

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN OKUMA
OLGUNLUĞU DÜZEYİNE TÜRKÇE DİL ETKİNLİK
PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Özlem ŞİMŞEK

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

ANKARA-2007

Özlem ŞİMŞEK'in "Anasınıfına Devam Eden Çocukların Okuma Olgunluğu
Düzeyine Türkçe Dil Etkinlik Programının Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tezi
08.01.2007 tarihinde jürimiz tarafından, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim
Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

Üye: Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

Üye: Prof. Dr. Fulya TEMEL

ÖN SÖZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu araştırma, birçok değerli insanın katkılarıyla ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılmasında büyük katkısı olan, fikirleriyle bana yol göstermenin yanı sıra manevi desteği ve güveni ile her zaman yanımda olan danışmanım Sayın Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın istatistiksel değerlendirmelerinde ve diğer aşamalarında yardımlarını esirgemeyen Sayın Araş. Gör. Emre ÜNAL'a yardımlarından ve manevi desteğinden dolayı teşekkür ederim. Manevi desteklerini her zaman hissettiren Sayın Yrd. Doç. Dr. Ümit DENİZ KAN, Sayın Öğr. Gör. Gülhan GÜVEN, Sayın Öğr.Gör. Ayşe ATALAY, Sayın Okt. Ferda ÖZTÜRK, Sayın Araş. Gör. Neslihan BAY ve Sayın Araş. Gör. Meral ALEMDAR'a teşekkür ederim.

Çalışmanın her aşamasında sevgi dolu ve sabırlı davranışları ile her türlü yardım ve desteği sağlayan annem, babam ve canım kardeşim Fitnat'a teşekkür ederim.

ÖZET

Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla hazırlanmış olan Türkçe dil etkinlik programının, çocukların okuma olgunluğuna etkisinin, çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba mesleği ve anne-baba öğrenim düzeyi ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma ön test –eğitim-son test tekrarlı ölçümlerden oluşan, deneysel desenli bir çalışmadır.

Araştırma örneklemini, Kırıkkale il merkezinde bulunan Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okuluna devam eden 30 çocuk deney grubu ve Yunus Emre İlköğretim Okuluna devam eden 30 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplam 60 çocuk oluşturmuştur. Örneklemeye seçilen çocukların okuma olgunluğu düzeyini belirlemek amacıyla “Metropolitan Genel Olgunluk Testi”, çocuk ve ailesine ilişkin bilgileri belirlemek amacıyla da “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen verilerin analizi iki grup arasındaki farkın önemlilik testi (bağımsız t testi) ile belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test sonrasında; deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanmış Türkçe dil etkinlik programı, altı hafta süre ile haftada üç gün, günde otuz - kırk dakikalık etkinlikler şeklinde uygulanmıştır. Bu program uygulanırken, kontrol grubu anasınıfı müfredatındaki programa devam etmiştir.

Deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında, “Metropolitan Genel Olgunluk Testi”nin puan ortalamaları arasındaki farkın, Türkçe dil eğitim programı uygulanan deney grubu lehine olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Araştırma sonucunda, Türkçe dil etkinlik programı uygulanan grubun, bu eğitim programı uygulanmayan gruba göre okuma olgunluğu düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

ABSTRACT

The investigation of the influence of Turkish Language activity programme on reading readiness level of the children who are attending kindergarden is constituted the aim of this study. Whether the “Turkish Activity Programme” which was prepared for this purpose had a relation with the reading readiness of the child, the sex of the child, the number of brothers and sisters, birth order, the occupations of parent and the education level of parents were investigated. The research is experimental designed study that consist of repeated measuring of pre test –training – post test.

Thirty children who are attending the Yıldırım Beyazıt Primary School as experimental group, thirty children from the Yunus Emre Primary School as control group totally sixty children in the city centre of Kırıkkale are constituted the exemplify of research. To designate the reading readiness level of the experimental children, “Metropolitan Readiness Test” and to designate the information about the child and its family, “Personal Information Form” were put into practise. Analyzing datas which were obtained from the resarch was determined with importance test in difference between two groups (indepent t test).

After pre test which was applied to experimental and control group, “Turkish Language Activity Programme” which prepared by the research was applied for six weeks, three days a week, thirty- fourty minitues each day. While applying this programme, the control group went on their programme which is curriculum of their own.

When compared the experimental and control groups, the difference between avarege points to “Metropolitan Readiness Test” was on favour of group which was applied “Tukish Language Activity Programme($p<0.05$).

At the end of the research, the group which applied “Turkish Language Activity Programme” has higher reading readiness level than the group which wasn’t applied this training programme.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	vii
1.GİRİŞ	1
2.KURAMSAL TEMELLER	2
2.1.Okuma Olgunluğu	2
2.1.1.Okuma Olgunluğunun Tanımı	2
2.1.2.Okuma Olgunluğunun Önemi	3
2.1.3.1. Nörolojik Etmenler	9
2.1.3.2. Demografik Etmenler	11
2.1.3.2.1.Yaş Etmeni	11
2.1.3.2.2. Cinsiyet Etmeni	12
2.1.3.3. Bilişsel Etmenler	13
2.1.3.3.2. İşitsel Algı Becerisi	14
2.1.3.3.3. Fonolojik Duyarlılık	15
2.1.3.3.4. Zekâ Etmeni	16
2.1.3.3.5. Dil Becerisi	17
2.1.3.4. Sosyo - Kültürel Etmenler	20
2.2. Okul Öncesi Eğitimde Türkçe Dil Etkinlikleri	22
2.2.1. Okul Öncesi Eğitimde Türkçe Dil Etkinliklerinin Önemi	22
2.2.2. Okul Öncesi Eğitimde Günlük Planda Türkçe Dil Etkinliklerinin Yeri	24
2.2.2.1. Hikâye Öncesi Etkinlikleri	25
2.2.2.1.1. Tekerlemeler	25
2.2.2.1.2. Şiirler	26
2.2.2.1.3. Bilmeceler	26
2.2.2.1.4. Parmak Oyunları	26
2.2.2.1.5. Hikâye Öncesi Konuşma / Sohbet	26
2.2.2.2. Hikâye Anlatma Etkinliği	27
2.2.2.2.2. Hikâye Kartı (Şimşek Kart/ Flaş Kart) Kullanarak Hikâye Anlatma	32
2.2.2.2.3.Pazen Tahta ve Figürleri Kullanarak Hikaye Anlatma	32
2.2.2.2.4. Televizyon Şeridi Kullanarak Hikâye Anlatma	33
2.2.2.2.5.Tepegöz Kullanarak Hikâye Anlatma	33
2.2.2.2.6. Slayt Kullanarak Hikâye Anlatma	33
2.2.2.2.7.Kuklaları Kullanarak Hikâye Anlatma	34
2.2.2.3. Hikâye Sonrası Etkinlikler	35
2.2.2.3.1. Rol oynama	36
2.2.2.3.2.Doğaçlama	36
2.2.2.3.3.Dramatizasyon	36
2.2.2.3.4. Pantomim	37

2.2.2.3.5. Öykü Oluşturma ve Öykü Tamamlama -----	37
2.2.2.3.6. Hikâyeye Sonrası Konuşma ve Hikâyenin Anlatılması -----	37
2.3 Konu İle İlgili Araştırmalar -----	39
2.3.1 Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar -----	39
2.3.2 Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar -----	41
3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ -----	44
3.1 Problem -----	44
3.2. Alt Problemler -----	44
3.3. Önemi -----	45
3.4. Varsayımlar-----	48
3.5.Kapsam Ve Sınırlılıklar -----	48
4. MATERYAL VE YÖNTEM-----	49
4.1. Evren -----	49
4.2. Örneklem -----	49
4.3. Veri Toplama Araçları-----	50
4.3.1. Metropolitan Genel Olgunluk Testi -----	50
4.3.2.Kişisel Bilgi Formu-----	52
4.3.3. Türkçe Dil Etkinlik Programı -----	53
4.4. Veri Toplama İşlemi -----	58
4.5. Verilerin Analizi -----	59
5. BULGULAR VE TARTIŞMA -----	61
6.1. Sonuç -----	77
6.2. Öneriler -----	83
KAYNAKÇA-----	85
EKLER -----	96
EK-1. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Planlama Kurulu Başkanlığı Araştırma İzni -----	97
EK-2. Kırıkkale Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket İzni -----	98
EK-3 Kişisel Bilgi Formu -----	99
EK-4 Türkçe Dil Etkinlik Programı -----	100

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 4. 1Örnekleme Oluşturan Çocukların Devam Ettikleri Okullara Göre Dağılımı	49
Tablo 5. 1Örnekleme Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	61
Tablo 5. 2 Örnekleme Oluşturan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı	61
Tablo 5. 3 Örnekleme Oluşturan Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı.....	62
Tablo 5. 4 Örneklem Grubunu Oluşturan Çocukların Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	63
Tablo 5. 5 Örneklem Oluşturan Çocukların Baba Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı	63
Tablo 5. 6 Genel Olgunluk Düzeylerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız t Testi Sonuçları	64
Tablo 5 7 Okuma Olgunluğu Düzeylerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız t Testi Sonuçları	65
Tablo 5. 8 Genel Olgunluk Düzeylerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına Ait Bağımsız t Testi Sonuçları	65
Tablo 5. 9 Okuma Olgunluğu Düzeylerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına Ait Bağımsız t Testi Sonuçları	67
Tablo 5. 10 Genel Olgunluk Düzeylerine İlişkin Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t Testi Sonuçları	68
Tablo 5. 11 Okuma Olgunluk Düzeylerine İlişkin Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t Testi Sonuçları	69
Tablo 5. 12 Genel Olgunluk Düzeylerine İlişkin Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t Testi Sonuçları	70
Tablo 5. 13 Okuma Olgunluk Düzeylerine İlişkin Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t Testi Sonuçları	71
Tablo 5. 14 Deney Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Okuma Olgunluğu Düzeyi Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları ...	72

Tablo 5. 15 Deney Grubundaki Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Okuma Olgunluğu Düzeyi Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	73
Tablo 5. 16 Deney Grubundaki Çocukların Doğum Sırasına Göre Okuma Olgunluğu Düzeyi Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları ...	74
Tablo 5. 17 Deney Grubundaki Çocukların Anne Öğrenim Düzeyine Göre Okuma Olgunluğu Düzeyi Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	75
Tablo 5. 18 Deney Grubundaki Çocukların Baba Öğrenim Düzeyine Göre Okuma Olgunluğu Düzeyi Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	76

1.GİRİŞ

Okuma günümüzde bireylerin sahip olması gereken son derece gerekli bir beceridir. Bu gerekli becerinin gelişimi çocuk çok küçükken başlamaktadır. Çocuğun çevresindekileri fark etmesiyle başlayan okuma süreci, çocuğun doğuştan getirdiği bazı özelliklerle ve çevrenin ona sunduğu olanaklarla gelişme göstermektedir. Bu noktada önemli olan, çocuğa bilinçli uyaranlar sunabilmek ve onu önemi tartışılmaz olan, okuma için gerekli bilgi ve becerilere sahip bir birey olarak hazırlayabilmektir.

Ses, yazı, resim, kelime ve cümle bilgisinin okumayı öğrenmek için ön beceriler olduğu düşünülmektedir. Çocuğun okumaya başlayabilmesi için gerekli olan bu ön beceriler aniden ortaya çıkmaz, onları eğitim şekillendirmektedir. Okul öncesi eğitim programlarının aileler ile birlikte bu temel becerileri oluşturmak için çocuklara yaşantı sağlamasının gerekli olduğu düşünülmektedir (Bodrova ve ark., 1999).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar Türkçe dil etkinlikleri ile bellek ve hatırlama gücü, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilme, alıcı ve ifade edici dil becerileri, işitsel ve görsel algı, kelime haznesinin gelişimi, gramer kurallarına uygun olarak konuşma, dinlediğini anlayabilme gibi okuma olgunluğunda önemli becerilere ve ilköğretimin ilk aşamasındaki okuma yazmasını kolaylaştıracak olan, harflere göz aşinalığı ve okuma kavramları bilgisine sahip olmaktadır (Öztürk, 2005).

Bu nedenle, ilgi çekici, çocuğun aktif katılabileceği, farklı tekniklerle çeşitlendirilmiş, kelime dağarcığını, genel bilgisini artırmaya yönelik, oyunlaştırılmış Türkçe dil etkinliklerinin, çocuğun okuma olgunluğuna olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülebilmektedir.

2.KURAMSAL TEMELLER

2.1.Okuma Olgunluğu

2.1.1.Okuma Olgunluğunun Tanımı

Oktay (1983)'a göre; okumaya hazırlık kavramından söz edildiğinde öncelikle okul olgunluğu kavramı ortaya çıkmaktadır. Okul olgunluğu genel olarak, çocuğun okuma yazmayı öğrenebilmesi için belirli bir olgunluğa ulaşmasının yanında, bu iş için gerekli olan, n bilgi, beceri ve tutumları da kapsamaktadır.

Okuma olgunluğu, çocukların okuma öğrenmeye başlamadan önce ulaşmaları gereken uygun zihinsel olgunluk olarak tanımlanmaktadır (Anbar, 2004).

Oğuzkan ve Oral (1995)'a göre; okumaya hazırlık kavramı, belirli öğrenme koşulları altında, okuma öğreniminin gerektirdiği zihinsel ve bedensel olgunluk düzeyine ulaşmış olmandır.

Güven (1991)'e göre; okumaya hazırlık terimi pek çok kişi tarafından tartışılan ve en az anlaşılan bir eğitim terimidir. "Hazırlık" zel bir iş durumuna başlayabilmek için en uygun zaman anlamında kullanılmaktadır. "Hazırlık" genel anlamda olgunlaşma anlamına gelmektedir.

Yavuzer (2000) okumayı, bir görsel motor semboller serisini sözlü yada sözsüz olarak ses dizilerine çevirme süreci olarak tanımlamaktadır. "Okumaya hazırlığı" ise, çocuğun okumaya başlamak için gerekli bütün bilgi ve becerilere sahip olması olarak ifade etmektedir.

Akyol' a göre okumaya hazır olma, diğer bir deyişle okuma olgunluğu, çocuğun düzenlenen eğitim programlarından faydalanmalarına yardımcı olan yetenek ve kazanılmış becerilere bağlı, genel olgunluk seviyesidir (Akyol,2005).

Çocuğun okuma gelişiminden bahsedilirken, konuşma, dinleme, okuma ve yazma gelişimleri birlikte ele alınmakta ve “gelişen okuryazarlık” teriminden bahsedilmektedir. “Gelişen okuryazarlık”, doğumla veya doğum öncesinden başlayıp, okul yılları, yetişkinlik dönemleriyle tüm hayat boyunca devam eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Morrison, 1998). Gelişen okuryazarlık, formal olmayan okuryazarlıktan, formal okuryazarlığa doğru bir hareketi içerir. Gelişen okuryazarlık, çocukların çevrelerindeki yazı ile günlük etkileşimlerinden ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, hikaye okuma, resimli kitaplar, gazete, televizyon gibi malzemelerle olan etkileşimi ile okuma yazmayla ilgili bilgi almaktadırlar (Anbar, 2004). Whitehurst ve Lonigan (1998), gelişen okuryazarlıktan bahsederken, okul öncesi dönemlerden başlayıp, yeterli okumaya kadar olan süreci ele almaktadırlar. Gelişen okuryazarlık sürecinde, okuma gelişimi için gerekli olan, bilgi, beceri, davranış ve bu gelişmeyi destekleyen çevresel koşulların gerçekleştiğini ileri sürülmektedir (Akt.; Bjourklound, 1998).

2.1.2.Okuma Olgunluğunun Önemi

Gelişim psikologlarına göre, çocukların okuma eylemini gerçekleştirmelerinde kullanacakları, sözel dil becerisi, işitsel ayırt etme, görsel ayırt etme gibi beceriler gelişim sırasında kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Çocuklar bu becerilerin kazanıldığı gelişim evresine ulaşmamış ise, kendilerini hazır hissedinceye kadar okuma öğretimine geçilmemesi gerekmektedir (Öztunç, 1994).

Ses, yazı, resim, kelime ve cümle bilgisinin okumayı öğrenmek için ön beceriler olduğu düşünülmektedir. Çocuğun okumaya başlayabilmesi için gerekli olan bu ön beceriler aniden ortaya çıkmaz, onları eğitim şekillendirmektedir. Okul öncesi eğitim programlarının aileler ile birlikte bu temel becerileri oluşturmak için çocuklara deneyim sağlamasının gerekli olduğu düşünülmektedir (Bodrova ve ark., 1999).

Okumanın geniş ölçüde, çocuğun dil gelişimine bağlı olduğu bir gerçektir. Çocukların okumaya başlamadan önce, kendi ana dilleriyle ilgili birçok beceriyi

kazanmış olmaları beklenmektedir. Çocuk dil gelişimindeki yeterliliği ve ilköğretim hayatında gerekli olan sosyal ve duygusal gelişimini okul öncesi yıllarda edindiği tecrübelerden elde ederek ilköğretime hazırlanmış olmaktadır (Bjourklound, 1998). Okul öncesi eğitim programının içinde okuma yazma yer almamakta, ancak okuma yazma alışkanlıklarını kazanmak için gerekli olan tüm yetenekleri geliştirecek etkinlikler yer almaktadır (Razon, 1986).

Okuma gelişimi, biyolojik, bilişsel ve sosyal gelişimle bağlantılı olarak çocuğun ilkokula başlamasında önce başlamaktadır (Kerem, 2001). Çocuklar okula başlamadan önce konuşma ve okuma yazma ile ilgili birçok deneyim kazanmaktadırlar. Oyun yoluyla çevrelerini inceleyerek ve araştırarak keşfetmekte ve yeni bilgi edinebilmektedir (Oktay ve Güven, 1998). Çocuğun anlayarak okuyabilmesi için, dile, anlamaya ve kavramaya ilişkin becerileri geliştirmek okul öncesi eğitim programlarının önemli görevleri arasında bulunmaktadır. (Girgin ve ark., 2003).

Okul öncesi kurumlarda verilen eğitim, özellikle evde okur yazarlık gelişimini destekleyici bir ortam yaratılmadığında önem kazanmaktadır. Bu durumda okul öncesi kurumları yalnızca evde öğrenilenleri pekiştirmekle kalmaz, aynı zamanda pek çok şeyin doğrudan öğrenilmesini de sağlar (Öztunç, 1994).

Çocuklara yazılı ve sözlü diller arasında ilişkiler kurmasını sağlayacak zengin uyarıcı ortamların sağlanması, okuma olgunluğunun desteklenmesinde, önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam edemeyen çocuklar, ilk okuma yazma deneyimlerini ev ortamında edinmektedirler. Çocukların okuma yazma deneyimlerinin şekillenmesinde, ebeveynlerin ve kardeşlerin önemli yeri bulunmaktadır. Çocuğun çevresinde yer alan zengin uyarıcılar, onun okuma yazmaya karşı isteğinin artmasını sağlamaktadır. Çocukların okul öncesi dönemde edindiği okul öncesi okuma yazma deneyimleri, okumaya başlangıçta karşılaştıkları materyalleri tanıma, anlama ve yorumlama becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Yazıcı, 2002).

Çocuk okuma ile okul öncesi dönemdeki dil ağırlıklı etkinliklerle ve yaşantılarla yaşamın ilk yıllarında karşılaşmaya başlar. Okul öncesi dönemde okunan öyküler, söylenen şarkılar, çocuk şiirleri, melodilerinin bütünü çocuğun konuşma ve yazma diline olan ilginin gelişmesine yardımcı olur. Bu tür etkinlikler ileriki yıllarda okumanın temellerini oluşturmaktadır (Yavuzer, 2000). Yetişkinler tarafından okunan hikayeleri dinlemekte ve onlar hakkında konuşmakta, her ne kadar yazılı metnin ne anlama geldiğini anlamasa da, basılı materyalin neye benzediğini öğrenmekte, kitaplara bakarak harfler hakkında bilgi edinmekte ve hatta ezberlediği bu harflerle isimlerini yazabilmektedir (Aktan,1996).

Wifred (1993)'e göre, okuma olgunluğu, çocuğun okul eğitimini başarabilecek gelişimsel düzeye ulaşması ve okuldaki başarısı açısından önemlidir. Çocuğun okula başlamadan önce zihinsel ve psikolojik yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle çocukların okuma eğitime hazır olmaları ve okumada başarılı olmaları beklenmektedir. Bu da okumaya hazırlık becerisinin geliştirilmesi gerektiği inancını desteklemektedir (Akt.;Yazıcı,1999).

2.1.3.Okuma Olgunluğuna Etki Eden Etmenler

Birinci sınıfa başladıklarında okumayı başarabilen çocuklar, okul öncesi dönemde olgunlaşma ve deneyimlerin etkileşimi sonucunda fiziksel, psikomotor, bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmektedirler. Çocuklar zaman içinde daha önce yapamadıkları pek çok beceriyi yapabilir hale gelmektedirler. Zamanla nesneler arasında ilişkiler kurup, benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilmekte, gerçek durumları ve olayları hatırlamakta, sosyal ilişkiler geliştirebilmektedir (Kerem,2001).

Çocuklar okumayı ve yazmayı öğrenmeden önce, sözlü dili algılamayı ve ifade etmeyi öğrenmektedirler. Çocuğun edindiği konuşma dili, görsel- işitsel ayırt etme, düşünme, sebep sonuç ilişkisi kurabilme, sıralama, genelleme yapabilme okumaya hazırlık evreleri olup okul öncesi dönemden başlayarak gelişmektedir.

Okuma gelişimi, harf, sesbirim ve kelime gibi dil ile ilgili unsurların kazanılmasını ve bunlar arasında neden sonuç ilişkisinin kurulmasını gerektirir. Çocuğun ilköğretime başlamadan önce sahip olduğu temel becerilerden sözel dil becerisi, ses farkındalığı, görsel ayırt etme, yazı bilinci, genel kültür, okuma olgunluğu üzerinde son derece etkilidir (Güven, 1991, Kerem, 2001, Girgin ve ark., 2003, Sevinç, 2003).

Sözel dil becerisini çocuklar, sözel dili konuşarak ve yetişkinleri dinleyerek edinmektedirler. Beş yaşlarında çocuklar uzun ve karmaşık cümleler kullanmaya başlamakta, uzun sohbetlere katılmakta, geniş bir sözcük dağarcığı kullanabilmektedirler. Çocuğun beş yaşındaki sözel dil becerisi, onun yedi yaşındaki okuma başarısının ön göstergesi olarak düşünülmelidir (Sevinç, 2003, Sperling, 2003).

Çocukların, başarılı bir şekilde okumayı öğrenebilmesi için, geliştirilmesi gereken iki temel beceriden söz edilebilmektedir. Bunlar okudukları dili anlama ve yazılı kelimeleri akıcı bir biçimde çözümleyebilme becerileridir. Charlise (2004), okul öncesi dönem çocuklarında, cümle tekrarı ve renk isimlendirme gibi dil becerilerinin, alfabe bilgisi ve okuma hızı gibi, kelime okuma becerileri ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Stahl ve Yaden, 2004).

Ses farkındalığı konuşma dilinde ayrı sesleri duyma, tanıma ve kullanabilme yeteneğidir. Ses farkındalığı, söylenen sözcükteki sesbirimlerini duyabilme becerisini gerektirmektedir (Sevinç, 2003). Okul öncesi dönem çocukları okuma ile ilgili herhangi bir eğitim almadan önce, ses farkındalığı geliştirmektedirler. Çocuğun konuşmanın ses parçalarından oluştuğunu kavraması, okuma olgunluğu için bir koşul olarak görülmektedir (Erduran,1999).

Okul öncesi dönemde okumaya hazırlık sürecinde görsel ayırt etme becerisi önemlidir. **Görsel ayırt etme becerisi**, nesneleri renk, şekil, boyut, hacim olarak ayırt edebilme becerisidir (Kerem, 2001).Okuma bir algılama sürecidir. Çocuğun okumaya gerçek anlamda hazır olabilmesi için, önemli bir alt yapı kurmuş olması

gerekir. İlk olarak uygun uzaklıktaki yazıya odaklanmak, harfleri ve sözcükleri ayırt etmek, soldan sağa doğru izlemek ve kaybetmemek için görsel gelişimin yeterli olması gerekmektedir (Healy 1999, Arıkök, 2001). Okumanın üç ögesi bulunmaktadır. Dili sembollere bağlı olarak sökmek, dili sembollere bağlı olarak yorumlama, dil ile sembollere bağlı olarak ilişki kurabilme. Bu nedenle okumaya başlayacak olan çocuğun, sembolleri görmeye alışmış olması gerekmektedir. Sembol okul öncesi dönemde resimdir. Resimleri okumayı öğrenen çocuk, seslerin resimleri olan kelimeleri daha kolay öğrenebilmektedir (Alpay,1987).

Yazı bilincini geliştirmek için çocuklara çeşitli yazıların tanıtılması ve çocuğun yazının bilgi iletişimde kullanıldığını anlaması sağlanmalıdır (Sevinç,2003). Erken yaşlardaki bu fonksiyonel ve çeşitli tecrübeler çocukların, okumayı öğrenmedeki yazı dili ile ilgili becerilerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Okul öncesi yaşlarda yazı diline yönelik geliştirilen duyarlılığın, daha sonraki okuma gelişimini kolaylaştırdığı saptanmıştır (Kerem, 2001). Çocuklar yazı hakkında birçok kaynaktan birçok bilgi edinmekte ve bu bilgi edinme sürecinde, yazının bir resim olmadığını anlamaktadırlar. Aynı zamanda bir metnin görsel olarak nasıl planlandığını da anlamaktadırlar. Örneğin; metin sayfanın üstünden başlar, soldan sağa yazılır, sayfa çevrildiğinde diğer sayfaya geçilir gibi. Çocuklarda yazılı malzemenin bir mesaj taşıdığı bilgisini kazanılması, sözlü dil ile yazılı dil arasında köprü oluşmasını sağlamaktadır (Pierce, 1998).

Çocuklar **genel kültür bilgisini**, yaşantılarından, yetişkinlerle iletişimlerinden, araştırmalarından ve oyunlarından kazanmaktadırlar. Sosyo ekonomik olarak az gelişmiş bölge anaokullarında bulunan veya okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanamayan çocuklar, bu ortamlardan yeteri kadar faydalanma imkânlarından mahrumdurlar. Araştırmalara göre, genel bilgi yoksunluğu ilköğretim sürecinde okumayı zorlaştırmaktadır (Sevinç, 2003).

Çocuklar aniden bir “Hazırlık Noktasına” gelmemekte, okul öncesi kurumlarından getirdikleri deneyimlere her gün yeni ve yavaşça ilavelerde bulunmaktadır. Bu deneyimler silsilesi, çocukların ilköğretim hayatlarına

geçişlerinde bir atlama tahtası görevini görmektedir. Bu geçişler her çocuk için farklı olabilmektedir. Çünkü çocukların sahip oldukları yaş, dil, cinsiyet, kültür, beyin organizasyonları ve deneyim gibi çok sayıda değişkenin her biri, çocukların okuma olgunluğunu etkileyebilmektedir (Soderman ve ark., 2003).

Oktay'a göre, çocuğun okulun isteklerini karşılamaya ve özellikle öğrenmeye hazır olması çok yönlü ve karmaşık bir olaydır. Okuma olgunluğu değişik sayıda faktörlerden etkilenmektedir. Burada çocuğun, hem genel bireysel gelişimi, yetenekleri, hem de çevreden aldığı izlenimleri, yani daha önce öğrenmiş olduklarının büyük etkisi bulunmaktadır. Okuma olgunluğunda ortak ele alınan bazı faktörlerden söz etmek mümkündür. Bu faktörler şöyle sıralanabilir; fizyolojik faktörler, zeka faktörü, çevresel faktörler, duygusal faktörler. Hiçbir faktör, çocuğun son derece karmaşık olan okulun beklediği görevlere hazırlamada ve okuma-yazmanın öğrenilmesinde tek başına etkili olmamaktadır. Bazen bir faktör diğerinden daha önemli gibi görünebilmekte, ama bu diğerlerinin hiç göz önüne getirilmemesi anlamına gelmemektedir (Oktay, 2000).

Çocuğun okumayı başarabilmesi ve okuma alışkanlığı kazanabilmesi ve bu alanda ilerleyebilmesi için; sağlıklı olması, psiko-motor açıdan belli bir olgunluk düzeyine olması (el göz koordinasyonu, kas koordinasyonuna sahip olması), görme, işitme fonksiyonlarının gelişmesi (özellikle görsel ve işitsel ayırtılma yeteneklerinin iyi gelişmesi), dili anlayabilmesi ve iyi kullanabilmesi, bunun içinde belli bir kelime dağarcığına sahip olması, çevre ile iletişim kurma isteği içinde olması, belli bir zeka düzeyine sahip olması, nörolojik açıdan belli bir gelişim düzeyinde olması, okumayı öğrenmeye karşı istekli olması gibi özelliklere okuma öğrenimine başlamadan önce sahip olması gerekmektedir (Razon,1986).

Okul öncesi dönemde, okuma olgunluğunu etkileyen etmenler farklı başlıklar altında incelenebilmektedir. Okuma olgunluğuna etki eden faktörler aşağıdaki başlıklar altında toplayarak incelenecektir;

- Nörolojik Etmenler

- Demografik Etkenler

- Bilişsel Etmenler

-Sosyo Kültürel Etmenler

2.1.3.1. Nörolojik Etmenler

Okuma esnasında, göze ulaşan görsel girdi, önce birincil görme korteksine iletilir, daha sonrada angular girusa gönderilir. Angular girus, dili görsel ve işitsel biçimleri ile kıyaslar ve sözcüğün görsel biçiminin, wernicke alanındaki ilgili işitsel koduyla bağıntı kurar. Broca ve wernicke alanları ise, dilin üretilmesinin anlaşılmasıyla ilgilidir. İşitsel kod geri çağrıldıktan ve anlamı belirlendikten sonra, sinir liflerinden oluşan bir demet yoluyla broca alanına iletilir. Broca alanında bu sözcüğün telaffuz kodunun harekete geçirilmesiyle motor korteks uyarılır. Motor korteks sözcüğü tekrarlamak için dili, dudakları ve gırtlak uyarır. Yazılı bir sözcük sunulduğunda, sözcük önce görme korteksine kaydedilir, ardından angular girusa gönderilir, angular girus sözcüğün görsel biçimini, wernicke alanındaki işitsel koduyla bağıntı kurar, sözcüğün işitsel kodu bulununca anlamı da bulunmuş olur. Böylece sözcüklerin anlamları, işitsel kodlarıyla birlikte wernicke alanında saklanır. Broca alanı, telaffuz kodlarını saklar, angular girus da sözcüğün yazılı halini işitsel koduyla eşler (Atkinson ve ark., 1995).

Okuma, beynin bir bölümünden (primary visval cortex) yani, nöronların hızla, tek tek harflerin tanımlandığı bölümden, harflerin fonolojik olarak ayırıldığı bölüme ve sonra da kelimeye anlam verildiği yere gönderilmesini gerektirir. Çocuklar okuyabilmek için bu nöron geçişini yapmak durumundadır. Bu geçiş normal çocuklar için kırk saliseden daha az zaman alırken, bazı çocukların bu geçişleri yaparken zorlandıkları görülmektedir. Zeka geriliği ya da diğer özel

nedenler olmadan ortaya çıkan okuma zorluğuna **disleksi** denilmektedir (Soderman ve ark., 2003.).

Çocuğun okuma olgunluğuna ulaşma sürecini etkileyen nörolojik bir problem olan disleksi okul öncesi dönemde şu belirtilerle kendini gösterir;

- Konuşmayı diğer çocuklardan daha geç öğrenmek,
- Telaffuz problemleri yaşamak,
- Yavaş bir kelime artışının olması,
- Uygun kelimeleri bulmakta zorlanmak,
- Sayıları, renkleri, günleri öğrenmekte zorlanmak,
- Yaşıtlarıyla iletişimde problemler yaşamak,
- Yönergeleri uygulamada yetersizlik,
- Yap-boz yapma, çizme, kesme becerilerinde başarısızlık,
- Her gün karşılaşılan nesnelerin isimlerini hatırlamada güçlük yaşama,
- Dizileri ve serileri anımsamada sorunlar yaşama,
- Seslerden uyumsuz olanı seçmekte zorlanma (Yavuzer, 2000; Soderman ve ark., 2003).

2.1.3.2. Demografik Etmenler

Demografik etmenler, yaş ve cinsiyet olarak iki başlık altında incelenecektir.

2.1.3.2.1.Yaş Etmeni

Çocukların kronolojik yaşı, birinci sınıfa başlamada en yaygın kriter olarak kullanılmaktadır. Ancak bu yaygın olarak kullanılan temel kriter değişebilmekte ve ülkeden ülkeye farklılıklar gösterebilmektedir.

Ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ndeki okula kayıt yaşı ile ilgili olan 15. maddeye göre; “İlköğretim okullarının birinci sınıfına o yılın 31 Aralık tarihinde, 72 ayını dolduran çocuklar kayıt yaptırabilir. Yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenlen yeterince gelişmeyen çocuklar, velisinin yazılı isteği üzerine okul öncesi eğitim kurumlarına devam edebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir.” (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003). Okula başlama yaşında çocukların yaş ve bedensel gelişimlerine bakılmaktadır.

İngiltere, İsrail ve Hong Kong' ta beş iken, Hindistan, Japonya, Amerika, Arjantin ve Almanya' da altı, Danimarka, Finlandiya, Norveç ve İsveç'te ise yedi okuma için öngörülen yaştır (Akt.; Yazıcı, 1999, Oktay, 2000).

Sulzby (1988), 2 ve 6 yaş arasındaki çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada, 2 yaşındaki çocukların, yazılı malzemeyi okunacak bir kaynak olarak görmezken, 5-6 yaşındaki çocukların yazılı malzemeyi okumak için bir kaynak olarak gördüklerini saptamıştır (Sulzby ve Teale, 1991).

Okumanın mekanik yanı, harflerin seslendirilmesi, kelimenin ağızdan çıkması, yani telaffuz edilmesidir. Çocuk okumaya başlarken, çıkardığı sözleri anlamaya başladığında okumayı mekanik olarak öğrenmiş olacaktır. Harfleri

seslendirme her çocukta farklı yaşlarda olabilmektedir. Bir çocuk anaokuluna başladığında bazı tek sözcükleri seslendirebiliyorken, başka bir çocuk, ilkokul bitimine kadar bu gelişim aşmasına ulaşamayabilmektedir. Beş yaşında okuma olgunluğuna sahip olunabileceği gibi, bu olgunluğa sekiz yaşında ulaşabilen çocuklar da olabilmektedir. Okuma ve yazma konusunda “hazırlık” geniş çapta olgunlaşmaya bağlıdır. Çocuğun fiziksel, sosyal ve duygusal yönden gerekli olgunluk basamağına ulaşması ile okuma mümkün olabilmektedir Bunun ortalama yaşı ise altı olarak ifade edilmektedir (Alpay, 1991, Güven, 1991, Yavuzer, 2000, Yavuzer, 2001).

Razon (1986)’a göre, bazı uzmanlara göre altı yaşı, kronolojik yaş (takvim yaşı), olarak ifade ederken, bazı uzmanlar da zihin yaşından söz etmektedirler. Hatta altı yaştan kesin bir okuma yaşı olmadığı, bu yaştan aşağı inebileceği gibi yukarı çıkabileceği de kabul edilmektedir. Ancak çocuğun altı yaş dolaylarında okumaya hazır olabildiğini söylemek, çocuğun daha küçük yaşlarda okuma öğrenemeyeceği anlamına gelmemektedir. Önemli olan çocuğun okumaya hazır olduğu bir anda okumayı öğretmek ve severek okumasını sağlamaktır.

2.1.3.2.2. Cinsiyet Etmeni

Okul öncesi çocukların okuma olgunluğu düzeyini etkileyen demografik etkenler arasında cinsiyet etmeni de yer almaktadır. Ancak kızların mı ya da erkeklerin mi daha başarılı olduğu konusunun toplumdan topluma değişiklik gösteren bir faktör olduğu dikkati çekmektedir (Oktay, 2000).

Yapılan çalışmalar erkek çocuklarının dil bozuklukları, okuma heceleme zorlukları, sözel dil problemleri, dikkat eksikliği, yön bulma eksikliği ve yön şaşırma problemleri ile karşılaşma oranları kızlardan daha fazla olabileceğini göstermektedir. Dil ve okuma becerilerinin yavaş gelişiminden dolayı erkek çocukları okuma olgunluğuna ulaşmakta daha geri olabilmektedirler (Soderman ve ark., 2003).

Diana Halper (1997), yaptığı çalışmada, kızların fonolojik ve dilsel hafızalarının daha uzun süreli olduğunu ve bu bilgileri gerektiren görevlerde daha

başarılı oldukları sonucuna varmıştır. Genellikle kelime bilgisi, heceleme ve okumada kavramayı kapsayan becerilerde kızların daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu başarı farkının nedenlerinin biyolojik mi, yoksa çevresel mi olduğu kesin olarak ayrılamamıştır (Akt.; Bjourklound,1998).

Arıkök (2001) örneklemini 94 çocuğun oluşturduğu çalışmasında, beş altı yaşındaki çocukların okuma olgunluğu düzeyinde cinsiyetin önemli bir farklılığa neden olmadığını saptamıştır.

Yapılan araştırmalarda, kız ve erkeklerin okuma olgunluğunda ve okuma becerilerinin gelişiminde birbirinden farklı sonuçlar bulunmuştur. Çocukların cinsiyet farkından kaynaklanan ilgi ve ihtiyaç farklılıkları görülebilmektedir. Cinsiyet farkı çocuklara sağlanan fiziksel ve duygusal olanakları da farklılaştırabilmektedir. Cinsiyet farkının okuma olgunluğu üzerindeki etkisi incelenirken, toplumdan topluma değişen bu özellikler göz önüne alınması gerekmektedir.

2.1.3.3. Bilişsel Etmenler

Bilişsel etmenler; görsel algı becerisi, işitsel algı becerisi, fonolojik duyarlılık, zekâ etmeni, dil becerisi alt başlıkları altında incelenecektir.

2.1.3.3.1. Görsel Algı Becerisi

Okuma olgunluğuna ulaşma sürecinde görsel algılama becerileri son derece önemlidir. Görsel algı, nesnelerin renk, şekil, hacim, boyut gibi özelliklerine göre ayırt edilmesidir. İki yaşlarında çocuklar birbirinin aynı olan nesneleri fark edebilirken, üç dört yaşına geldiklerinde basit şekilleri birbirinden ayırt edebilmektedir. Önce nesnenin tek özelliğine göre sınıflandırma yapan çocuk, bu konuda yeterli hale geldikten sonra, iki özelliğe yönelmekte ve sonunda sınıflandırmayı kendi belirlediği kriterlere göre yapabilir hale gelmektedir (Baykoç ve ark., 1993).

Görsel algının bir boyutu olan küçük detayların fark edilmesi okuma olgunluğunun kazanılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu alan ile ilgili beceriler okuma ile ilgili becerilere temel oluşturmaktadır. Christen (1994)'e göre okuyucu küçük detayları fark etme ihtiyacıdır. Görsel algıyı kuvvetlendirmek için çocuklara nesnelerin ayrıntılarını fark etme öğretilmelidir (Akt.; Arıkök, 2001).

Çocuğun okumaya gerçek anlamda hazır olması için önemli bir alt yapı oluşturması gerekmektedir. İlk olarak harfleri, sözcükleri ayırt etmek, soldan sağa doğru yön izlemek ve yerini kaybetmemek için görsel algısının gelişmesi gerekmektedir (Healy, 1999). Şekil, yön, harf dizimi konusundaki algılama okuma için önemli olmasından dolayı, bu alandaki bozukluklar okumayı öğrenme yeteneğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Arıkök, 2001).

2.1.3.3.2. İşitsel Algı Becerisi

İşitsel algı sesleri duymak değil, sesleri ayırt etmek, karşılaştırmak ve bütünleştirip anlam vermektir. Okuma öğrenebilmek için sözcük içindeki sesleri tanıyabilmek ve sözcükleri hecelere ayırmak gerekmektedir. Bu işitsel fonksiyonları yapamayan çocuk, okuma öğrenmede zorluk çekebilmektedir (Ferah, 2001).

İşitsel algı, işitsel ayırt etme, ses kaynağını bulma, işitsel sıralama ve işitsel bellek gibi becerileri kapsamaktadır. İşitsel ayırt etme, seslerin, ritim, ton ve frekans özelliklerine göre ayırt edebilmektir. Sesin kaynağını bulma, ses ve kaynağı arasında bağ kurabilmektir. İşitsel bellek, seslerin bellekte toplanması, işitsel sıralama ise, işitsel bellekteki seslerin tekrar hatırlanması olarak tanımlanmaktadır (Baykoç ve ark., 1993).

Çocukların harfleri ve sesleri ayırt edebilmesi kelimelerle cümleleri birbirine bağlamasını sağlamaktadır (Perotta, 1994). Bir çocuğun görsel hafızası ne kadar güçlü olursa olsun yeni sözcükleri öğrenmesine yetmez. Bunu yapabilmek için çocuğun işitsel algı becerisinin gelişmesi gerekmektedir. İşitsel algısı gelişmedikçe çocuğun okuma öğrenmesi zor olabilmektedir (Ferah, 2001).

Bryant ve arkadaşlarının 1985 ve 1990 arasında yaptıkları bir dizi çalışmada ses bilgisine yönelik becerileri düşük olan çocukların okuma öğrenirken zorluk çektiği görülmüş, bu çocuklara seslere karşı duyarlılıklarının geliştirmeleri için bir eğitim verildiğinde, çocukların okuma becerilerinde artış olmuştur. Okuma yazma öncesinde geliştirilmiş olan ses bilgisi anlayışı, konuşma ve yazı dili arasındaki karmaşık ilişkileri keşfetme sürecinde çocuklara bir temel oluşturmaktadır (Akt.Wood, 2003).

Çocuklar günlük hayatta pek çok sesle karşılaşmaktadırlar. Alçak, yüksek sesler, kafiyeli kelimeler ve kelimenin baş harf seslerine çocukların dikkatini çekme aktiviteleri sırasında, sesleri dikkatle dinler, direktifleri anlar ve söylenenleri yaparlar. Çocuklar okumayı öğrenmeden önce seslerden çok yararlanmaktadırlar, seslerdeki farklılık ve benzerlikleri fark edebilmektedirler. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan, Türkçe etkinlikleri, müzik çalışmaları, ritmik etkinlikler işitsel ayırt etme ile ilgili hazır bulunuşluğa destek olmaktadır (Güven,1991).

2.1.3.3.3. Fonolojik Duyarlılık

Okuma olgunluğuna ulaşma sürecinde ses algısı önemlidir, ancak tek başına yeterli değildir. Fonolojik duyarlılık, okuma olgunluğuna ulaşmakta güçlü bir araçtır. Ses ayırt etme ve fonolojik duyarlılık okuma olgunluğunda ayrı ama birbirini tamamlayan iki unsurdur. Fonolojik duyarlılık, sesleri işitme ve bu seslere konuşma dilinde anlam yükleyebilmektir. Fonolojik duyarlılık, bireyin dildeki ayrı sesleri yani fonemleri duymasına yardım etmektedir (Soderman ve ark., 2003).

Okuma, diğer süreçlerin ötesinde temel olarak, verilen bir kelimeyi, kendisini oluşturan ses birimlerine ayrıştırabilme ve birbirinden bağımsız tek tek sesbirimler dizisi olarak algılayabilme becerisini yani fonolojik duyarlılık becerisini gerektirmektedir (Bjourklound, 1998, Kerem, 2001).

Çocuklara hikâye okuyan kişinin, çocukların dikkatini kelimelerin seslerine çekmesinin, seslere ve ses ilişkilerine duyarlı hale gelmesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir (Sonnenschein ve Munsterman, 2002).

Kelimelerin içerdiği seslere karşı duyarlılık anlamına gelen, fonolojik duyarlılık ile okuma yeteneği arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Maclen ve arkadaşlarının (1987) yaptığı bir çalışmada, okuma öncesindeki kafiye ölçüleri ve ses benzerlikleri konusundaki başarının, sonraki okuma yeteneği üzerinde olumlu etkisi saptanmıştır. Bu çalışmada 5-6 yaş çocuklara, kafiye ve ses benzerliği konusunda eğitim verilmiş, 3 yıl sonra bu çocukların okuma becerilerinin, bu eğitimi almayan çocuklara göre daha başarılı olduğu görülmüştür (Sonnenschein ve Munsterman, 2002).

Konuşmalardaki seslerin bilgisi, bir çocuğun sahip olması gereken önemli becerilerdendir çünkü bu sayede okuma ve heceleme daha kolaylaşmaktadır (Kostelnik ve ark., 2004). Brady ve Byrant (1985) 'ın yaptıkları araştırmada, küçük çocukların öğrendikleri fonolojik duyarlılığın sonraki heceleme ve okuma başarılarında güçlü bir etkisinin olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde hiçbir fonolojik duyarlılığa sahip olmayan çocuklar, ilkokula dezavantajlı olarak başlamaktadırlar. Diğer çocukların düzeyine gelebilmek için daha fazla zaman ve çaba harcamak durumunda kalmaktadırlar (Akt.; Soderman ve ark.,2003).

2.1.3.3.4. Zekâ Etmeni

Zekâ, çocuktaki öğrenme yeteneğini etkileyen en önemli faktörlerdendir. Çocuğun okumayı öğrenmesine yardımcı olabilecek becerilerin önceden kazanılması önem taşımaktadır. Bu becerilerin kazanılmasını etkileyen bir faktör olarak zekâ üzerinde durulması gereken bir etkidir (Oktay, 2000).

Razon, okuma öğrenimi ile zekâ arasındaki korelasyonun yüksek olduğunu ve bazı araştırmacılara göre okuma öğrenmede zekanın birinci etken, bazı

araştırmacılara göre de işitme ve görsel ayırtılabilmekten sonra gelen üçüncü etken olduğunu belirtmektedir (Razon,1986).

Downing ve Thackry (1972) yapmış oldukları araştırmalarında okuma olgunluğu ve zekâ arasındaki ilişkinin kullanılan yöntemle göre değişiklik göstermekle birlikte, zeka düzeyi ile okuma başarısı arasında yüksek korelasyon saptamışlardır (Akt.; Oktay, 1982). Zekâ faktörünün okuma olgunluğunun kazanılmasında önemli bir etken olduğu kabul edilse de, zekâ ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin kesin olmadığı belirtilmektedir (Oktay,2000, Anbar,2004).

Vanlı (1988), zekâsı öğrenebilecek düzeyde olmasına rağmen okuma öğreniminde başarısız olan çocuklar olduğunu belirtmektedir.

Zekâ, pek çok beceriyi öğrenebilmek ve yapabilmek için önemlidir. Dolayısıyla okuma olgunluğunu etkileyen bir etmendir. Ancak okuma olgunluğu için ön koşul kabul edilmemektedir.

2.1.3.3.5. Dil Becerisi

Dil, yaşantılar sırasında tüm kurallarıyla birlikte doğal bir şekilde öğrenilmektedir. Çocuklar yaşları ilerledikçe, dili çevrelerindeki diğer bireylerle iletişim kurmak için kullanılmaktadırlar. Bu iletişimin olumlu olmasının ise erken çocukluk dönemindeki deneyimlere bağlı olduğu düşünülmektedir (Temel, 2000).

Sifert ve Hoffnung (1987), dilin çok önemli bir bölümü bebeklik döneminde gelişmektedir. Bebekler önce dilin seslerini, sonra seslerin amaç ve anlamlarını (anlamsal gelişim) ve son olarak ise parçaları birleştirerek düzenlemeyi (söz dizimi) öğrenmektedirler. Bebekler dilin bu üç yönünü konuşarak ve dinleyerek öğrenmektedirler (Akt.; Temel, 1999).

Erken çocukluk yıllarında üç türlü dil gelişiminden söz edilmektedir. Bunlardan birincisi, konuşulan kelimeler, dilin grameri ve anlam bilgisi boyutundaki “**ifade edici dil**” becerisidir. İkinci beceri, çocukların anlayabildikleri kelimelerle

ilgili olan “**alıcı dil**” becerisidir. Üçüncü beceri ise, çocukların neyi, ne zaman ve nasıl söyleyeceklerini bilerek dili sosyal ortamlarda kullanabilmesi anlamına gelen “**pragmatik dil**” becerisidir. Okul öncesi dönemde çocuklar, dili farklı durumlarda nasıl kullanacağını öğrenmektedirler (Albrect ve Miller,2004).

Okumak bir dil becerisidir. Çocukların okuma olgunluğuna ulaşmaları için, kendi dillerini uygun şekilde kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Okuma becerisi, sözel dil ile birlikte gelişmektedir (Bjourklound,1998, Albrect ve Miller,2004,).

Dil belli başlı öğrenme yollarından biri olduğundan hem sözlü, hem de yazılı olarak büyük önem taşımaktadır. Çocuğun beş yaşındaki konuşma becerisi onun yedi yaşındaki okuma başarısının bir ön göstergesi olarak düşünülmektedir (Sevinç, 2003). Çocuklar okuma yazmaya başlamadan önce dinlemeyi ve konuşmayı öğrenmektedirler (Yazıcı, 2002). Etkin bir şekilde dinleyebilen ve konuşabilen çocuk, etkin öğrenme stratejileri geliştirmekte ve okuma becerisini kazanmakta öne çıkmaktadır (Sevinç, 2003).

Çocuğun akıcı bir şekilde okuması için öncelikle konuşma dilini anlaması ve bu dilin, yazılı sembollerle nasıl temsil edildiğini öğrenmesi gerekmektedir. Okuma sürecinin iki önemli ögesinden biri okunan kelimelerin tanınması, diğeri de anlama sürecidir. Çocuk birinci aşama olan okuma sürecinde, metinde yer alan sembollerle hafızasındaki şemaları birleştirmekte, çeşitli harf dizilerini gerçek bir kelime olarak tanıyarak hafızasında bulmaktadır. Sözel bilgiyi hafızada tutma becerisi okuma gelişiminde son derece önemlidir. Bu da sözlü hafıza becerisinden ileriki okuma becerisini etkili bir şekilde tahmin edildiğini ortaya koymaktadır (Kerem, 2001). White (2001) yaptığı bir araştırmada beş yaşındaki çocukların kendilerine aktarılan bilginin önemli bir kısmını anımsayabildikleri ve kullanabildiklerini ortaya koymaktadır. Scarborough (1998) yaptığı bir araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının cümleleri tekrar etme ya da kendisine kısa bir zaman önce okunan kısa bir hikayeyi hatırlama becerisinin, gelecekteki okuma gelişimleri ile güçlü bir biçimde bağlantılı olduğunu saptamıştır (Akt.; Kerem, 2001).

Kenold ve arkadaşları (2000) 'nın yaptıkları araştırmada, çocukların okul öncesi dönemdeki konuşma dili ile daha sonraki yıllarda sahip olduğu fonolojik bilgi arasında belirgin bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu nedenle kelime bilgisi ve diğer sözel becerilerdeki gelişimin, çocuğun yazılı dil bilgisine faydalı olabileceği ifade edilmektedir (Akt.; Stahl ve Yaden, 2004).

Okul öncesi dönemde çocuğun kelime dağarcığının geliştirilmesi okuma olgunluğunda önemlidir. Çünkü çocuk okumaya başladığında, kelime dağarcığının okuduğunu anlamada ve diğer anlama becerilerinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir (Juel ve ark., 2003).

Çocuklar yazılı dil ile kendi bilgilerini yapılandırmaktadırlar. Bazı çocuklar hikâyeleri dinleyerek, bazıları resimlerdeki ipuçlarından yararlanarak, bazıları ise kelimeleri oluşturan harf yapılarını hatırlayarak veya ezberleyerek, okumayı öğrenmektedirler. Çoğu çocuk için, kitap ve yazılı yayınlarla tekrar eden çeşitli deneyimler, yazılı kelimelerin algılanmasına yardımcı olmaktadır. Çocukların ilk okuma deneyimleri yetişkinler tarafından gerçekleştirilmektedir. Çocuklara sesli okumak ve sözel dili yazılı kelimelerle ilişkilendirmek, okul öncesindeki okumaya hazırlığa öğretmen desteği birer dinamik etkidir (Albrecht ve Miller, 2004). Doğumdan itibaren, dinleme, konuşma ve okumaya geçişlerinde çocuklar bir dil kullanıcısıdır. Bu dil kullanım sürecinde okuma daima sözel dil becerisi ile etkileşim halinde, birbirine paralel ve ilişkili olarak gelişmektedir (Soderman ve ark., 2003, Üstün, 2004).

Okul öncesi eğitim kurumlarında okumaya hazırlık programında dil gelişiminin çok büyük rolü vardır. Çocuğa hikâye anlatma ve diğer dil çalışmaları, çocuğun kitaplarla ilişki kurmasına yardımcı olur. Çocuklarla resimli kitapları paylaşmak, onların dikkat alanlarını, sözlük bilgisini ve kitaplardan zevk almalarını sağlamaktadır. Dünyadaki gerçek nesneleri kitaptaki resimlerle ilişki kurarak tanımaktadır Çocuklar okumayı konuşma yoluyla öğrenmektedir. Bu nedenle düşüncelerini sözlü olarak anlatmayı öğretmeden önce, okumaya zorlanmamalıdır.

Bunun için öğretmenler, çocukların üzerinde konuşmaya ve tartışmaya ilgi duyacakları etkinlikleri planlamalıdır (Albayrak, 2000, Honing ve Shin, 2001)

2.1.3.4. Sosyo - Kültürel Etmenler

Sosyo-kültürel etki çocukların, diğer insanlara ve dünyaya yaklaşımlarını olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir. Çocuk düzenli ve sevgi dolu bir aileden geldiğinde ve çocuğa zengin bir eğitsel çevre sunulduğunda sosyo kültürel etkiler, okuma olgunluğunu olumlu etkilemektedir. Önemli olan çocuklara kitap okunup okunmadığı, çocukların kitaba olan alışkanlığı, okuryazar modelleri görmeleri ve okul öncesi dönemde yaşlıları ve diğer yetişkinlerle konuşma fırsatı bulmalarıdır. Toplum ve aile her zaman çocukların okuma olgunluğunu olumlu yönde etkilememektedir. Ekonomik baskılar, anne babanın madde bağımlısı olması, fizikse, sözel ve cinsel istismar, ailenin çocuğa etkin zaman ayırmaması gibi faktörler, çocukların okuma olgunluğunu olumsuz etkilemektedir (Soderman ve ark., 2003).

Aile ortamı ve sosyal çevre, zeka gelişiminde, zekaya bağlı olarak etkilenen öğrenme yeteneğinin gelişiminde, dolayısıyla okumaya hazırlıklı olma da yani okuma olgunluğunda son derece önemlidir (Oktay ve Unutkan, 2003). Okuma olgunluğunun gelişiminde evde kullanılan dil ve aile çevresi önem taşımaktadır. Çocuğun evinde okuryazarlık materyalleri bulundurmak ve çocukları bu materyalleri kullanmak için teşvik etmek, okuma olgunluğunu desteklemenin iki yolu olarak görülmektedir (Masny, 1996).

Okul öncesi dönem çocukların okumayı öğrenmeye çok istekli olduğu bir dönemdir. Ancak pek çok çocuk okula başladığı zaman, çok sayıda sosyo kültürel etki, okuldaki başarı ya da başarısızlık için zemin hazırlamaktadır. Düşük gelir düzeyine sahip olan çocuklar okuryazarlık gelişimi ile mücadele etmek zorunda kalabilmektedirler. Sosyo ekonomik durum okuma olgunluğuna doğrudan katkı sağlamayabilir ancak, çocuklara daha fazla destek sağlanması, eğitime karşı tutum, çocuk için ailenin istekleri, evdeki konuşmalar, evdeki okuma malzemeleri ve

kültürel etkinliklere katılma gibi özellikler ailenin, çocuğun okuma olgunluğu üzerindeki etkisini açıklamaktadır. Bu nedenle bu çocuklar için okul öncesi eğitim ve aile eğitimi mümkün hale getirilerek desteklenmelidir (Gunn ve ark., 1992, Kostelnik ve ark. , 2004).

Okul öncesi dönem çocuğun gelişimi ve eğitiminde önemli bir dönemdir. Bu nedenle çocuklara iyi bir gelecek hazırlamak için bilinçli bir ortamda eğitilmeleri gerekmektedir. İyi bir okul öncesi eğitim yaşamı ile ilköğretime uyum arasında sıkı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Bu durum özellikle düşük sosyo-ekonomik çevre koşullarından gelen çocuklar için daha da geçerli olarak kabul edilmektedir (Albayrak, 2000). Okul öncesi kurumlarının en önemli amaçlarından biri, çocukları ilköğretime hazırlamaktır. Çocukları okul yaşamının sosyal ve zihinsel hazırbulunuşlukla ilgili isteklerine cevap verebilecek, bilgi, beceri ve tavırlara sahip kılabilmehtir.

Okul öncesindeki eğitim programlarının çocukların dili kavramalarına ve kelime bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Sharif ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, ailelere verilen kısa süreli okuma yazma eğitiminin, okul öncesi çocukların kelime bilgisini artırdığı sonucu bulunmuştur (Sharif ve ark., 2003).

Sosyal etkileşim, çocuğun okuma olgunluğuna ulaşmasında, önemlidir. Yetişkinlerle ve çocuklarla etkileşim halinde olan çocuk, bir üst düzeydeki becerileri öğrenebilmektedir (Morrison, 1998). Çocuğun okuma yazmaya karşı ilgi ve istek duymasında, yakın çevresi etkili olmaktadır (Oktay, 1998a). Çocuk kendine güzel gelen bir okuma aktivitesi içinde bulunduğunda, bu aktivitelerin tekrarını isteyecek ve okumayı öğrenmek isteyecektir. Etrafında okuyan diğer insanları gözlemledikçe okuma hakkında daha fazla şey öğrenecektir. Böylece çocuk okuma etkinliklerine daha çok katılacak ve okuma olgunluğu seviyesini artıracaktır (Sonnenchein ve Munsterman, 2002, www://E:\Understanding Literacy Development in Young Children -htm, 10.09.2006).

Çocukların okuma olgunluğunu geliştirmek için, onlara kitap alarak, kütüphaneye götürerek, gazete ve dergilere abone olarak okuma ile ilgili zengin bir çevre oluşturulmalıdır. Bir ana karakter ve temel konu etrafına hikaye oluşturarak ya da çocukların sevdikleri hikayeleri tekrar okuyarak, sorularını cevaplayarak okumaya karşı iyi bir tutum oluşturulmalıdır. Aynı zaman da çocuğun evdeki ve okuldaki yazılarla ilgili sorularına cevap verilmelidir. Çocukların gelişen ilgilerini belirleyerek bu ilgilerle alakalı hikâyeler okunmalıdır (www://E:\Understanding Literacy Development in Young Children -htm, 10.09.2006).

2.2. Okul Öncesi Eğitimde Türkçe Dil Etkinlikleri

Bu bölümde, Okul öncesi eğitimde Türkçe dil etkinliklerinin önemi, günlük planda Türkçe dil etkinliklerinin yeri alt başlıklarına yer verilecektir.

2.2.1. Okul Öncesi Eğitimde Türkçe Dil Etkinliklerinin Önemi

Dil bütün eğitim ve öğretimin başlıca aracı olarak ifade edilmektedir. Dil eğitiminin, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilen bütün derslerde başarı sağlamasında da birinci derecede etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca dil insanın fikren yetiştirilmesinde ve çevresiyle sosyal ilişkiler kurmasında aracılık etmektedir (Zembat ve Yurtsever, 2002).

Her çocuk kendi dili önce ailesinden öğrenmekte, dil kazanımının temelleri ailede atılmaktadır. Okulda ise bu temelin üzerine eğitim yapılmaktadır. Çocuklar örgün eğitim kurumlarında planlı ve programlı bir dil eğitimi almaya başlamaktadırlar (Karakuş, 2000).

Okul öncesi eğitim kurumlarında günlük program uygulamaları içerisinde her gün yer alan ve öğretmen rehberliğinde yapılan grup etkinliklerden biri de Türkçe dil etkinlikleridir. Türkçe dil etkinlikleri, çocuğun yeni kelimeler öğrenerek kelime dağarcığının genişlemesine, kelimeleri doğru ve yerinde kullanabilmesine,

düşüncelerini dil aracılığıyla ifade edebilmesine yardımcı olmakta ve çevre ile etkileşimini kolaylaştırmaktadır (Tür,1986, Yılmaz,1999).

Türkçe dil etkinlikleri çocuğun hayal gücünün genişlemesi, yaratıcı düşünmenin gelişmesi açısından da oldukça yarar sağlamaktadır. Bireyselliğini kaybetmeden, küçük grup ve büyük grup çalışmalarından zevk almakta, sosyal rolleri tanımakta, duygu ve düşüncelerini toplumca kabul edilen yollardan ifade etmeyi öğrenmekte ve kendine olan güvenini geliştirebilmektedir (Tür,1986, Öztürk, 2005).

Çocuklar Türkçe dil etkinlikleri ile bellek ve hatırlama gücü, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilme, alıcı ve ifade edici dil becerileri, işitsel ve görsel algı, kelime haznesinin gelişimi, gramer kurallarına uygun olarak konuşma, dinlediğini anlayabilme gibi okuma olgunluğunda önemli becerilere ve ilköğretimin ilk aşamasındaki okuma yazmasını kolaylaştıracak olan, harflere göz aşinalığı ve okuma kavramları bilgisine sahip olmaktadır (Öztürk, 2005).

Okul öncesi eğitim kurumlarında Türkçe dil eğitimi iki ana başlık altında ele alınabilmektedir; konuşma ve dinleme eğitimi.

Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimlerinde kitap, şiir, tekerleme, hikâye anlatma ve dramatizasyonun büyük önemi vardır. Bunların yardımı ile **konuşma yeteneği** geliştirilmektedir (Kantarcıoğlu, 1998).

Okuma olgunluğu için gerekli olan aktiviteler arasında dinlemenin de konuşma kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Çocuklar büyüdükçe onlara daha fazla öğrenme durumu sunulmalıdır, bu yüzden dinlemeyi öğrenmek önemlidir. İyi dinlemenin iyi okumayı etkilediği düşünülmektedir (Miller, 1996).

Dinleme eğitimi, küçük yaşlardan itibaren başlamalıdır. Önce aile, sonra okul öncesi eğitim kurumları çocuğun bu alışkanlığı kazanmasında etkin rol oynamaktadır. Gelişim düzeylerine uygun olan hikâyelerin anlatılması çocuğun dinleme becerisinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Dinleme becerisinin artması

için evde anne babalar, okulda ise öğretmenler iyi bir dinleyici olarak model olmalıdırlar (Koçak, 2000).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar okunan kitapları dinlerken, şarkı söylerken ve parmak oyunu oynarken, kulakları ve beyinleri konuşulan kelimelerdeki farklı sesleri seçmek için eğitilmektedir (Kostelnik ve ark., 2004) Çocuğa sunulmuş olan çeşitli sözel dil deneyimleri, kitap ya da başka formlarda basılı yayınlarla etkileşimler ve konuşulan kelimelerdeki ses yapılarına özel dikkat göstermek, küçük çocuklar için iyi okumaya hazırlık ortamını oluşturmaktadır (Albrecht ve Miller, 2004).

Çocuğun duygu ve düşüncelerini düzgün bir biçimde ifade edebilme ve dikkatlice dinleyebilme yeteneği okul öncesi eğitimde önemli bir yer kaplamaktadır. Araştırmalara göre, dinleme ve konuşma yetenekleri ile okuma yazma becerileri arasında çok güçlü bir bağ bulunmaktadır. Örneğin, anaokulu ve ilkokul birinci sınıfta iyi bir dinleyici olan çocuklar, üçüncü sınıfa geçtiklerinde okuma becerileri gayet yüksek olmaktadır (Bennett ve ark., 1999).

2.2.2. Okul Öncesi Eğitimde Günlük Planda Türkçe Dil Etkinliklerinin Yeri

Ülkemizde okul öncesi eğitim programında Türkçe dil etkinlikleri üç bölüm olarak yer almaktadır. Bunlar;

- Hikâye öncesi etkinlikler, bilmece tekerleme, şiir, parmak oyunu, bir konu ile ilgili sohbet ya da hikâyeye hazırlayıcı konuşmalardır.
- Hikâye etkinliği, farklı teknikler kullanılarak hikâye anlatılmasıdır.
- Hikâye sonrası etkinlikler, dramatizasyon, pandomim, hikaye tamamlama, hikaye oluşturma gibi uygulamaları içine almaktadır (Koçak, 2000).

2.2.2.1. Hikâye Öncesi Etkinlikleri

Hikâye öncesi etkinlikleri, çocukların hikâye dinlemeye hazır hale gelmesi, onların ilgi ve dikkatini toplamalarını sağlaması amacıyla yapılmasından dolayı, önemli bir yere sahiptir (Yılmaz, 1999). Hikâye öncesi etkinliklerin, çocuğun yaş düzeyine uygun, kısa, basit, çocuğun anlayabileceği ve söyleyebileceği nitelikte olması önem taşımaktadır (Tür, 1986).

2.2.2.1.1. Tekerlemeler

Tekerlemeler, bazen anlamlı, bazen de anlamsız sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşan kulağa hoş gelen cümlelerdir. Tekerlemelerde kullanılan sözcük uyumun oluşturduğu ritm, çocuklar için ilgi çekicidir ve çocukta ritm duygusunun gelişmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca tekerlemeler çocuğun dil becerilerinin geliştirmesinde etkili olmaktadır. Türkçe dil etkinliklerinde kullanılan tekerlemeler, çocuğun yaşına ve dil gelişimine uygun olmalıdır. Tekerleme söylemede amaç, ezberleme olmamalıdır (Tür ve Turla, 1999).

Çocukların okul öncesi dönemdeki kafiye bilgisinin, sonraki okuma başarısında önemli bir ipucu olduğu belirtilmektedir. Kafiye becerisi çocukların ilerideki heceleme kategorilerini öğrenmeleri için yardımcıdır. Farklı şekillerde uygulanabilen tekerleme söyleme etkinlikleri çocuklara dilin ve okumanın eğlenceli olabileceğini göstermektedir. Tekerlemeler çocukların daha somut bir fonolojik bilgi edinmesini sağlaması ve okuma becerileriyle ilişkili olması nedeniyle önemli bulunmaktadır (Soderman ve ark., 2003).

Soderman (1995)' a göre okul öncesinde hiçbir şekilde tekerleme ve ses bilgisi olmadan okula başlayan çocuklar üçüncü sınıfta bile okumada başarısız bir performans gösterebilmektedirler (Akt.; Kostelnik ve ark., 2004).

2.2.2.1.2. Şiirler

Şiirler hayal gücü, duygusallık, uyum ve ölçü gibi kendine özgü anlatım biçimi olan bir edebiyat türüdür. Türkçe dil etkinliklerinde hikaye öncesi için seçilen şiirler, kısa, basit ve anlaşılır olmalıdır. Seçilen şiirlerin kafiyelerinin belirgin olması, çocuğun ritmi hissetmesi açısından önemlidir (Tür ve Turla, 1999).

2.2.2.1.3. Bilmeceler

Bilmeceler, bir varlığın niteliğini söyleyerek, sonucu ya da bütünlüğün bulunmasını amaçlayan edebiyat türlerindendir. Türkçe dil etkinliklerinde bilmecelerin kullanılması çocukların dil, zihin, sosyal ve duygusal gelişimlerini amaçlamaktadır (Tür ve Turla, 1999). Bilmecelerde amaç çocuğu zorlamak değil, onun sonuca ulaşmasını sağlamak olmalıdır. Bu nedenle, çocuklara yol gösterici ipuçlarının verilmesi gerekmektedir. Daha fazla somut ipucu vermek amacıyla bilmece kartları ile görsel ipuçları oluşturulabilir (Tür, 1986, Tür ve Turla, 1999).

2.2.2.1.4. Parmak Oyunları

Parmak oyunları, çocukların kısa bir olayı, bir dizi el, kol ve parmak hareketleri ile canlandırdıkları etkinliklerdir. Çocukların el göz koordinasyonu kurmalarına, yeni kelimeler öğrenmelerine ve dinleme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Tür, 1986). Şiir ya da manzum öykücüklerin parmak hareketleriyle canlandırılması biçiminde kendini gösteren parmak oyunları, özellikle okul öncesi ve birinci sınıf çocuklarının gelişimsel özelliklerine uygun sistemli bir oyun tekniğidir. Yönergeleri takip edebilme gibi yetenekler parmak oyunları aracılığıyla geliştirilebilir (Gönen ve Dalkılıç, 1998).

2.2.2.1.5. Hikâye Öncesi Konuşma / Sohbet

Hikâye öncesinde çocuklarla konuşma, çocukları hikâyeye geçmeden önce zihinsel ve psikolojik yönden dinlemeye hazırlama, bazı yeni sözcüklerin ve kavramların açığa çıkmasını sağlama ve çocukların dil gelişimlerine yardımcı

olabilmesi amacıyla uygulanmaktadır. Ayrıca bu tür etkinlikler çocukların katılımı ile yeni bilgi ve düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayarak, çocukların bakış açısının ve bilgilerinin gelişmesine yardım etmektedir (Tür, 1986).

Sohbetler, bir materyal kullanılarak da yapılabilir. Açık uçlu sorular sorularak sohbet genişletilebilir. Bu sorular çocukları etkinliğe katmaya teşvik eder. Sohbet aracılığıyla çocukların, kelime dağarcığı ve soyut düşünme becerileri gelişmektedir (Saracho, 1999).

2.2.2.2. Hikâye Anlatma Etkinliği

Hikâye anlatma, çocuklarla yetişkin arasında iyi bir ilişki kurulmasını sağlayan, çocukların ilgilerini geliştiren bir etkinliktir. Hikâye anlatılarak çocukların hikaye yapılarını (giriş, gelişme, sonuç) öğrenebilmeleri ve karakterler hakkında bilgi sahibi olabilmeleri sağlanabilmektedir (Girgin ve ark., 2003).

Hikâyeler çocuklarda düşünmeyi, hayal etmeyi, tanımlamayı, fikirlerini ifade etme becerilerini geliştirir ve daha sonra gelişecek olan okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Machado, 2003). Kendisine okunan bir hikâyenin sık sık tekrar edilmesini isteyen çocuk, okuma davranışını taklit eder. Bu yalnızca dış görünüşü ile bir okuma davranışı olsa bile, büyük bir olasılıkla daha sonra ki okuma çabalarına temel oluşturmaktadır (Oktay, 1998b). Çocuklar kendilerine okunan, bildikleri hikâyelerin yazıldığı gibi okunduğundan emin olmak isterler. Bir kelime bile değiştirildiğinde ya da atlandığında bunu fark ederler. Bu davranışın çocuğun okuma olgunluğuna ulaşmasında önemli olduğu düşünülmektedir (Schickedanz, 1992). Çocuklar duydukları bir hikâye hakkında düşünürken, olayların bir sıra halinde geliştiğini, sebep sonuç ilişkilerini ve mantıklı düşünmeyi öğrenmektedirler (Dinçer, 1993).

Hikâye anlatma da iki farklı yol kullanılmaktadır. Yetişkinlerin çocuklara hikâye anlatmaları ve çocukların yetişkinlere ya da birbirlerine hikâye anlatmalarıdır. Bu iki hikâye anlatma modeli de çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini

geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Çocukların hikâye anlatmak için desteklenmesi önemlidir. Çocuklar tarafından anlatılan hikâyeler, onların ileride yazmaları için adım atmaları anlamına gelmektedir. Ayrıca çocukların ürettikleri bu hikâyeler, okumayı öğrenmeye de motive edebilir. İyi seçilmiş nesne resimleri, çocukların hikâyeleri hatırlamalarına ve onların kavram gelişimine yardım edebilmektedir (Dinçer, 1993). Çocukların dil gelişimine katkıda bulunan hikâye etkinlikleri, okumaya yönelik olumlu tavır geliştirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca kitap okuma çocuğun görsel hafızasının güçlenmesine, ses bilgisinin artmasına ve başkalarını anlamaya yardımcı olmaktadır (Küçükturan, 2004).

Okul öncesi dönemde çocuklarına eğitim materyali sunan, zengin bir ortam sağlanmalıdır. Okuma olgunluğu açısından zengin bir ortamda şu aktiviteler yapılabilir;

- Öğretmenler, kitapların zevk ve bilgi sahibi olmak için nasıl okunduğuna model olmalıdırlar.
- Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında ve evde bağımsız olarak kitap kullanma fırsatına sahip olmalıdırlar.
- Çocuklar öğretmen ve ebeveynleri tarafından okunan kitabı dinleme fırsatı için sakin bir ortama sahip olmalıdırlar.
- Öğretmenler tartışma, rol oynama ve kukla vb. yöntem ve teknikler kullanarak çocukları okuryazarlıkla tanıştırmalıdırlar.
- Çocuklar okul öncesi eğitim kurumundaki kitapları ödünç alarak eve götürebilmelidirler.
- Çocuklar çeşitli türde edebiyat ürünleri ile karşılaşma fırsatı yakalayabilmelidirler (Morrow ve Gambrell, 2005).

Türkçe dil etkinliklerini uygularken amaçlara ulaşabilmek için okunacak hikâyenin özellikleri önem taşımaktadır. Hikâyeyi seçilirken; çocukların yaşlarına, gelişim düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına, çocukların ilgisini çeken bir konuda yazılmış olmasına, çocukların rahatça anlayabilecekleri seviyede ve düzgün bir ifade ile yazılmış ve edebi yönün güçlü olmasına dikkat edilmelidir (Oktay,1998b).

Hikâye etkinliğinde, anlatan kişinin dikkat etmesi gerekenler şunlardır;

- Hikâye çocuklara okunmadan önce mutlaka okunmalı ve gerekli ise düzeltmeler yapılmalıdır.

- Yetişkin uygulama sırasında ses tonunu uygun yükseklikte ayarlayabilmelidir. Gerektiğinde jest ve mimiklerini, çok fazla abartmadan kullanmalıdır.

- Çocuklarla göz kontağı kurmaya dikkat etmelidir.

- Kullanacağı hikaye anlatma tekniğine uygun şekilde sınıfta düzenlemeler yapılmalıdır (Tür ve Turla,1999).

Hikâye anlatmada yalnızca sesin kullanılması önemli değildir. Sesin tek düze kullanılmamasının yanı sıra, düzgün, doğru anlatım, vurgular ve ritim, konuşma hızı, anlatım sırasındaki duraklar da önemlidir (Girgin ve ark., 2003).

Türkçe dil etkinliklerinin hikâye anlatma aşamasında, öğretmen seçtiği amaca uygun olarak, çocukların gelişim düzeylerine uygun, onların hoşlanacakları bir hikâye seçmiş olmak durumundadır. Hikâye anlatma etkinliğinin uygulanmasında öğretmenler hikâyeyi jest ve mimiklerini kullanarak anlatabileceği gibi, değişik hikâye anlatma tekniklerini de kullanabilirler. Hikâye etkinliği sırasında, kullanılan teknikler, uygulamayı daha zevkli ve anlamlı hale getirmektedir (Tür,1986, Küçükturan,2004).

Hikâye anlatımında kullanılan farklı teknikler çocukların ilgisini çekerek, Türkçe dil etkinliklerinin amaca ulaşmasında, etkili olmaktadır. Hikâye anlatım teknikleri, hikâye kitabı kullanma, hikâye kartları (şimşek kartlar/ flaş kartlar), pazen tahta, televizyon şeridi, tepegöz kullanarak ve kukla kullanımı olarak sıralanabilir.

2.2.2.2.1.Hikâye Kitabı Kullanarak Hikâye Anlatma

Okul öncesi dönemki çocuklar kitap ve diğer okuma materyallerini yetişkinlerin ve daha büyük çocukların kullandıkları malzemeler olarak görmektedirler. Çocukların kitaplarla ilk deneyimleri evde ve okul öncesi eğitim kurumlarında olmakta ve çocukların kitaplarla olan erken karşılaşması, okuma olgunluğunu etkilemektedir.Bu nedenle okul öncesi dönmede, çocuğun kitapla karşılaştırılıp sevmesini, haz almasını, kitap hakkında bilgilendirilmesini sağlamak gerekmektedir (Alpay, 1986, Whitehead, 1990).Hayal gücü ile dilsel becerileri birbirine bağlamanın en önemli yolu olan hikaye anlatarak dilin ve bilginin nicel olarak gelişmesine olanak sağlanıldığı gibi, kitaplar daha yüksek bilişsel gelişmeye güdüleme için de bir araç olarak kullanılmaktadır (Bennett ve ark., 1999, White, 2001).

Çocuğa kitap okumak onun dünya hakkında bilgisinin artmasına, kelime bilgisinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında okunan kitaplar çocukla okuyan kişi arasında eğlenceli bir etkileşim sağlamaktadır. Çocuklara okunan kitaplar, onların fonolojik duyarlılığını ve baskı özelliklerine dikkatlerini artırmaktadır. Ayrıca hikâye hakkında çocukla konuşmak, çocuğun hikâyede geçen olayları değerlendirmesini istemek, sonuçlar çıkarmasına yardımcı olmaktadır (Sonnenschein ve Munsterman, 2002).

Hikâye okuma etkinlikleri, çocukların, kelime dağarcığı, alıcı ve ifade edici dil becerileri, okuma motivasyonu, yazının soldan sağa ilerlemesi, kitabın şeklinin algılanması ve kitap dilinin anlaşılması gibi, becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Saracho, 1999).

Öğretmen kitabı okurken sayfaları soldan sağa doğru takip ettiğinde, çocuklar kitabın okunmak için olduğunu görmektedir. Çocuklar okumaya sayfanın neresinden başlandığını fark etmekte, yazıyı resimlerden ayırmayı öğrenmekte ve okuyucunun kelimelerinin kitaptaki yazılar olduğunu fark etmektedirler (Morrow ve Gambrell, 2005). Okul öncesi dönemde çocuk kitapla ilk tanıştığı zaman, kitapların neleri içerdiği, yazıların bir mantığının olduğu, yazı ve konuşmanın birbiriyle ilgili olduğunu, kitap dili konuşmadan farklı olduğunu ve kitapların eğlenceli olduğunu öğrenmektedir (Schickedanz, 1992).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanmış kitaplara “resimli kitaplar” adı verilmektedir. Resimli kitaplar yazılara, resimlerden daha az yer verilen kitaplardır. Resimli kitaplar, göz ve kulak yolu ile çocuğu hem zihinsel hem de duygusal olarak etkilemektedir. Çocuklara okunacak kitapların içerik ve fiziksel olarak bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. **İçerik olarak;** çok küçük çocuklara okunan kitapların belli bir olay ya da konudan söz etmesi gerekmez, ancak daha büyük çocuklar için hazırlanmış kitaplarda mutlaka hızla gelişen ve hareket içeren bir konu bulunmalıdır. Çocuklar, yetişkinler, gerçek kişilik verilmiş hayvanlar, eşyalar çocuk kitaplarındaki karakterler olabilir. Yüksek sesle okunan hikâyelerde, basit, kısa, ses tekrarlarından oluşan sözcükler ve gramer yapısı bakımından düzgün cümleler bulunmalıdır. Kitapların metne uygun, hareket içeren resimleri bulunmalıdır. **Fiziksel olarak** ise; okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanmış kitapların cildi sağlam olmalı, 1. hamur ve ağır gramajlı kâğıt kullanılmalı, çok küçük çocuklar için mukavva ya da plastik olmalıdır. Çok küçük çocuklar için hazırlanmış kitaplarda puntunun büyük olması önemli değildir, ancak daha büyük çocuklarda punto büyüklüğü çocuklara uygun olmalıdır. Yazı ile resim bütünleştirilmeli, noktalama, harf ve baskı hatası olmamalıdır (Gönen, 1998).

2.2.2.2.2. Hikâye Kartı (Şimşek Kart/ Flaş Kart) Kullanarak Hikâye Anlatma

Hikâye kartları, resimli hikâye kitaplarının bazı özelliklerini taşıyan ve farklı kullanım avantajlarına sahip olan bir anlatım tekniğidir. Mukavva ya da karton kullanılarak, daha dayanıklı hale getirilen hikâye kartlarının resimleri, farklı boyama teknikleri ile boyanabileceği gibi, dergi, kitap, broşür gibi malzemelerin resimleri kullanılarak da hazırlanabilmektedir (Tür ve Turla, 1999, Öztürk, 2005).

Hikâye kartları, hikâye etkinliği uygulamaları içinde farklı amaçlar için kullanıma imkân sunmaktadır. Hikâye kartları gösterilerek öykü oluşturma, resimdeki olayları oluş sırasına göre sırama, sıralanmış hikâye kartlarından, eksik olanı bulma gibi farklı uygulamalar için kullanılabilmektedir

Hikâye kartları ile hikâye anlatırken, kartların numaralandırılması ve bu numara sırasına göre yerleştirilmesi gerekmektedir. Çocukların görebilmeleri için, kartlar onların göz hizasında ve yeterli sürede tutulmalıdır. Kartları tutarken resimleri kapatmamalı ve kartların çocuklarla göz kontağını etkilemeyecek şekilde tutulmasına özen gösterilmelidir (Öztürk, 2005).

2.2.2.2.3.Pazen Tahta ve Figürleri Kullanarak Hikaye Anlatma

Bu teknikle hikâye, pazenle ya da uygun başka bir malzeme ile kaplanmış bir tahta üstünde, tek tek kesilmiş figürlerle veya kartlarla anlatılmaktadır (Öztürk, 2005).

Öğretmen diğer tekniklerde olduğu gibi, bu tekniği de çocuklarla uygulamadan önce denemeli ve gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Bu teknikle, hikâye metnindeki olay sırasına göre, kartlar ya da figürler pazen tahtaya sıra ile yerleştirilerek anlatılmaktadır (Tür ve Turla, 1999). Ayrıca bu teknik, hikaye anlatımından sonra, çocuk tarafından resmedilen hikaye karakterleri ile uygulanabilir, böylece çocuğun hikayeyi somutlaştırarak, özetlemesi sağlanmaktadır

(Dinçer, 1993).Pazen tahta kartları, sınırlı sayıdaki olay yada karakteri içeren hikayeleri anlatmak için kullanılmaktadır (Morrow ve Gambrell,2005).

2.2.2.2.4. Televizyon Şeridi Kullanarak Hikâye Anlatma

Hikâye resimlerinin bulunduğu şeride “televizyon şeridi” denilmektedir. Televizyon şeridi kâğıt veya kumaştan hazırlanmaktadır. Bu teknik, hazırlanan ekran boşluğundan, televizyon şeridinin bir taraftan boşaltılabileceği, bir taraftan sarılabileceği ve böylece şeritteki resimlerin arka arkaya görülmesini sağlayan bir düzeneğin kullanılmasıyla uygulanan bir hikâye anlatım tekniğidir (Öztürk, 2005, Tür ve Turla, 1999).

2.2.2.2.5.Tepegöz Kullanarak Hikâye Anlatma

Tepegöz, saydam materyallerin üzerine çizilmiş resimleri, çizim ya da metni ekrana büyüterek yansıtan, çok yönlü kullanımı olan bir araçtır. Hikâye resimleri tepegöz saydamına (asetat) çizilerek ya da fotokopi yoluyla elde edilmektedir. Resimler duvara ya da perdeye yansıtılarak hikâye anlatılmaktadır. Bu teknik kullanılırken, öğretmen hikâyeyi çok iyi bilmelidir, saydamları değiştirirken kopukluk olmasına fırsat vermemelidir (Öztürk, 2005).

2.2.2.2.6. Slayt Kullanarak Hikâye Anlatma

Hikâyenin duvara ya da varsa film perdesine yansıtılmasıyla uygulanan bu teknik için slayt makinesinin bulunması gerekmektedir. Çocukların oldukça dikkatini çeken bu teknik, uygulanmadan önce mutlaka öğretmen tarafından denenmelidir. Uygulama karanlık bir ortamda gerçekleştiği için teknik kullanılmadan önce çocuklara gerekli açıklamalar yapılmalıdır. Hikâyenin akışına göre sıralanan slaytlar ara vermeden gösterilirken, hikâye anlatılmalı ve slaytların akışında çocuğun resmi görmesine fırsat verilmelidir (Tür ve Turla, 1999).

2.2.2.2.7.Kuklaları Kullanarak Hikâye Anlatma

Kuklalar, birkaç kahramanı olan kısa hikâyeleri ve diyalogları zengin hikâyeleri anlatmak için uygun hikâye anlatma malzemeleridir (Morrow ve Gambrell, 2005). Kuklalar, hem çocukların hem de öğretmenlerin bunları çeşitli amaçlar ve nedenlerle kullanmasına olanak sağlar. Kuklalar, bir öyküye canlılık katmak, çocukların yaşlılarıyla oynadıkları temsili oyunlarda, dramatizasyonlarda ve dinledikleri öyküleri canlandırmalarında yardımcı olmak, çocukların sosyal duygusal sorunlarına eğilmek, bazı kavramları çocuğa aktarabilmek gibi amaçlar için kullanılabilirler (Gönen ve Dalkılıç, 1998).

Kukla, Türkçe dil etkinliklerinde, yer alan etkili ve ilgi çekici araçlardan biridir. Bunun nedeni, çok farklı çeşitlerinin bulunması ve çok farklı şekillerde uygulanabilir olmasıdır. Bu özellikleri ile kuklalar Türkçe dil etkinliklerine hareket, canlılık ve renk katmaktadır. Kuklalar çorap, kâğıt, kumaş, tahta gibi çeşitli malzemelerden yapılabildikleri gibi, masa, ip, çomak, el, parmak gibi değişik oynatma yöntemlerine sahiptirler. Kuklaları oynatma şekillerine göre şöyle sıralayabiliriz (Tos, 2001, Öztürk, 2005);

- **Parmak kuklaları;** kumaş, kağıt yada ince kartondan parmağa geçebilecek biçimde yapılan ufak rulolardan oluşur. Eski eldiven parmaklarından da yararlanılabilir (Gönen ve Dalkılıç, 1998).

- **Yüzük kuklaları;** parmağa yüzük gibi geçirilerek oynatılan kuklalardır. İki ya da üç boyutlu hazırlanabilirler.

- **Çomak kuklalar;** hazırlanmış karakterin, bir çubuğa tutturularak oynatılmasını sağlayan kuklalardır (Tos, 2001, Öztürk,2005).Yapımı ve oynatımı kolaydır. Bu kuklalar küçük yaşlardaki çocuklarla da uygulanabilir. Kartondan yapılan kuklaların önü ve arkası uzun ve ince çubuğa zımbalanarak yapılabilir (Gönen ve Dalkılıç, 1998).

- **El kuklaları;** parmakları uygun konumlarda, kuklanın baş ve ellerine geçirerek oynatılan kukla türüdür (Tos,2001, Öztürk, 2005).El kuklası farklı malzemeler kullanılarak hazırlanabilir. En kolayı kesekâğıdı ile olanıdır. El kuklaları patates, havuç, şalgam gibi sebzelerden ve sünger, çorap ve kâğıt hamuru kullanılarak yapılabilir (Gönen ve Dalkılıç, 1998).

- **İp kuklaları;** baş, gövde, kol ve bacaklardaki eklem yerlerine takılan iplerin oynatılması ile kullanılan kuklalardır. İki ya da üç boyutlu olarak hazırlanabilir (Tos, 2001; Öztürk, 2005). Bir kontrol çubuğuna bağlıdır, bu çubuk aracılığıyla kuklaya değişik hareketler verilir. Tahta, yün bebek ya da dolgu oyuncaklarla yapılabilir (Gönen ve Dalkılıç, 1998).

- **Masa kuklaları;** kartondan veya ince bir mukavvadan yapılmış koni şeklinde, dik durabilen ve masada itilerek kullanılan kukla türüdür. Özellikle çok karakterli hikâyeler için, uygun bir tekniktir (Tos, 2001, Öztürk, 2005).

- **Gölge Kuklaları;** arkadan gelen kuvvetli ışık sayesinde, hazırlanan figürlerin gölge olarak bir yüzeye yansıtılmasıdır. Kukla sahnesinin yüzeyi perde veya parşömen kâğıdı olabilir. Işık, elektrikli lambadan veya sahne önüne yerleştirilen mum ile sağlanır. Karakterler, gölge olarak yansıtılacağı için, iki boyutlu ve belirgin renklerde hazırlanmalıdır. Gölge kuklaları ile yapılan oyunlar, yalnız cansız nesnelerle değil, çocukların kendi hareketlerini yansıtarak, çeşitlendirilebilir (Tos, 2001, Öztürk, 2005).

2.2.2.3 Hikâye Sonrası Etkinlikler

Hikâye sonrası etkinlikler, hikâye sonrasında çocukların duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamaktadır Hikâye sonrası etkinlikler, rol oynama, doğaçlama, dramatizasyon, pandomim, öykü oluşturma ve öykü tamamlama gibi çalışmalardan meydana gelmektedir (Poyraz ve Dere, 2003). Hikâye

anlatıldıktan sonra, hikâyeye ilişkin düşüncelerini anlatmaları, açıklama yapmaları için çocuklar isterlerse, hikâyenin resimleri tekrar kullanılabilir. Çocuklar hikâyeyi sözlü anlatabilecekleri gibi, kendi hikâyelerini de oluşturabilirler. Hikaye anlatıldıktan sonra çocukların hikayeye istedikleri zaman bakabilmeleri için hikaye kitabı, kitap köşesine bırakılmalıdır (Girgin ve ark., 2003).

2.2.2.3.1. Rol oynama

Hikâyedeki karakterlerin özelliklerinin ve duygularının canlandırılmasıdır. Rol oynama; bir grubun tümü tarafından ya da gruptan seçilen üyeler tarafından düşünce, durum, problem, olay vb.nin canlandırılmasına dayanmaktadır.

Rol oynamanı uygulamalarının bazılarında, grubu meydan getiren çocukların bir kısmı, kimi uygulamalarında ise grubun tamamı rol alabilmektedir. Seyirci durumunda bulunanlar olayı sadece yaşarken, rol oynayanlar hem olayı yapan, hem de yaşayan durumundadırlar (Ömeroğlu ve ark., 2003).

2.2.2.3.2.Doğaçlama

Doğaçlama, saptanan bir konudan yola çıkılarak ya da belirlenen bir amaca doğru belli aşamalarla yol almak olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, herhangi bir metne bağlı olmadan, içten geldiği gibi oynanan ve aniden gelişen bir durum olarak ifade edilmektedir (Ömeroğlu ve ark, 2003).

2.2.2.3.3.Dramatizasyon

Dramatizasyon, yaşanılanları daha sonra yeniden canlandırmak ve oyunlaştırmak olarak tanımlanmaktadır. Bir öykünün, bir fikrin, bir masalın özgür bir biçimde çocukların hayal güçlerine göre canlandırılmasıdır. Çocuklar dramatizasyonda, kendisine anlatılan ya da okunan hikâye, masal gibi metinleri sembolik bir biçimde oyunlaştırmaktadır. Dramatizasyonda, hikâye ya da masalın canlandırılmasında, kukla figürleri, karton veya mukavva gibi malzemeler kullanılabilir (Kavaslı, 2000).

Çocukların sembolik oyun aktarımlarını yapmaları yüksek bir dil becerisi gerektirmesinden dolayı, bu becerinin kullanımı okuryazarlık gelişiminde önemli sonuçlar doğuracak bir fırsat olabilmektedir (Saracho ve Spodek, 1998).

2.2.2.3.4. Pandomim

Pandomim, bir hikâyeyi sadece vücut hareketleriyle iletme aracı ya da sanatı olarak tanımlanmaktadır. Pandomim esas olarak konu ya da durumun konuşma ile değil, eylem ile ifade edilmesidir. Pandomimde, çocuklar, kendi kişiliklerine ve hayal güçlerine göre, konuyu yorumlamakta ve harekete geçirmektedirler. Okul öncesinde pandomim hem grupla hem de bireysel olarak uygulanabilir. Pandomim canlandırılacak konu ya da durumun çok iyi anlaşılmasını gerektirir. Bu nedenle pandomimin en büyük faydalarından biri çocuğun ifade etmesi gereken duygu, durum, olay hakkında düşünmesini gerektirmesidir (Gönen ve Dalkılıç, 1998).

2.2.2.3.5. Öykü Oluşturma ve Öykü Tamamlama

Öykü oluşturma, bir konuya ya da bir iki kelimeye yönelik giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini içeren, çocukların yaşantılarına dayanarak kendi öykülerini oluşturmaları olarak tanımlanabilir. Bu etkinlik, çocuklara, öykünün bir bölümü veya başlığı verilerek de uygulanabilir. Hikâyenin giriş, gelişme ya da sonuç bölümlerinden biri verilerek eksik bölümlerin tamamlanması etkinliğine de “öykü tamamlama” denilmektedir (Öztürk, 2005).

2.2.2.3.6. Hikâyeye Sonrası Konuşma ve Hikâyenin Anlatılması

Hikâye anlatıldıktan sonra, hikâyeye ilişkin çocukların düşünceleri alınmakta, sorular sorulmaktadır. Hikâyede geçen olaylarla çocuğun deneyimlerini karşılaştırma fırsatı oluşturulmaktadır.

Hikâye okumadan önce ve hikâye sonrasında yapılan tartışmalar çocuğun hikâyeye olan ilgisini artırmaktadır. Bu tartışmalar problem çözme, eleştirel düşünme, olumlu ve olumsuz duygularını ifade etme becerilerinin gelişimin

sağlamaktadır. Çocuklara yöneltilen sorular onların anlamalarını ve öğrenmelerini desteklemektedir (Morrow ve Gambrell, 2005).

Çocuklar kendilerine okunan bir hikayeyi, okunan metinden anladıklarını gösterecek biçimde, detaylar ve ana fikirler ile birlikte anlatabilmektedirler (Kostelnik ve ark., 2004).

Çocukların hikâye ile ilgili soruları ve yorumları, okunan hikaye ile resimleri arasında neden sonuç ilişkisi kurabilmelerini gerektirmektedir (Whitehead,1990). Bir hikaye hakkında tartışmak, çocukların kelime yapısına, harfler ve sesler arasındaki bağlantılara olan dikkatlerini artırmaya ve hikayeyi anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır (Sonnenschein ve Munsterman, 2002).

Çocuklar dinlediği hikâyeyi anlatarak, hikâyenin yapısı, dili ve karakterleri hakkında bilgilerini geliştirmektedirler. Çocuklar dinlediği hikâyeyi anlatırken soru sorulmamalı, sadece çocuğun anlatmaya devam etmesi için, cesaretlendirmek amacıyla, yönlendirme içermeyen ifadeler kullanılmalıdır. Çocuklar dinlediği hikâyeyi anlatırken yeni eklemler veya çıkarmalar yapabileceği bilinmeli ve çocuklar bu konuda özgür bırakılmalıdır. Çocuklar dinlediği bir hikâyeyi resim yaparak da anlatabilmektedirler. Hikâyede çok beğendikleri, sevdikleri, heyecanlandıkları bir bölümün ya da karakterlerin resimlerini yapabilirler (Girgin ve ark., 2003).

2.3 Konu İle İlgili Araştırmalar

2.3.1 Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Gönen (1988) yaptığı araştırmada dört- beş yaş çocuklarının dil gelişimine resimli kitaplarla yapılan eğitimin etkisini incelemiştir. Araştırmada çocukların normal gelişim gösterip göstermediğini belirlemek için, örnekleme alınan çocuklara “Denver Gelişimsel Tarama Testi” uygulanmıştır. “Peabody Resim kelime Testi, Stanford Binet Zeka Testi” ve “Top,Tavşan ve Karlı Bir Gün” adlı resimli kitaptan dil kullanım stratejilerine göre hazırlanan sorular ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara dört ay boyunca günlük uygulanan programa ek olarak, öykü kitabı okuma, dil kullanım stratejilerine uygun olarak kitaptan hazırlanmış sorular sorma, çocukların bilmediği kelimeler açıklama, resimli kitap anlatırma gibi tekniklerle dil eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda resimli kitaplarla yapılan eğitimin dört- beş yaş çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyinde, sözcük dağarcığında önemli bir ilerleme sağladığı bulunmuştur.

Erduran (1999) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitimde okumaya yazmaya hazırlık programlarının ile bilişsel yetenek özelliklerinin, okuma sürecine etkisini incelemiştir. Araştırmaya, İstanbul’da bulunan 62 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin, 31’i deney 31’i ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları, yaş, cinsiyet, aile bütünlüğü, kardeş sayısı, anne baba eğitimi, sosyo ekonomik durum ve okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre eşleştirilerek oluşturulmuştur. Çocukların devam ettiği 25 anaokuluna gidilerek, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını değerlendirmek için, “Okumaya Hazırlık Formu” uygulanmıştır. Çocukların bilişsel özelliklerini belirlemek için, “WISC-R Zekâ Testi” uygulanmış, sınıf öğretmenlerinin çocuğun okuma yazma davranışlarını değerlendirmesi için, “Öğrenci Bilgi Formu”, ailelerin çocuğun okuma yazma davranışlarını değerlendirmesi için, “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Ailelerin ve öğretmenlerin değerlendirmeleri ile çocukların okuma davranışları arasında olumlu korelasyon bulunmuştur. Araştırmada, çocukların devam ettikleri

anaokullarında uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, çocuğun okuma davranışını doğrudan olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı (1999) tarafından yapılan araştırmada, Almanya ve Türkiye’de anaokuluna devam eden 60 –70 aylar arası Türk çocuklarının dil gelişimleri ile okuma olgunluğu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara’da yaşayan 100 çocuk, Almanya’da yaşayan 96 çocuk olmak üzere toplam 196 çocuk oluşturmuştur. Çocukların dil gelişimini belirlemek amacıyla, “Descouedres Lugatçe Testi” ve “Peabody Resim Kelime Testi”, okuma olgunluğunu belirlemek amacıyla “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasında olumlu ilişki olduğu saptanmıştır.

Kerem (2001) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimine okumaya yazmaya hazırlık programının etkisini incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaşındaki 26 çocuk oluşturmuştur. (13 çocuk deney, 13 çocuk kontrol grubuna alınmıştır). Araştırmacı tarafından hazırlanan, “Okumaya Hazırlık Program”ının etkisini ölçmek amacıyla, “Fonolojik Duyarlılık Testi”, “Okuma Olgunluğu Testi”, “Ritm Tekrarı Testi”, “Peabody Resim Kelime Testi” ön ve son test olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “Okumaya Hazırlık Programının” çocukların okuma gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir.

Arıkök (2001) yaptığı çalışmasında, 5-6 yaş çocuklarına verilen görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna etkisini incelemiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve deney grubuna altı hafta “Frosting Görsel Algı Eğitim Programı” uygulanmıştır. Çocukların görsel algı gelişimlerini ölçmek için “Frosting Algı Testi”, okuma olgunlukların belirlemek için de, “Okuma Olgunluğu Testi” ile “Metropolitan Genel Olgunluk Testinin “eşleştirme” bölümü” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, görsel algı eğitimi almış olan deney grubunun okuma olgunluğunun, almayan gruba göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yazıcı (2002) yaptığı araştırmasında, okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, ilköğretim birinci sınıfa yeni başlamış, okul öncesi eğitim almamış 72 çocuk ile anasınıfına devam eden (dönem sonunda) 70 çocuk olmak üzere toplam 142 çocuk oluşturmuştur. Çocukların okul olgunluğunu belirlemek amacıyla, “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimin, okul olgunluğunu etkilediği görülmüştür. Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu puanlarının, almayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2.3.2 Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Sonnenschein ve Munsterman (2002), araştırmalarında, 5 yaşındaki çocukların ev ortamında, okuma etkileşimlerinin okuma motivasyonlarına etkisini ve ilk yıllardaki okuryazarlık gelişimini incelemişlerdir. Araştırmada gelir düzeyi düşük 30 aile ile çalışılmış, ailelerden her gün çocuklarına kitap okumaları istenmiş, ebeveynlerin bu sırada çocuklarla kurdukları etkileşim, eve yerleştirilen bir kamera ile kaydedilmiş ve sonra incelenmiştir. Aynı çocukların, anasınıfının ikinci döneminde, fonolojik duyarlılıkları, yayınlara olan yönelimleri ve hikâyeyi kavrayış şekilleri incelenmiş, ilköğretim birinci sınıfının başlangıç döneminde ise, çocukların okumaya olan ilgileri ve motivasyonları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, okuma etkileşiminin, hikâye kitaplarının içeriği doğrultusunda olduğu ve okuma yeteneğini etkileyen en önemli olgunun ise okuma sıklığı olduğu saptanmıştır.

Sperling ve Head (2002) yaptıkları araştırmada, çocukların okuma becerilerine ve bu becerileri ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırmada, 50 –72 aylık 19 çocuk, 52- 64 aylık 13 çocuk ve 64- 83 aylık 9 çocuktan oluşan üç grupta çalışılmıştır. Bu gruplar Ekim ve Ocak, Ocak ve Mayıs aylarında 2 veya 4 kere ölçülmüştür. Okuma tutumlarını ölçmeyi amaçlayan “Okuma Tutumları Ölçeği (PRAS)”, aynı ve farklı sesleri belirlemeye yarayan “Mountain Ses Farkındalığı Ölçeği (MS-PAS)”, verilen kelimeye göre

kafiye üretimini gerektiren, “Fonolojik Farkındalık Testi”, alfabeyi tanıma da ise “Görünür Kelime Listesinden” alınan kelimeler kullanılarak, araştırma verileri elde edilmiştir. Alfabe tanıma, kelime tanıma ve ses farkındalığı becerilerinde ölçüm yapıldığı süreç içinde gelişme görülmüştür. Anaokulu döneminde, yazılı kelimeyi tanımada büyük artış görülmüştür. Çocukların okuma tutumlarında anaokulunun sonlarına doğru az bir düşüş gözlenmiştir.

Sperling (2003) yaptığı araştırmasında, 50- 83 aylar arasında, 20 kız, 21 erkek olmak üzere toplam 41 çocuğun öğretmenlerinin, çocukların öğrenme davranışlarını değerlendirmesi ile bu çocukların okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin öğrenme davranışlarını değerlendirmesinde,” Öğrenme Davranışları Ölçeği (PLBS)” ve çocukların ilk okuma becerileri için kelimenin başındaki ve sonundaki sesleri belirlemek için, “Mountain Ses Farkındalığı Ölçeği (MS-PAS)”, kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çocukların öğrenme davranışlarını değerlendirme sonuçları ile okuma becerileri arasında korelasyon bulunamamış, ilk okuma becerilerinden harf tanıma becerisi ile ses farkındalığı bilinci arasında güçlü bir korelasyon bulunmuştur.

Sharif ve arkadaşlarının (2003) yaptığı çalışmada, ailelere verilen kısa süre okuma yazma seminerlerinin, çocukların kelime dağarcığına etkisi araştırılmıştır. Bu etkinin ailenin eğitim düzeyine göre değişip değişmediğine de bakılmıştır. Araştırmaya, yüksekokul eğitimi almış ya da bir süre yüksekokul eğitimine devam etmiş 28 aile ile yüksekokul eğitimi almamış 21 aile katılmıştır. Çocuklara kitap okumanın önemi, gelişim düzeyine uygun kitabın seçilmesi, çocuklara kitap okuma yöntemleri, çocuk gelişimi ve bakımı konularını içeren dört seminer sonunda, çocukların kelime dağarcığı, “Resimli Kelime Testi (PPVT-R)” kullanılarak ölçülmüştür. Yapılan test ve incelemeler sonucunda, kısa süreli okuma yazma seminerlerinin, yüksek okul eğitimi almış olan ailelerin çocukları başta olma üzere çocukların kelime dağarcığında önemli artış olduğu görülmüştür.

Oja ve Jürriame (2002) yaptıkları çalışmada, 6 yaşındaki çocukların fiziksel aktiviteleri, motor yeteneği ve okula hazır olma durumları arasındaki ilişkileri

incelemişlerdir. 161 kız, 133 erkek olmak üzere toplam 294 çocuk araştırmaya katılmıştır. Çocukların fiziksel aktivitelerini ölçmek için “Euratif (Spor Gelişimi Avrupa Komite Konseyi)” test bataryasında bulunana motor testleri, okula hazırlığını ölçmek için “Kontrollü Çizim Gözlemi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, 6 yaşındaki kız ve erkek çocuklarının okula hazır olması ile fiziksel aktiviteleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Okula hazır olmada, sayı ve şekil kavramında kızlar ve erkekler arasında belirgin bir fark görülmemiştir. Ancak, sözlü anlam ve hafıza, ebat kavramı, küçük kas becerilerinde kızların ortalamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Fiziksel aktivitelerde ise bina dışında yapılan fiziksel aktivitelerde erkeklerin ortalaması daha yüksek çıkarken, bina içinde yapılan fiziksel aktivitelerde kızların ortalaması daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 6 yaşındaki çocukların okuma olgunluğu düzeyine “Türkçe Dil Etkinlik Programı” nın etkisinin incelenmesi, genel amaç olarak belirlenmiştir.

3.1 Problem

Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine “Türkçe Dil Etkinlik Programı” nın etkisi nedir?

3.2. Alt Problemler

Problem cümlesine dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1-“Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın okuma olgunluğu düzeyine etkisi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2- “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın, okuma olgunluğu düzeyine etkisi kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

3- “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın, okuma olgunluğu düzeyine etkisi çocuğun doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?

4- “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın, okuma olgunluğu düzeyine etkisi çocuğun annesinin öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

5- “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın, okuma olgunluğu düzeyine etkisi, çocuğun babasının öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

3.3. Önemi

Okuma, çocukların birinci sınıfa başlamadan çok daha önceleri doğal olarak katıldıkları bir süreçtir (Morrison, 1998). Günümüzde çocuğun çevresi doğumdan itibaren sözlü dille ilgili uyarıcıların yanında yazılı dille ilgili uyarıcılarla da çevrelenmiştir. Yazılı dil, noktalama işaretleri, cümle, kelime, harf, satır gibi yazı diline ilişkin kavramların kullanımını gerektirmektedir. Yazının belli bir yöne doğru okunması, büyük harflerin kullanımı gibi farklı özelliklere sahiptir. Okuma, sözel ortamda temelleri atılan dilin çocuk tarafından kavranmasını gerektirmektedir. Çocuklar günlük yaşamda sık sık yazılı malzeme ile karşılaşmalarından dolayı, okul öncesi dönemde yazı dilinin özelliklerine ilişkin kavramlar oluşturmaktadır (Kerem, 2001).

Okumaya gerçek anlamda hazır olması için çocuğun önemli bir alt yapı oluşturması gerekmektedir. Çocuğun, harfleri sözcükleri ayırt etmesi, soldan sağa doğru yönü izlemesi ve yerini kaybetmemesi için görsel gelişimini tamamlaması gerekmektedir. Çocuğun düşünme becerisinin, sözcüklerin fiziksel görünümünün ötesinde, soyut anlamları olduğunu anlayacak ve bu anlamlarla fikirleri birbiriyle bağlantı kurmaya yetecek kadar gelişmiş olmalıdır. Okuma yazma öğrenimi, çocukların ana dillerinin ses bilgisel özelliklerine ilişkin bilgileri üzerine kurulu olduğundan, çocukların dil gelişimine önem verilmesi gerekmektedir (Healy, 1999, Wood, 2003).

Okumaya hazırlık için en önemli beceri dil becerisidir. Çocuklar okuma yazmaya başlamadan önce dinlemeyi ve konuşmayı öğrenmektedirler. İfade edici dili geliştirmek için çocuğun diğer çocuklarla iletişime geçebileceği, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, deneyimleri ve izlenimlerini paylaşabileceği uygun

ortamlar hazırlanmalıdır. Hikâye okuma, hikâye tamamlama, yeni bir hikâye oluşturmaya teşvik, şiir okuma ve dinleme, açık hava oyunları, inceleme gezileri, dramatik oyunlar, fen doğa çalışmaları, kitap resimlerinin veya çocukların kendi yaptıkları resimlerin yorumlanması gibi etkinlikler çocuklarda ifade edici dilin gelişmesini sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim programında yer alan bu tür etkinlikler çocuklara, okuma becerilerinin gelişimi için fırsatlar sunmaktadır (Yazıcı, 2002).

Resimli kitaplarla yapılan eğitim, çocuğun dil gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Gönen, 1988). Kitabın, özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların sözel dil becerisine olumlu katkı yadsınmamaktadır (Üstün,2004). Çocuğun kitaplara duyduğu ilgi okul öncesi dönemde dil ağırlıklı etkinliklerle ve zenginleştirilmiş deneyimlerle yaşamın ilk yıllarında başlamaktadır. Okunan öyküler, söylenen şarkılar, şiirler çocuğun konuşma ve yazma diline duyduğu ilginin gelişmesine yardımcı olabilmektedir. Bu tür etkinlikler ilerdeki okuma becerilerinin temellerini oluşturmaktadır (Yavuzer, 2000).

Arnas ve ark. (2004) okul öncesi öğretmenlerinin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, Adana ilindeki 70 öğretmenin uygulamalarını üç hafta boyunca, haftada bir gün gözlemişlerdir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin hikâye öncesinde, parmak oyunu, tekerleme sohbet, şiir, bilmece gibi etkinliklere yer verdiklerini, hikâye sonrasında ise öğretmenlerin çoğunluğunun hikâye ile ilgili soru sorduklarını ve hikâyeyi anlattırdıklarını belirlemişleridir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun hikâye anlatma tekniklerinden kitaptan okumayı tercih ettikleri, buna karşın slayt, tepegöz, pazen tahta gibi hikâye anlatım tekniklerini kullanmadıklarını saptamışlardır.

Gül ve Erden (2004) yaptıkları çalışmada, anasınıfı öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinin ve kitap köşesinin niteliğini belirlemek amacıyla, Adana ilindeki 100 öğretmenle çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hikâye anlatım tekniklerinden, hikâye kitabı okumayı, kuklayı, hikâye kartını ve düz anlatımı

kullandıklarını, buna karşın slâyt, tepegöz, televizyon şeridi gibi hikâye anlatım tekniklerini kullanmadıklarını saptamışlardır.

Tür (1986), Küçükturan (2004), hikâye anlatma etkinliği sırasında kullanılan tekniklerin uygulamayı daha zevkli ve anlamlı hale getirdiğini ifade etmektedirler. Buna karşın, yukarıda sıralanan araştırma bulguları, öğretmenlerin Türkçe dil etkinliklerinin uygulanmasında farklı hikâye anlatım tekniklerine yer vermediklerini ve hikâye sonrasında etkinliklerde çoğunlukla hikâye ile ilgili soru sorma ya da hikâye anlattırma etkinliklerini uygulamayı tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin Türkçe dil etkinliklerinde hikâye öncesi, hikâye anlatma, hikâye sonrası etkinliklerini ve farklı anlatım tekniklerini uygulamaya önem vermedikleri söylenebilir. Türkçe dil etkinliklerinde hikâye öncesi, hikâye anlatma, hikâye sonrası etkinliklerini uygulamanın ve farklı hikâye anlatma tekniklerini kullanmanın sözel dil becerisi olan okuma olgunluğu düzeyini arttıracakı düşünülmektedir.

Bu bakış açısından yola çıkılarak, farklı anlatım teknikleri ve çeşitlendirilmiş materyaller kullanılarak hikâye öncesi etkinliklere, hikâye anlatma ve hikâye sonrası etkinliklere yer verilmiş olan “Türkçe Dil Etkinlik Programı” hazırlanmıştır. Hazırlanan bu etkinlik programı ile çocukların, kelime bilgisi, cümle bilgisi, genel kültür bilgisi, yönergeyi anlayabilme ve yerine getirebilme gibi sözel dil becerilerine yönelik amaçları gerçekleştirerek, anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyini arttırmak amaçlanmıştır.

Bu çalışma okuma olgunluğunun çeşitli değişkenlere göre etkisini ortaya koymak ve okuma olgunluğunu geliştirmek için Türkçe dil etkinliklerini hazırlamada ve uygulamada önem arz edeceğinden faydalı görülmektedir.

3.4. Varsayımlar

“Metropolitan Genel Olgunluk Testi” 6 yaş çocuklarının okuma olgunluğu düzeylerini ölçmektedir.

3.5.Kapsam Ve Sınırlılıklar

Bu çalışma 2004-2005 eğitim öğretim yılında Kırıkkale İl Merkezindeki anasınıflarına devam eden çocuklar ile sınırlıdır. Bu çalışma normal gelişim gösterdiği düşünülen 6 yaş çocukları ile sınırlıdır

4. MATERYAL VE YÖNTEM

4.1. Evren

Araştırmanın evrenini, 2004-2005 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il Merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden çocuklar oluşturmaktadır.

4.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Kırıkkale İl Merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan ilköğretim okullarının anasınıfları arasından tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilen iki okul oluşturmaktadır.

Örneklemin oluşturulmasında, Kırıkkale il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının listesi Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilmiştir. Bu ilköğretim okulları arasından, deney ve kontrol grubunu oluşturacak olan iki ilköğretim okulu tesadüfî yöntemle belirlenmiştir.

Tablo 4.1'de örneklemini oluşturan deney ve kontrol grubundaki çocukların devam ettikleri okullara, göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4, 1 Örneklemi Oluşturan Çocukların Devam Ettikleri Okullara Göre Dağılımı

Okullar	Gruplar				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	n	%	n	%	n	%
Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu	30	100.00	-	-	30	50.00
Yunus Emre İlköğretim Okulu	-	-	30	100.00	30	50.00
Toplam	30	100.00	30	100.00	60	100.00

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu ve Yunus Emre İlköğretim Okulu anasınıflarına devam eden 60 çocuk araştırmaya dahil

edilmektedir. Deney grubunu Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulunun anasınıfına devam eden 30 çocuk, kontrol grubunu ise Yunus Emre İlköğretim Okulunun anasınıfına devam eden 30 çocuk oluşturmaktadır.

“Türkçe Dil Etkinlik Programı” uygulandığı süre içinde deney grubunda bulunan 30 çocuktan 1 tanesinin okula devam edememesinden dolayı, araştırmaya 29 çocukla devam edilmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Metropolitan Genel Olgunluk Testi" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

4.3.1. Metropolitan Genel Olgunluk Testi

“Metropolitan Genel Olgunluk Testi”nin asıl formu (Metropolitan Readiness Test) İngilizce’dir, Hidreth ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Testin R formu Oktay (1980) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Test çocuktan sözlü cevap beklemeyen, kâğıt kalem testidir. Test maddelerini oluşturan şekillerin hepsi Türk çocuklarına yabancı olmayan nesne resimlerinden oluşmaktadır. Ayrıca test, okuma olgunluğu için gerekli olduğu düşünülen çeşitli yetenekleri ayrı maddeler halinde ölçmektedir (Oktay, 1983).

Testin güvenirlilik çalışması; 195 ilkokul birinci sınıf çocuklarına birkaç gün arayla uygulanmış olan paralel formlar arası korelasyonlar hesaplanarak elde edilen güvenirlilik katsayıları .53 - .83 arasında değişmiştir.

Testin geçerlilik çalışması; 44 ilkokul öğrencisine Metropolitan olgunluk testi ile Metropolitan başarı testi uygulanmış ve iki test arasındaki korelatif ilişki .34 - .53 arasında saptanmıştır.

Test 16 sayfalık kitapçık ve altı ayrı testten oluşmaktadır. Bu alt testler şunlardır;

- Kelime anlama, 19 madde
- Cümleler, 14 madde
- Genel Bilgiler, 14 madde
- Eşleştirme, 19 madde
- Sayılar, 24 madde
- Kopya Etme, 10 madde

Kelime Anlama; Dilin anlaşması ve kavranması testidir. Çocuğun günlük hayatta karşılaştığı kelimelerden oluşmaktadır. Çocuktan her sırada bulunan dört resimden araştırmacının söylediğini seçmesi istenmektedir.

Cümleler; Çocuğun araştırmacı tarafından anlatılan cümleyi anlaması ve gördüğü resimle bunu birleştirmesi istenmektedir. Yapı bakımından kelime anlam testi gibidir.

Genel Bilgiler; Çocukların günlük hayatta her zaman karşılaşabileceği, görme ve elleme olanağına sahip olabileceği nesnelere ait resimlerden oluşmaktadır. Çocuktan anlatılan nesne ile resim arasında ilişki kurarak, her sırada bulunan dört resimden birini işaretlemesi istenmektedir.

Eşleştirme; Bir görsel algılama testidir. Okuma öğreniminde istenilen bir yeterlilik olan benzerlikleri tanımasını içermektedir. Her itemde, hayvanların, eşyaların, sayıların, harflerin ve kelimelerin dört ayrı resmi bulunmaktadır.

Sayılar; Sayılar ve seriler hakkında belirli bir eğitimden geçmemiş olan okul öncesi sayı kavramını ölçmeyi amaçlamaktadır (Oktay, 1995).

Kopye Etme; Çocuğun gördüğü şekli doğru algılayarak, şekli uygun yere çizme becerisini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Test çocuğa verilen yönergeyi anlama ve uygulamayı başarma davranışlarını ölçmektedir. 100 maddeden oluşmaktadır ve her doğru cevap bir puandır. Her alt testin puanları toplam puanı oluşturmaktadır. Toplam puanın yüksekliği, genel olgunluk düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Testin, kelime anlama, cümleler, eşleştirme itemlerindeki maddeler okuma olgunluğunu, sayılar itemi sayı olgunluğunu, kelime anlama, cümleler, eşleştirme, sayılar, kopya etme itemlerinin toplam puanı ise genel olgunluk seviyesini belirtmektedir. Test 5-6 yaş çocuklarına uygulanmaktadır. Hem bireysel hem de grup olarak uygulamak mümkündür. Uygulama süresi genel olarak 24 dakikadır (Öner, 1997).

4.3.2.Kişisel Bilgi Formu

“Kişisel Bilgi Formu”, deney ve kontrol grubundaki çocukların, cinsiyetlerini, anne ve babalarının öğrenim düzeylerini, kardeş sayılarını ve doğum sıralarının öğrenilmesine yönelik soruları içermektedir.

“Kişisel Bilgi Form”ları, uygulama yapılan sınıflardaki çocukların aile bilgi formlarından yararlanılarak, araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

4.3.3. Türkçe Dil Etkinlik Programı

“Türkçe Dil Etkinlik Programı” , Milli Eğitim Bakanlığı’nın 36 – 72 Aylık çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı (2002) içinde yer alan hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar kullanılarak, alıcı ve ifade edici dil becerileri, görsel ve işitsel algı, sayı bilgisi, verilen yönergeyi izleyebilme ve anlayabilme becerilerinin gelişmesini amaçlayarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan program, hikâye öncesi, hikâye anlatma ve hikâye sonrası etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikler, farklı hikâye anlatma teknikleri kullanılarak oyunlaştırılmış etkinlikler şeklinde planlanmıştır. Hikâye öncesi etkinliklerde kullanılan tekerleme, şiir, bilmece, parmak oyunlarından bazıları Özatalay ve Özatalay(2000) tarafından hazırlanan, “Tekerleme Bilmece Şiir Parmak Oyunları” kitabından alınmıştır, bazıları da araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hikâye etkinlikleri içinde yer alan, “Kuşların Arkadaşlığı, Eşyalar Konuşuyor, Çocuk Bayramı, Deniz Kabukları, Beş Parmak, Bilgiç ve Fıstık Saymayı Öğreniyor, Ayşe ile Ali’ nin Sürprizi, Serdar’ın Bir Günü, Çiftçi Ailesi, , Karagöz Eşyaları Tanıyor, Orman, Çoban Çocuğun Hikâyesi, Kırmızı Otomobil” isimli hikâyeler araştırmacı tarafından yazılmış ve resimlenmiştir. Nural BİRDEN’in “Oyuncu Bulut”, Ferit AVCI’ nın “Kırmızı Fili Gördünüz mü?” ve Zambak Yayınlarının “Hayal Füzesi” isimli hikâye kitapları da etkinliklerde kullanılmıştır. Geriye kalan etkinliklerdeki hikâyeler ise çocuklarla birlikte oluşturulan hikâyelerdir.

Altı hafta süresince haftada üç gün olmak üzere toplam on sekiz, hikâye öncesi, hikâye anlatma ve hikâye sonrası etkinliklerinden oluşan program aşağıdaki gibi yapılandırılmıştır;

1. HAFTA

1. Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 14. Türkçe’yi dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanabilme

KBD 1. Tümcelerinde öğeleri doğru olarak kullanma

KBD 2. Türkçe’deki ekleri doğru kullanma

Hedef 16. Dili etkili bir şekilde kullanabilme

KBD 1. Nesne durum ya da olayı anlaşılır şekilde açıklama

Hedef 8. Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembolleri tanıyabilme

KBD 2. Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterme (sayı geometrik şekil , logo,trafik işareti vb)

Hikâye Öncesi: Resimli kartlar kullanılarak bilmece sorulur.

Hikâye Etkinliği: Çomak kukla kullanarak “Kuşların Arkadaşlığı” isimli hikâye okunur.

Hikâye Sonrası: Hikâye ile ilgili sorular sorulur.

2. Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 14. Türkçe’yi dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanabilme

KBD1. Tümcelerinde öğeleri doğru olarak kullanma

Hedef 15. Belli bir nesne, varlık ya da olayı tanımlayabilme

K.B.D.1. Nesne, varlık ya da olayı adlandırma

Hikâye Öncesi: Kukla kullanılarak tekerleme söylenir.

Hikâye Etkinliği: Çomak kukla kullanılarak hikâye anlatılır.

Hikâye Sonrası: Çocukların hikâyeye başlık bulmaları istenir. Hikâye karakterlerinin resimlerinin bulunduğu kartlar çocukların boyunlarına asılarak dramatizasyon yapılır.

3. Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

KBD 1.Gösterilen sembolün anlamını söyleme

KBD 2. Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterme (sayı geometrik şekil , logo,trafik işareti vb)

Hedef 16. Dili etkili bir şekilde kullanabilme

K.B.D.3. Sözcükleri farklı yapıda sözel ürünler oluşturacak şekilde kullanma (bilmece, tekerleme, şiir, öykü, şarkı vb.)

Hikâye Öncesi: Resimli kartlar kullanılarak bilmece sorulur.

Hikâye Etkinliği: Nural BİRDEN’in “Oyuncu Bulut” isimli hikâye, kitaptan okunur.

Hikâye Sonrası: Hikâye ile ilgili resimleme yapılır, resimler hakkında konuşularak yeni bir hikâye oluşturulur.

2.HAFTA

1.Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 16.Dili etkili bir şekilde kullanabilme

KBD 1. Nesne durum veya olayı anlaşılır bir şekilde açıklama

Hikâye Öncesi: Parmak oyunu oynanır.

Hikâye Etkinliği: “Eşyalar Konuşuyor” isimli hikâye pazen tahta tekniği ile anlatılır.

Hikâye Sonrası: Çocukların hikâye karakterlerini pandomim yöntemiyle canlandırmaları sağlanır.

2.Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 8.Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembollerin anlamını söyleyebilme

KBD 2. Verilen açılımaya uygun sembolü gösterme

Hedef 16. Dili etkili bir şekilde kullanabilme

KBD 1. Nesne , durum ya da olayı anlaşılır bir şekilde açıklama

Hikâye Öncesi: Resimli kartlar kullanarak bilmece sorulur.

Hikâye Etkinliği: Gölge kuklalar aracılığıyla “Karagöz Eşyaları Tanıyor” isimli hikâye anlatılır.

Hikâye Sonrası: Çocuklara resimli kartlar verilerek, kartlarda bulunan resimlerin özelliklerini anlatmaları istenir.

3.Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 8.Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembollerin anlamını söyleyebilme

KBD 2. Verilen açılımaya uygun sembolü gösterme

Hedef 16. Dili etkili bir şekilde kullanabilme

KBD 1. Nesne , durum ya da olayı anlaşılır bir şekilde açıklama

Hikâye Öncesi: Çocukların gösterilen resimler içinden, özellikleri söylenen nesneyi bulmaları istenir.

Hikâye Etkinliği: “Çocuk Bayramı” isimli hikâye, televizyon şeridi kullanılarak anlatılır.

Hikâye Sonrası: Hikâye ile ilgili sorular sorulur.

3. HAFTA

1.Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 14.Türkçe’yi dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanabilme

KBD 1. Tümcelerinde öğeleri doğru kullanma

Hedef 15. Belli nesne ya da olayı tanımlayabilme

KBD 2. Nesne , varlık ya da olaya ait belli başlı özellikleri söyleme

Hedef 16. Dili etkili bir şekilde kullanabilme

KBD 1. Nesne , durum ya da olayı anlaşılır bir şekilde açıklama

Hikâye Öncesi: Verilen hayvan resimleri ile bilmece oluşturmaları istenir.

Hikâye Etkinliği: Ferit AVCI’ nın “Kırmızı Fili Gördünüz mü?” isimli hikâyesi, tepegöz tekniği ile anlatılır.

Hikâye Sonrası: Hikâye tamamlama yapılır.

2.Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 11.Belli durumlarla ve olaylarla ilgili neden sonuç ilişkisi kurabilme

KBD 2. Verilen bir olayın olası sonuçlarını söyleme.

Hedef 8. Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembollerini tanıyabilme

KBD 2. Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterme (sayı geometrik şekil, logo, trafik işareti vb)

Hikâye Öncesi: Parmak oyunu oynanır.

Hikâye Etkinliği: “Beş Parmak” isimli hikâye, parmak kuklalar kullanılarak anlatılır.

Hikâye Sonrası: Hikâye resimleme yapılır.

3. Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 16.Dili etkili bir şekilde kullanabilme

K.B.D.1. Nesne, durum ya da olayı anlaşılır şekilde açıklama

Hedef 17. Sesleri ayırt edebilme

K.B.D.1. Verilen sesin kaynağını söyleme (sesin ait olduğu nesne, varlık, olay vb.)

Hikâye Öncesi: Tekerleme söylenir. Kasetten sesler dinletilerek çocukların sesle ilgili tahminleri dinlenir.

Hikâye Etkinliği: “Deniz Kabukları” isimli hikâye, hikâye kartları ile anlatılır.

Hikâye Sonrası: Hikâye tamamlama yapılır.

4. HAFTA

1.Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 6.Verilen nesneleri sayabilme

KBD 1.Söylenilen sayı kadar nesneyi gösterebilme

Hedef 11.Belli durumlarla ve olaylarla ilgili neden sonuç ilişkisi kurabilme

KBD 2. Verilen bir olayın olası sonuçlarını söyleme

Hikâye Öncesi: Sohbet edilir.

Hikâye Etkinliği: Çomak kuklalar kullanılarak, “Bilgiç ve Fıstık Saymayı Öğreniyor” isimli hikâyeye giriş yapılır.

Hikâye Sonrası: Hikâye çocuklarla birlikte tamamlanır.

2. Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

HEDEF 14 .Türkçe’yi dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanabilme

KBD 1.Tümcelerinde öğeleri doğru kullanma

Hedef 2.Verilen nesne durum , olay,sayı yada sözcükleri hatırlayabilme

KBD3.Verilen nesne , durum yada olayı belli bir süre sonra yeniden ifade etme

Hikâye Öncesi: Parmak oyunu oynanır.

Hikâye Etkinliği: Zambak Yayınlarının “Hayal Füzesi” isimli hikâye, kitap aracılığıyla anlatılır.

Hikâye Sonrası: Çocuklara “Nasıl bir gezegen olmak isterdiniz?” sorusu sorularak canlandırma yapmaları istenir.

3. Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 14 .Türkçe’yi dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanabilme

KBD 1.Tümcelerinde öğeleri doğru kullanma

Hedef 16 . Dili etkili bir şekilde kullanabilme

KBD 1. Nesne durum yada olayı anlaşılır şekilde açıklama

Hikâye Öncesi: Şiir okunur.

Hikâye Etkinliği: “Orman” isimli hikâye tepegöz tekniği ile anlatılır.

Hikâye Sonrası: Çocuğa verilen resmin özelliklerini söylemesi istenir.

5. HAFTA

1. Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklene Davranışlar

Hedef 16. Dili etkili bir şekilde kullanabilme

KBD 3. Sözcükleri farklı yapıda sözel ürünler oluşturacak şekilde kullanma

Hedef 2. Verilen nesne , durum, olay ,sayı yada sözcükleri hatırlayabilme

KBD 3. Verilen nesne , durum yada olayı bir süre sonra yeniden ifade etme

Hikâye Öncesi: Parmak oyunu söylenir. Nesne resimleri kullanarak çocukların bunlarla ilgili tekerleme oluşturulur.

Hikâye Etkinliği: “Ayşe ile Ali’ nin Sürprizi” isimli hikâye, hikâye kartı ile anlatılır.

Hikâye Sonrası: Dramatizasyon yapılır.

2. Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 15. Belli bir nesne, varlık ya da olayı tanımlayabilme.

KBD 1. Nesne, varlık yada olayı adlandırma.

Hedef 16. Dili etkili bir şekilde kullanabilme

KBD 1. Nesne,durum ya da olayı anlaşılır şekilde açıklama

Hikâye Öncesi: Tekerleme söylenir.

Hikâye Etkinliği: “Serdar’ın Bir Günü” isimli hikâye, slayt kullanılarak anlatılır.

Hikâye Sonrası: Çocukların hikâyeye yeni bir başlık bulmaları istenir. Hikâye ile ilgili soru sorulur.

3.Etkinlik

Hedef 16. Dili etkili bir şekilde kullanabilme

KBD 3. Sözcükleri farklı yapıda sözel ürünler oluşturacak şekilde kullanma

Hikâye Öncesi: Parmak oyunu oynanır.

Hikâye Etkinliği: Resimler kullanılarak hikâye oluşturulur.

6. HAFTA

1.Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 16. Dili etkili bir şekilde kullanabilme

KBD 3. Sözcükleri farklı yapıda sözel ürünler oluşturacak şekilde kullanma

Hedef 17. Sesleri ayırt edebilme

K.B.D. 1. Verilen sesin kaynağını söyleme

Hikâye Öncesi:Çocuklara kasetten ses dinletilerek bu sesin ne olabileceği sorulur.

Hikâye Etkinliği: “Çoban Çocuğun Hikâyesi” isimli hikâye, hikâye kartı kullanılarak anlatılır.

Hikâye Sonrası: Hikâye kartları kullanılarak olay sıralama ve hikâye oluşturma yapılır.

2.Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 12. Verilen bir problem durumunu çözebilme

KBD 2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerme(söyleme)

Eğitim Durumu

Hikâye Öncesi: Bilmece çarkı kullanılarak bilmece sorulur.

Hikâye Etkinliği: “Çiftçi Ailesi” isimli hikâye pazen tahta tekniği ile anlatılır.

Hikâye Sonrası: Hikâye yarım bırakılarak çocukların tamamlamaları istenir.

3.Etkinlik

Hedefler Ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 16. Dili etkili bir şekilde kullanabilme

KBD 3. Sözcükleri farklı yapıda sözel ürünler oluşturacak şekilde kullanma

Hikâye Öncesi: Kasetten ses dinletilerek sesler hakkında konuşulur.

Hikâye Etkinliği: “Kırmızı Otomobil” isimli hikâye maket karakterler kullanılarak anlatılır.

Hikâye Sonrası: Çocuklara hikâye karakterlerinin rolleri verilerek dramatizasyon yapılır.

4.4. Veri Toplama İşlemi

Bu araştırma öntest – sontest kontrol gruplu modelle yapılandırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında deney öncesi ve sonrası ölçme yapıldığından (Karasar, 1999) öntest – sontest kontrol gruplu model seçilmiştir Karasar (1999) modelin simgesel görünümünü aşağıdaki gibi yapılandırmaktadır.

G ₁	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	R	O _{2.1}		O _{2.2}

Simgelerdeki, “G” grubu, “R” grupların oluşturulmasındaki yansızlığı, “X” bağımsız değişken düzeyini, “O” ölçmeyi ifade etmektedir.

Örneklem grubuna alınan çocuklar, deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerinden temin edilen aile bilgi formları kullanılarak araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Araştırmanın başlangıcında “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Bu uygulamalar 2004 -2005 eğitim öğretim yılının Mart ayının son iki haftasında devam etmiştir. Ön testin uygulanması araştırmacı tarafından, çocuklar tek tek boş bir sınıfa alınarak yapılmıştır.

“Türkçe Dil Etkinlik Programı”, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan “Türkçe Dil Etkinlik Programı”, ön testin uygulanmasından sonra, araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanmıştır. Belirlenen hedefler ve kazanılması beklenen davranışları gerçekleştirmek üzere program, haftada 3 gün, günlük ortalama 30-40 dakikadan oluşan, toplam altı hafta süren bir uygulama şeklinde yürütülmüştür. Uygulama Nisan ayında başlamış ve Mayıs ayının ikinci haftasına kadar devam etmiştir. Deney grubuyla yapılan bu uygulama sırasında, kontrol grubundaki öğretmenlerinden normal eğitim programlarına devam etmeleri istenmiştir.

“Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın uygulama işlemi sona erdikten sonra, “Metropolitan Genel Olgunluk Testi”, deney ve kontrol grubuna son test olarak uygulanmıştır. Uygulama, çocuklar boş bir sınıfa tek tek alınarak, araştırmacı tarafından yapılmış ve Mayıs ayının son iki haftası devam etmiştir.

4.5. Verilerin Analizi

Örnekleme oluşturan çocukların cinsiyetleri, anne babalarının öğrenim düzeyleri, kardeş sayıları ve doğum sıraları hakkındaki bilgiler sayısal ve yüzde olarak tablolarda verilmiştir.

Araştırma grubundan “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” ile elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerini yanıtlayabilmek amacıyla analizde şu teknikler kullanılmıştır:

Araştırmada “Genel Olgunluk” düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına ait ön test puan ortalamaları arasındaki farklılık, “Okuma Olgunluğu” düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına ait ön test puan ortalamaları arasındaki farklılık, “Genel Olgunluk” düzeylerinin deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasındaki farklılık, ve “Okuma Olgunluğu” düzeylerinin deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasındaki farklılık, **bağımsız t testi** kullanılarak analiz edilmiştir. İki ilişkisiz örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin istatistikî analiz yapıldığından (Büyüköztürk, 2002) bağımsız t testi uygulanmıştır.

Deney grubunun “Genel Olgunluk” düzeylerinin, ön test ve son test puan ortalamalarının arasındaki farklılık ve “Okuma Olgunluğu” düzeylerinin ön test ve son test puan ortalamalarının arasındaki farklılık **bağımlı t testi** ile analiz edilmiştir. İlişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin istatistikî analiz yapılacağından (Büyüköztürk, 2002) bağımlı t testi uygulanmıştır.

Deney grubundaki çocukların “ Okuma Olgunluğu” düzeylerinin son test puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki **Mann- Whitney-U** testi ile analiz edilmiştir. İki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek gerektiğinden ve az denekli deneysel çalışmalarda kullanıldığından araştırma verileri Mann Whitney U- testi ile analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2002).

Deney grubundaki çocukların “ Okuma Olgunluğu” düzeylerinin son test puan ortalamaları ile kardeş sayıları, doğum sıraları, anne ve babalarının öğrenim düzeyleri arasındaki ilişki **Kruskal Wallis-H** testi ile analiz edilmiştir. Az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplar arası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın, anlamlılığı test edileceğinden dolayı (Büyüköztürk, 2002) Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

5. BULGULAR VE TARTIŞMA

Örnekleme alınan çocuklara ait demografik özellikler sayısal ve yüzdeler olarak tablolarda verilmiştir. Araştırma grubundan “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” ile elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, bağımsız t testi, bağımlı t testi, Mann- Whitney- U testi ve Kruskal Wallis istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.

Örnekleme oluşturan çocukların, cinsiyetlerine göre dağılımı tablo 5.1’de verilmiştir.

Tablo 5. 1Örnekleme Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Gruplar				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	n	%	n	%	n	%
Erkek	17	56.70	15	50.00	32	53.30
Kız	13	43.30	15	50.00	28	46.70
Toplam	30	100.00	30	100.00	60	100.00

Tablo 5.1 incelendiğinde, deney grubu 17 erkek, 13 kız olmak üzere toplam 30 çocuktan oluşmaktadır. Deney grubunun % 56.70’ini kızlar, % 43.30’unu erkekler oluşturmaktadır. Kontrol grubunun %50.00’sini kızlar, %50.0’sini ise erkekler oluşturmaktadır.

Örnekleme grubundaki çocukların kardeş sayılarına göre dağılımı Tablo 5.2’de verilmektedir.

Tablo 5. 2 Örnekleme Oluşturan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	Gruplar				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	n	%	n	%	n	%
Tek çocuk	6	20. 00	5	16. 70	11	18. 00
İki kardeş	18	60. 00	16	53. 30	34	57. 00
Üç kardeş	0	0. 00	5	16. 70	5	8. 00
Dört ve daha fazla kardeş	6	20. 00	4	13. 30	10	17. 00
Toplam	30	100. 00	30	100.00	60	100. 00

Tablo 5.2 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların % 20'sinin tek çocuk, %60'ının bir kardeşe sahip oldukları, %20'si ise iki kardeşe sahip oldukları görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların 16.7' sinin tek çocuk oldukları, % 53.3'ünün bir kardeşe sahip oldukları, %16.7 sinin iki kardeşlerinin olduğu, % 13.3'ünün ise üç ve daha fazla kardeşlerinin olduğu görülmektedir. Buna göre, hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların çoğunluğunun iki kardeşe sahip oldukları görülmüştür.

Örneklem grubundaki çocukların doğum sırasına göre dağılımı tablo 5.3'te verilmektedir.

Tablo 5. 3 Örneklemi Oluşturan Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı

Doğum Sırası	Gruplar				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	n	%	n	%	n	%
Son Çocuk	11	37.00	20	67.00	31	52.00
Ortanca (ortancalardan biri) çocuk	3	10.00	1	3.00	4	6.00
İlk Çocuk	16	53.00	9	30.00	25	42.00
Toplam	30	100.00	30	100.0	60	100.00

Tablo 5.3 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların doğum sırasının % 37'sinin son çocuk, % 10'unun ortanca (ya da ortancalardan biri) ve % 53'ünün ilk olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların % 67'sinin son çocuk, %3'ünün ortanca (ya da ortancalardan biri), % 30'unun ilk çocuk olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların büyük çoğunluğu ilk çocuk iken, kontrol grubundaki çocukların büyük çoğunluğu ise son çocuk oldukları görülmektedir.

Örneklem grubundaki çocukların anne öğrenim düzeylerine göre dağılımı Tablo 5.4'de verilmektedir.

Tablo 5. 4 Örneklem Grubunu Oluşturan Çocukların Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Anne Öğrenim Düzeyi	Gruplar				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	n	%	n	%	n	%
İlkokul mezunu	15	50.00	19	63.00	34	57.00
Ortaokul mezunu	0	0.00	2	7.00	2	3.00
Lise mezunu	14	47.00	5	17.00	19	32.00
Üniversite mezunu	1	3.00	4	13.00	5	8.00
Toplam	30	100.00	30	100.00	60	100.00

Tablo 5.4 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların %50'sinin annesinin ilkokul mezunu, %47'sinin annesinin lise mezunu ve %3'ünün annesinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların % 63'ünün annesinin ilkokul mezunu, % 7'sinin annesinin ortaokul mezunu, % 17'sinin annesinin lise mezunu ve % 13'ünün annesinin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubundaki annelerin, ilkokul ve lise öğrenim düzeyinde, kontrol grubundaki annelerin ise lise düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilmektedir. Genel toplama bakıldığında; çocukların %57'sinin annesinin ilkokul mezunu, % 3'ünün ortaokul mezunu, %32'sinin lise mezunu, % 8'inin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan çocukların baba öğrenim düzeyine göre dağılımı Tablo 5.5' de verilmektedir.

Tablo 5. 5 Örnekleme Oluşturan Çocukların Baba Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

Baba Öğrenim Düzeyi	Gruplar				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	n	%	n	%	n	%
İlkokul	4	13.00	2	6.00	6	10.00
Ortaokul	0	0.00	5	17.00	5	8.00
Lise	23	77.00	16	53.00	39	65.00
Üniversite	3	10.00	7	23.00	10	17.00
Toplam	30	100.00	30	100.00	60	100.00

Tablo 5.5 incelendiğinde, deney grubundaki çocuklarının % 13'ünün babasının ilkokul mezunu, %77'sinin babasının lise mezunu, %10'unun babasının ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubundaki çocuklarının babalarının öğrenim durumunun lise düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir. Kontrol grubundaki çocukların %10'unun babasının ilkokul mezunu, %8.3'ünün babasının ortaokul mezunu, % 65'inin babasının lise mezunu ve %16.7'sinin babasının ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki çocukların babaların öğrenim düzeyinin de deney grubuna benzer şekilde lise düzeyinde yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Örnekleme alınan çocukların “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” “Genel Olgunluk” düzeylerine ilişkin deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına ait bağımsız t testi sonuçları tablo 5.6 verilmektedir.

Tablo 5. 6 Genel Olgunluk Düzeylerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız t Testi Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{x}$	s	t	P
Genel Olgunluk Ölçeği Ön Testi	Deney	30	67.13	5.67	.590	.56
	Kontrol	30	68.20	8.11		

$P > 0.05$

Tablo 5.6 incelendiğinde; deney grubu ile kontrol gruplarının “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” ön test puanlarının ortalamaları arasındaki fark bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun puan ortalaması 67.13 iken kontrol grubunun puan ortalaması 68.20 olarak bulunmuştur. İki grup arasındaki fark manidar bulunmamıştır ($t_{(sd=58)} = .590$ ve $p > 0.05$). “Metropolitan Genel Olgunluk Testi”nden elde edilen ön test sonucuna göre, grupların deney işlemi öncesinde “Genel Olgunluk” düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilmektedir.

Örnekleme alınan çocukların “Metropolitan Genel Olgunluk Testi”nin “Okuma Olgunluğu” bölümü kullanılarak elde edilmiş olan, “Okuma Olgunluğu” düzeylerine ilişkin ön test puanlarının bağımsız t testi sonuçları Tablo 5.7’de verilmektedir.

Tablo 5 7 Okuma Olgunluğu Düzeylerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız t Testi Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{x}$	s	t	p
Okuma Olgunluğu Ölçeği Ön Testi	Deney	30	42.33	4.24	1.14	.26
	Kontrol	30	43.67	4.80		

P>0.05

Deney grubu ile kontrol gruplarının “Metropolitan Genel Olgunluk Testi”nin “Okuma Olgunluğu” bölümü puanlarının ortalamaları arasındaki fark bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun “Okuma Olgunluğu” puan ortalaması, 42.33 iken, kontrol grubunun puan ortalaması 43.67 olarak saptanmıştır. Gruplar arasında farklılık manidar bulunmamıştır ($t_{(sd=58)}=1.14$ ve $p>0.05$). “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu” bölümünden elde edilen ön test sonucuna göre, grupların deney işlemi öncesinde birbirine denk olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 5.6 ve Tablo 5.7’ ye göre “Türkçe Dil Etkinlik Programı” uygulanmadan önce, deney ve kontrol grubunun genel olgunluk düzeyinin ve okuma olgunluğu düzeyinin birbirine denk olduğu söylenebilmektedir. Kontrollü ön test son test modeli çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olması gerekmektedir (Kaptan,1998). Bu durumun, deney grubuna uygulanacak eğitimin etkililiğini ortaya koyması bakımından önemli olduğu ifade edilebilir.

Örneklem grubundaki çocukların “Metropolitan Genel Olgunluk Testi”nden elde edilen, “Genel Olgunluk Düzeylerinin” son test puanlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları Tablo 5.8’de verilmektedir.

Tablo 5. 8 Genel Olgunluk Düzeylerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına Ait Bağımsız t Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{x}$	s	t	p
Genel Olgunluk Ölçeği Son Testi	Deney	29	83.38	7.10	5.15	.000*
	Kontrol	30	72.53	3.95		

*P<0.05

Tablo 5.8 incelendiğinde; deney grubu ile kontrol gruplarının “Metropolitan Genel Olgunluk” son test puanlarının ortalamaları arasındaki fark bağımsız t testi ile analiz edilmiş ve iki grup arasındaki farklılığın manidar olduğu saptanmıştır. ($t_{(sd=57)}=5.15$ ve $p<0.05$). İstatistikî işlem sonucunda elde edilen verilere göre, deney grubunun puan ortalaması ($\bar{x}=83.38$), kontrol grubunun puan ortalamasından ($\bar{x}=72.53$) daha yüksektir.

Tablo 5.8’e göre, “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” son test puanlarına göre, “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın deney grubundaki çocukların genel olgunluk düzeyini artırdığı görülmektedir. Tablo 5.6 incelendiğinde “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” ön test puan ortalamalarının deney grubunda 67.13 ve kontrol grubunda 68.20 olarak saptandığı görülmektedir. Tablo 5.8’ de yer alan “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” son test puan ortalamalarına göre ise, test içinde yer alan, kelime anlama, cümleler, genel bilgi, sayılar, eşleştirme, kopya etme alt testlerinin toplam puanının kontrol grubunda 72.53 iken, deney grubunda 83.38 olduğu ve deney grubunun daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, “Türkçe Dil Etkinlik Programı” içinde yer verilmiş olan, kelime bilgisi, cümleleri anlayabilme, genel bilgi, sayı bilgisi, görsel ayırt etme ile ilgili etkinliklerin başarılı olduğu ifade edilebilir.

Anderson, Heabert, Scott ve Wilkinson (1985), okul öncesi dönemde çocuğun okuma ile ilgili bilgi edinmesinde çocuklara yüksek sesle hikâye okumanın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Yüksek sesle okuma, çocuklarda okuma için gerekli olan sözel dil becerisinin yanında, fonolojik farkındalık, yazı bilinci, görsel ayırt etme gibi becerileri de geliştirmektedir (www.ncrel.org .htm) (10.08.2006). Araştırma sonucu, bu bilgiyi doğrular niteliktedir. Buna göre, “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın, genel olgunluk üzerinde de etkili olduğu söylenebilir.

Örnekleme alınan çocukların “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu” bölümü kullanılarak elde edilmiş olan, “Okuma Olgunluğu” düzeylerine ilişkin son test puanlarının bağımsız t testi sonuçları Tablo 5.9’de verilmektedir.

Tablo 5. 9 Okuma Olgunluğu Düzeylerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına Ait Bağımsız t Testi Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{x}$	s	t	p
Okuma Olgunluğu Ölçeği Son Testi	Deney	29	56.86	5.16	7.13	.000*
	Kontrol	30	47.03	5.42		

*P<0.05

Tablo 5.9 incelendiğinde; deney grubu ile kontrol gruplarının “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümünün” son test puanlarının ortalamaları arasındaki fark bağımsız t testi ile analiz edilmiş ve iki grup arasındaki farklılık manidar bulunmuştur ($t_{(sd=57)}=7.13$ ve $p<0.05$). İstatistikî işlem sonucunda elde edilen verilere göre, deney grubunun puan ortalaması ($\bar{x}=56.86$), kontrol grubunun puan ortalamasından ($\bar{x}=47.03$) daha yüksektir. Buna göre, farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümünün” son testinden elde edilen veriler deneysel işlemin başarılı olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.7 'de “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümünün” ön test puan ortalamaları; deney grubunda 42.33 ve kontrol grubunda 43.67 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, iki grubun etkililiği ölçülecek “Türkçe Dil Etkinlik Programı” uygulanmadan önce grupların puan ortalamalarında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu iki sonuca göre, uygulanan “Türkçe Dil Etkinlik Programı” başarılı olmuştur. Tablo 5.7’de yer alan “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümünün” ön test sonucuna göre, kontrol grubunun puan ortalaması 43.67 iken, aynı grubun son test puan ortalaması 47.03 bulunmuştur. “Türkçe Dil Etkinlik Programı” uygulanmayan grubun okuma olgunluğu düzeyinde az bir artış olduğu görülmektedir. Deney grubu ön test puanının 42.33 iken, son test puanının 56.86 olduğu görülmektedir. İki gruptaki artış karşılaştırıldığında, deney grubundaki artışın çok daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç, “Metropolitan Genel Olgunluk Testi, Okuma Olgunluğu” bölümü içinde yer alan, kelime anlama, cümleler, genel bilgi alt testlerinde “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın etkili olduğunu göstermektedir.

Zembat ve Yurtsever (2002)'in beş altı yaşındaki 16 deney, 16 kontrol grubu olmak üzere 32 çocuk üzerinde “Kelime Dağarcığını Geliştirmeye Yönelik Ana Dil Eğitim Programı”nın, etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda eğitim programı uygulanan deney grubundaki çocukların kelime dağarcığında artış tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Buna göre çocuğa sunulan uyarıcı çevrenin ve materyallerin, uygun etkinlikler ve uygun materyaller kullanıldığında, çocuğun diğer gelişim alanlarında olduğu gibi sözel dil alanında ve okuma olgunluğunda da gelişme sağlanabileceği söylenebilir.

Deney grubunun “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” kullanılarak elde edilmiş olan genel olgunluk düzeylerine ilişkin deney grubunun ön test ve son test puanlarının bağımlı t testi sonuçları Tablo 5.10’da gösterilmektedir.

Tablo 5. 10 Genel Olgunluk Düzeylerine İlişkin Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{x}$	s	T	p
Ön Test	29	67.28	5.74	20.18	.000*
Son Test	29	83.38	7.10		

*P<0.05

Tablo 5.10 incelendiğinde; deney grubunun “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” ön test ve son test puanları bağımlı t testi ile analiz edilmiş ve puan ortalamaları arasındaki farklılığın manidar olduğu saptanmıştır ($t_{(sd=28)}=20.18$ ve $p<0.05$). İstatistikî işlem sonucunda elde edilen verilere göre, deney grubunun işlem sonrası puan ortalamasının ($\bar{x}=83.38$), işlem öncesi puan ortalamasından ($\bar{x}=67.28$) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Buna göre, süreç içerisinde uygulanan “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın genel olgunluk düzeyini de arttırdığı söylenebilmektedir. Bu sonucun, Burns (2000)’un parmak oyunları, hikâyeyi anlatma, tekerlemeler, bilmece, çocuğun hikâyeyi tekrar anlatması, şarkı söyleme, kelime anlamlarını tartışma gibi etkinliklerin çocukların okuryazarlık gelişimine katkıda bulunmaktadır (Zygouris-Coe, 2001), görüşünü desteklediği söylenebilir.

Deney grubuna ait okuma olgunluğu düzeylerinin ön test ve son test bağımlı t testi sonuçları Tablo 5.11’de verilmektedir.

Tablo 5. 11 Okuma Olgunluk Düzeylerine İlişkin Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{x}$	S	t	p
Ön Test	29	42.35	4.31	17.91	.000*
Son Test	29	56.86	5.16		

*P<0.05

Tablo 5.11 incelendiğinde; deney grubunun “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümü” ön test ve son test puanları bağımlı t testi ile analiz edilmiş ve puan ortalamaları arasındaki farklılığın manidar olduğu saptanmıştır ($t_{(sd=28)}=17.91$ ve $p<0.05$). İstatistikî işlem sonucunda elde edilen verilere göre, deney grubunun işlem sonrası puan ortalaması ($\bar{x}=56.86$) işlem öncesi puan ortalamasından ($\bar{x}=42.35$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, süreç içerisinde uygulanan “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın okuma olgunluğu düzeyini arttırdığı söylenebilmektedir.

Sonnenchein ve Munsterman (2002), 5 yaşındaki düşük gelirli ailelerden gelen 30 çocuğa, ebeveynleri tarafından düzenli bir şekilde okunan hikâye kitaplarının çocukların okuma gelişimi ile ilişkisini inceledikleri araştırmalarında, hikâye okumanın sıklığı ile okuma gelişimleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Kerem (2001) 5-6 yaşındaki 26 çocukla çalıştığı araştırmasında “Okumaya Hazırlık Program”ının etkisini araştırmış ve araştırma sonucunda “Okumaya Hazırlık Programının” çocukların okuma gelişimlerini desteklediğini belirlemiştir. Bu araştırma sonuçları ile araştırma sonucu paralellik göstermektedir. Uygun çevre koşulları, uygun materyallerle, ilgi çekici teknikler kullanılarak hazırlanmış olan, oyunlaştırılmış etkinlikler şeklinde planlanan “Türkçe Dil Etkinlikleri”nin çocukların okuma olgunluğu için gerekli olan becerileri arttırdığı görülmektedir.

Çocuklara sesli okuma ve ilkokulda başarılı okuma için gerekli beceriler edinme ve anlama arasında güçlü bir korelasyon bulunmaktadır. Anne babası ya da öğretmeni tarafından günde en az otuz dakika sesli olarak okunan çocuklar, hayatındaki belirgin yetişkinler tarafından hiç kitap okunmayan çocuklara göre daha kolay okumaktadırlar. Okuma başarısında, kelime haznesi bir ipucudur. Çocuklar çok çeşitli kitap dinleme, okunan kitaptaki hikâyeler ve resimler hakkında konuşma, hikâyeyle ilgili soru sorup cevaplama fırsatları yakaladıkça, kelime haznesi gelişir. Kelime haznesi geliştikçe, çocuk okumaya daha hazır hale gelmektedir (Albrecht ve Miller,2004). Araştırma sonucu bu bilgileri desteklemektedir. Buna göre; “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nda yer alan hikâye okuma, hikâye anlatma, resimler hakkında konuşma, hikâye hakkında konuşma gibi etkinliklerin okuma olgunluğu düzeyini arttırdığı söylenebilir.

Kontrol grubuna ait ön test ve son test bağımlı t testi sonuçları tablo 5.12’de verilmiştir.

Tablo 5. 12 Genel Olgunluk Düzeylerine İlişkin Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	$\bar{x}$	s	t	P
Ön Test	30	68.20	8.11	5.01	.000*
Son Test	30	72.53	8.95		

*P<0.05

Tablo 5.12 incelendiğinde; kontrol grubunun “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” ön test ve son test puanları bağımlı t testi analiz edilmiş ve puan ortalamaları arasındaki farklılığın manidar olduğu saptanmıştır ($t_{(sd=30)}=5.01$ ve $p<0.05$). İstatistikî işlem sonucunda elde edilen verilere göre, kontrol grubunun süreç sonrası puan ortalamasının ($\bar{x}=72.53$), süreç öncesi puan ortalamasından ($\bar{x}=68.20$) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kontrol grubuna ait ön test son test bağımlı testi sonuçları tablo 5.13’te verilmiştir.

Tablo 5. 13 Okuma Olgunluk Düzeylerine İlişkin Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı t Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{x}$	s	t	p
Ön Test	30	43.67	4.80	5.43	.000*
Son Test	30	47.03	5.42		

*P<0.05

Tablo 5.13 incelendiğinde; kontrol grubunun “Metropolitan Genel Testi Okuma Olgunluğu Bölümü” ön test ve son test puanları bağımlı t testi analiz edilmiş ve puan ortalamaları arasında ($t_{(sd=29)}=5.43$ ve $p<0.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. İstatistikî işlem sonucunda elde edilen verilere göre, kontrol grubunun süreç sonrası puan ortalaması ($\bar{x}=47.03$) süreç öncesi puan ortalamasından ($\bar{x}=43.67$) daha yüksek bulunmuştur.

Yazıcı (2002) yaptığı araştırmasında, okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, ilköğretim birinci sınıfa yeni başlamış, okul öncesi eğitim almamış 72 çocuk ile anasınıfına devam eden (dönem sonunda) 70 çocuk olmak üzere toplam 142 çocuk oluşturmuştur. Çocukların okul olgunluğunu belirlemek amacıyla, “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimin, okul olgunluğunu etkilediği görülmüştür. Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu puan ortalamalarının, almayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kontrol grubundaki çocukların okul öncesi eğitim sürecine devam ediyor olmalarından dolayı genel olgunluk ve okuma olgunluk düzeylerinin arttığı görülmektedir. Anacak deney grubundaki çocukların genel olgunluk ve okuma olgunluğu son test puan ortalamalarındaki artış ile karşılaştırıldığında farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Aslında okul öncesi eğitimde var olan Türkçe dil etkinlikleri kontrol grubunun öğretmeni tarafından gerektiği gibi uygulanmamasından dolayı kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının deney grubundan daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuç, Türkçe dil etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında gerektiği gibi uygulanmasının önemini ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu” bölümü son test puanlarının Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 5.14’de verilmektedir.

Tablo 5. 14 Deney Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Okuma Olgunluğu Düzeyi Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra topl.	U	p
Okuma Olgunluğu	Erkek	16	15.88	254.00	90.00	.538
Ölçeği Son Testi	Kız	13	13.92	181.00		

$P > 0.05$

Tablo 5.14 incelendiğinde; “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümü” son test puanlarının arasındaki fark Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş ve “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın okuma olgunluğu düzeyine etkisinin cinsiyete göre farklılığı manidar bulunmamıştır ($U=90.00$ ve $p>0.05$).

Oja ve Jürimae (2002), yaptıkları çalışmada, 6 yaşındaki çocukların fiziksel aktiviteleri, motor becerileri ve okula hazır olma arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 161 erkek, 133 kız olmak üzere toplam, 294 çocuk ile çalışmışlardır. Araştırmada okula hazırlığı ölçmek için “Kontrol Çizim Gözlem Testi” kullanılmıştır. Bu testin sonucuna göre, sayı ve şekil kavramında kızlar ve erkekler arasında belirgin bir fark görülmemiştir. Ancak, sözlü anlam ve hafıza, ebat kavramı, küçük kas becerilerinde kızların ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Oja ve Jürimae, 2002). Halpern (1997), okuma becerisinde cinsiyet farklılığını araştırdığı çalışmasının sonucunda, hafızada tutulan fonolojik ve semantik bilginin kullanılması ve bu bilginin geri çağırılması gibi becerilerde kızların puan ortalamasının erkeklere oranla daha yüksek olduğunu saptamıştır (Akt.; Bjorklund, 1998).

Arıkök (2001)'ün beş altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisini incelediği çalışmasının örneklemini 46'sı deney, 46'sı kontrol olmak üzere toplam 92 çocuk oluşturmuştur. Frosting Görsel Algı Eğitiminin okuma olgunluğu üzerine etkisinin incelendiği araştırma sonucunda cinsiyetin okuma olgunluğu üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı saptamıştır.

Halpern (1997) tarafından yapılan çalışmanın, araştırma bulgusunu desteklemediği ifade edilebilir. Yukarıda sıralanan diğer araştırmaların sonuçları ise araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Deney grubundaki çocukların kardeş sayılarına göre, “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümüne” ait son test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 5.15’de verilmektedir.

Tablo 5. 15 Deney Grubundaki Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Okuma Olgunluğu Düzeyi Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Deney Grubu	Kardeş Sayısı	n	Sıra ort.	sd	X^2	P
Okuma Olgunluğu Ölçeği Son Testi	Tek çocuk	6	18.00	2	1.59	.45
	İki çocuk	18	13.47			
	Dört ve daha fazla çocuk	5	16.90			

$P>0.05$

Tablo 5.15 incelendiğinde; deney gurubundaki çocukların “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümü” son test puanları Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın okuma olgunluğu düzeyine etkisinin çocukların kardeş sayılarına göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($P>0.05$).

Tablo 5.15’ e göre, kardeşi bulunmayan çocukların, okuma olgunluğu sıra ortalamasının 18.00 olduğu, bir kardeşi olan çocukların sıra ortalamasının 13.47 olduğu ve üç ve daha fazla kardeşi olan çocukların sıra ortalamasının 16.90 olduğu görülmektedir. İstatistiksel analize göre fark manidar değildir. Ancak, kardeşi

olmayan çocukların okuma olgunluğu puan ortalamasının, bir kardeş veya üç ve daha fazla kardeş olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yazıcı (1999), Almanya’da ve Türkiye’de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkisini incelediği çalışmada, kardeş sayısının okuma olgunluğu düzeyini etkilemediğini saptamıştır. Bu bulgu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Deney grubundaki çocukların doğum sırasına göre “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümü” puanlarına ait Kruskal Wallis H-Testi sonucu Tablo 5.16’de verilmektedir.

Tablo 5. 16 Deney Grubundaki Çocukların Doğum Sırasına Göre Okuma Olgunluğu Düzeyi Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Deney Grubu	Doğum Sırası	n	Sıra ort.	sd	X^2	P
Okuma Olgunluğu Ölçeği Son Testi	Son çocuk	10	10.40	2	5.31	.07
	Ortanca (ortancalardan biri) çocuk	3	21.50			
	İlk çocuk	16	16.66			

$P>0.05$

Deney gurubundaki çocukların “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümü” son test puanları Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın okuma olgunluğu düzeyine etkisinin, çocukların doğum sırasına göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($P>0.05$).

Deney grubundaki çocukların anne öğrenim düzeyine göre “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümü” puanına ilişkin Kruskal Wallis H-Testi sonucu Tablo 5.17’ de verilmektedir.

Tablo 5. 17 Deney Grubundaki Çocukların Anne Öğrenim Düzeyine Göre Okuma Olgunluğu Düzeyi Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Deney Grubu	Anne Öğrenim Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X^2	P
Okuma Olgunluğu Ölçeği Son Testi	İlkokul mezunu	14	15. 07	2	.463	.793
	Lise mezunu	14	14. 54			
	Üniversite mezunu	1	20. 50			

P>0.05

Deney gurubundaki çocukların “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümü” son test puanları Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın okuma olgunluğu düzeyine etkisinin, çocukların annelerinin öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir (P>0.05).

Ninio (1980) düşük ve yüksek sosyo kültürel düzeyden gelen annelerin çocuklarına resimli kitap okumalarının, çocukların kelime dağarcığına etkisini araştırmış, annelerin yüksek sosyo kültürel düzeyde bulunması ile çocukların kelime dağarcığı artışı arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptamıştır (Akt.; Sulzby ve Teale, 1991).

Yazıcı (2002)’nin , okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, Ankara’da birinci sınıfa yeni başlayan ve anasınıfına devam etmekte olan 142 çocuk ile çalışmış ve anne öğrenim düzeyi ile okul olgunluğu arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Araştırmaya göre anne öğrenim düzeyi arttıkça, çocukların okuma olgunluğu düzeyinin arttığı belirtilmektedir.

Sharif ve arkadaşları (2003), tarafından yapılmış olan çalışmada, ailelere okuma yazma ile ilgili eğitim semineri verilmiş, eğitim sonunda çocuklarının kelime dağarcığı ölçülmüştür. Araştırma sonunda, yüksekokul öğrenimi almış annelerin çocuklarının kelime hazinesinin daha fazla yükseldiği sonucu bulunmuştur.

Araştırma sonuçları anne öğrenim düzeyinin çocukların sözel dil becerilerinde ve okuma olgunluğu düzeyinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak araştırmada deney grubundaki çocuklarının okuma olgunluğu

düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmaması örneklemin sınırlı sayıda kalmasından olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların baba öğrenim düzeyine göre “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümü” puanına ilişkin Kruskal Wallis H-Testi sonucu Tablo 5.18 ’de verilmektedir.

Tablo 5. 18 Deney Grubundaki Çocukların Baba Öğrenim Düzeyine Göre Okuma Olgunluğu Düzeyi Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Deney Grubu	Baba Öğrenim Düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X^2	P
Okuma Olgunluğu Ölçeği Son Testi	İlkokul mezunu	4	17.17	2	1.358	.507
	Lise mezunu	23	15.39			
	Üniversite mezunu	3	9.83			

$P>0.05$

Tablo 5.18’de da görüldüğü gibi deney gurubundaki çocukların “Okuma Olgunluğu Ölçeği” son test puanları Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın okuma olgunluğu düzeyine etkisinin, çocukların babalarının öğrenim düzeyine göre farklılığın manidar olmadığı saptanmıştır ($P>0.05$).

Deney grubundaki çocukların % 13’ünün babasının ilkokul mezunu, %77’sinin babasının lise mezunu, %10’unun babasının ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubundaki çocukların babalarının öğrenim durumunun lise düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir (Tablo 5.5). Buna bağlı olarak ilkokul ve üniversite mezunu baba sayısı çok azdır, bu nedenle baba öğrenim düzeyi ve okuma olgunluk düzeyi arasındaki farkın manidar çıkmamasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın etkisinin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma Kırıkkale il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki ilköğretim okulunun anasınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma 30 deney 30 kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Ancak deney grubunda bulunan bir çocuğun “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın uygulandığı süreç içinde okula devam edememesinden dolayı deney grubunda 29 çocuk kalmıştır. Deney grubuna 6 hafta boyunca birer gün ara ile haftada 3 kez “Türkçe Dil Etkinlik Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar bu süre içinde, normal eğitim programına devam etmişlerdir. Araştırmada çocukların demografik bilgilerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu”, okuma olgunluğunu ölçmek için ön test ve son test olarak “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, Kruskal Wallis H-Testi, Mann-Whitney U Testi, bağımlı t Testi, bağımsız t Testi, istatistiksel yöntemleri ile analiz edilmiştir.

Deney grubu ile kontrol gruplarının “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” ön test puanlarının ortalamaları arasındaki fark bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun puan ortalaması 67.13, kontrol grubunun puan ortalaması ise 68.20 olarak bulunmuştur. İki grup arasında farklılık manidar bulunmamıştır ($t_{(sd=58)}=.590$ ve $p>0.05$). “Metropolitan Genel Olgunluk Testin” den elde edilen ön test sonucuna göre grupların deney işlemi öncesindeki “Genel Olgunluk” düzeyinin birbirine denk olduğu saptanmıştır (Tablo 5.6).

Deney grubu ile kontrol gruplarının “Metropolitan Genel Olgunluk Okuma Olgunluğu” bölümü ön test puanlarının ortalamaları arasındaki fark bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun puan ortalaması, 42.33, kontrol grubunun ortalaması ise 43.67 olarak bulunmuştur. Gruplar arasında ($t_{(sd=58)}=1.14$ ve $p>.05$)

farklılık manidar bulunmamıştır. “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümü”nden elde edilen ön test sonucuna göre grupların deney işlemi öncesinde birbirine denk olduğu saptanmıştır (Tablo 5.7).

Deney grubu ile kontrol gruplarının “Metropolitan Genel Olgunluk Testinin son test puanlarının ortalamaları arasındaki fark bağımsız t testi ile analiz edilmiş ve iki grup arasındaki ($t_{(sd=57)}=5.15$ ve $p<0.05$) farklılık manidar bulunmuştur. İstatistiksel analiz sonucunda elde edilen verilere göre, deney grubunun puan ortalaması ($\bar{x}=83.38$), kontrol grubunun puan ortalamasından ($\bar{x}=72.53$) daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 5.8).

Deney grubu ile kontrol gruplarının “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümünün” son test puanlarının ortalamaları arasındaki fark bağımsız t testi ile analiz edilmiş ve iki grup arasındaki ($t_{(sd=57)}=7.13$ ve $p<0.05$) farklılık manidar bulunmuştur. İstatistiksel analiz sonucunda elde edilen verilere göre, deney grubunun puan ortalaması ($\bar{x}=56.86$), kontrol grubunun puan ortalamasından ($\bar{x}=47.03$) daha yüksektir. Buna göre, farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümünün” son testinden elde edilen veriler deneysel işlemin başarılı olduğunu göstermektedir (Tablo 5. 9).

Deney grubunun “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” ön test ve son test puanları bağımlı t testi ile analiz edilmiş ve puan ortalamaları arasındaki ($t_{(sd=28)}=20.18$ ve $p<0.05$) farklılık manidar bulunmuştur. İstatistiksel analiz sonucunda elde edilen verilere göre, deney grubunun işlem sonrası puan ortalamasının ($\bar{x}=83.38$), işlem öncesi puan ortalamasından ($\bar{x}=67.28$) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre, süreç içerisinde uygulanan “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın genel olgunluk düzeyini de arttırdığı söylenebilmektedir (Tablo 5.10).

Deney grubunun “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümü” ön test ve son test puanları bağımlı t testi ile analiz edilmiş ve puan

ortalamları arasında ($t_{(sd=28)}=17.91$ ve $p<0.05$) anlamlı farklılık saptanmıştır. İstatistiksel analiz sonucunda elde edilen verilere göre, deney grubunun işlem sonrası puan ortalamasının ($\bar{x}=56,86$), işlem öncesi puan ortalamasından ($\bar{x}=42.35$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, süreç içerisinde uygulanan “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın okuma olgunluğu düzeyini arttırdığı söylenebilmektedir (Tablo 5.11).

Kontrol grubunun “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” ön test ve son test puanları bağımlı t testi analiz edilmiş ve puan ortalamaları arasındaki farklılık manidar saptanmıştır ($t_{(sd=30)}=5.01$ ve $p<0.05$). İstatistikî işlem sonucunda elde edilen verilere göre, kontrol grubunun süreç sonrası puan ortalamasının ($\bar{x}=72.53$), süreç öncesi puan ortalamasından ($\bar{x}=68.20$) daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 5.12).

Kontrol grubunun “Metropolitan Genel Testi Okuma Olgunluğu Bölümü” ön test ve son test puanları bağımlı t testi analiz edilmiş ve puan ortalamaları arasında ($t_{(sd=29)}=5.43$ ve $p<0.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. İstatistikî işlem sonucunda elde edilen verilere göre, kontrol grubunun süreç sonrası puan ortalaması ($\bar{x}=47.03$) süreç öncesi puan ortalamasından ($\bar{x}=43.67$) daha yüksek bulunmuştur (Tablo 5.13).

Deney grubu 17 erkek, 13 kız olmak üzere toplam 30 çocuktan oluşmaktadır. Deney grubunun % 56.7’sini kızlar, % 43.3’ünü erkekler oluşturmaktadır. “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın uygulanması sırasında, deney grubundaki 1 erkek çocuğun okula devam etmemesi nedeniyle deney grubundaki çocukların sayısı 29’a düşmüştür. “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümü” son test puanlarının arasındaki fark Mann-Whitney U testi analiz edilmiş ve “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın “Okuma Olgunluğu” düzeyine etkisinin cinsiyete göre ($U=90.00$ ve $p>0.05$) anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (Tablo 5.14).

Deney grubundaki çocukların % 20'sinin tek çocuk olduğu, %60'ının bir kardeşinin ve %20'sinin ise üç ve daha fazla kardeşinin olduğu saptanmıştır (Tablo 5.2). İki kardeşi olan çocuğa rastlanmamıştır. Deney grubundaki çocukların “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümü” son test puanları Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın okuma olgunluğuna etkisinin çocukların kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık ($P>0.05$) göstermediği saptanmıştır (Tablo 5.15).

Deney grubundaki çocukların % 37'sinin son çocuk, % 10'unun ortanca (ya da ortancalardan biri) ve % 53'ünün ilk çocuk olduğu saptanmıştır (Tablo 4.3). Deney grubundaki çocukların “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümü” son test puanları Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Buna göre “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın okuma olgunluğu düzeyine etkisinin, çocukların doğum sıralarına göre anlamlı farklılık göstermediği ($P>0.05$) bulunmuştur (Tablo 5.16).

Deney grubundaki çocukların %50'sinin annesinin ilkökul mezunu, %14'ünün annesinin lise mezunu ve %3'ünün annesinin ise üniversite mezunu olduğu saptanmıştır. Buna göre, deney grubundaki çocukların annelerinin, ilkökul ve lise öğrenim düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilmektedir (Tablo 5.4). Deney grubundaki çocukların “Metropolitan Genel Olgunluk Testi Okuma Olgunluğu Bölümü” son test puanları Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş ve “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın okuma olgunluğu düzeyine etkisinin, çocukların annelerinin öğrenim düzeyine göre farklılığının manidar olmadığı ($P>0.05$) saptanmıştır (Tablo 5.17).

Deney grubundaki çocuklarının % 13'ünün babasının öğrenim düzeyinin ilkökul mezunu, %77' sinin babasının lise mezunu, %10'unun babasının öğrenim düzeyinin ise üniversite mezunu olduğu saptanmıştır. Buna göre deney grubundaki çocukların babalarının öğrenim durumunun, lise düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilmektedir (Tablo 5.5). Deney grubundaki çocukların “Okuma Olgunluğu Ölçeği” son test puanları Kruskal Wallis- H testi ile analiz edilmiş ve “Türkçe Dil

Etkinlik Programı”nın okuma olgunluğu düzeyine etkisinin, çocukların babalarının öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ($P>0.05$) bulunmuştur (Tablo 5.18).

Araştırma sonucunda süreç içerisinde hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların genel olgunluk ve okuma olgunluğu düzeylerinde önemli artış saptanmıştır. Söz konusu bu artışın okul öncesi eğitimin, çocuğun genel olgunluk ve okuma olgunluğu üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Ancak deney ve kontrol gruplarının süreç içerisindeki genel olgunluk ve okuma olgunluğu düzeylerindeki artış karşılaştırıldığında, deney grubundaki çocukların genel olgunluk ve okuma olgunluğu düzeylerindeki artışın daha fazla olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda kontrol grubundaki öğretmenlerin, Türkçe dil etkinliklerinde, her gün hikâye okuma veya anlatma etkinliklerine yer vermediği, hikâye öncesinde tekerleme, parmak oyunu, bilmece gibi etkinlikleri yapmadığı ya da sadece bu etkinliklerin tek başına uygulandığı Türkçe dil etkinlikleri düzenlediği, hikâye sonunda, sadece hikâye ile ilgili kapalı uçlu sorulara yer vererek, dramatizasyon, pandomim vb. etkinlikleri uygulamadığı gözlenmiştir. Bu durumun uygulama süreci sonunda, kontrol grubundaki çocukların “Genel Olgunluk” ve “Okuma Olgunluğu” düzeylerinin, deney grubundaki çocukların “Genel Olgunluk” ve “Okuma Olgunluğu” düzeylerinden daha düşük çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Dolayısıyla “Türkçe Dil Etkinlik Programı”nın hem “Genel Olgunluk” üzerinde, hem de “Okuma Olgunluğu” üzerinde, dolayısıyla da ilköğretime hazırlıkta etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmada gözlemlere dayalı olarak kontrol grubundaki öğretmenlerin, hikâye öncesi, hikâye anlatma, hikâye sonrası etkinliklerin tamamına ya da bir kısmına yer vermedikleri, hikâye anlatmada farklı teknikleri kullanmadıkları söylenebilir. Bu durumun, öğretmenlerin Türkçe dil etkinliklerini uygulama durumu ile çocukların okuma olgunluğu arasındaki ilişkiyi ortaya koyması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Arnas ve ark. (2004) okul öncesi öğretmenlerinin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, Adana ilindeki 70 öğretmenin uygulamalarını, üç hafta boyunca, hafta bir gün gözlemişlerdir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin hikâye öncesinde, parmak oyunu, tekerleme sohbet, şiir, bilmece gibi etkinliklere yer verdiklerini, hikâye sonrasında ise çoğunluğunun hikâye ile ilgili soru sorduklarını ve hikâyeyi anlattırdıklarını bulmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun hikâye anlatma tekniklerinden kitaptan okumayı tercih ettikleri, buna karşın slayt, tepegöz, pazen tahta gibi hikâye anlatım tekniklerini kullanmadıklarını saptamışlardır.

Gül ve Erden (2004) yaptıkları çalışmada, anasınıfı öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinin ve kitap köşesinin niteliğini belirlemek amacıyla, Adana ilindeki 100 öğretmenle çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hikâye anlatım tekniklerinden, hikâye kitabı okumayı, kuklayı, hikâye kartını ve düz anlatımı kullandıkları, buna karşın slayt, tepegöz, televizyon şeridi gibi hikâye anlatım tekniklerini kullanmadıklarını saptamışlardır.

Aral ve ark. (2002) öğretmenlerin çocuklara kitap okuma amaçları ve çocuk kitapları ile sınıfta yaptıkları uygulamaları araştırmak amacıyla 121 öğretmenle çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun, çocukların dil gelişimlerini desteklemek, kitap sevgisini kazandırmak amacıyla, günde en az bir kez kitap okudukları, kitap okuduktan sonra çocuklara soru sorduklarını ve dramatizasyon yaptırdıklarını saptamışlardır.

Bu sonuçlar, araştırmada gözlem yoluyla elde edilen bilgilerle paralellik göstermektedir ve öğretmenlerin kitaplarla yaptıkları uygulamaları ortaya koyması bakımından önemlidir. Ancak daha geniş bir örneklem grubu ile öğretmenlerin Türkçe dil etkinliklerini uygulamalarının gözlem yoluyla tespitine gereksinim duyulmaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırma sonucunda “Türkçe Dil Etkinlik Programı” ve okuma olgunluğu arasındaki ilişki göz önüne alındığında, eğitimcilere, ebeveynlere, araştırmacılara ve ilgili kurumlara şunlar önerilebilir;

Eğitimciler, günlük plan hazırlarken, Türkçe dil etkinliklerine daha fazla önem verebilirler. Türkçe dil etkinliklerini, çocukların ilgi ve gelişim düzeyine uygun sürede ve farklı teknikleri etkin bir şekilde kullanarak uygulayabilirler. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını, sadece kâğıt kalem ile yapılan etkinlikler ile sınırlı olmadığı düşüncesinden yola çıkarak, sözel dil becerisini geliştirmeye yönelik özellikle çocukları basılı materyalle karşılaştıracak eğitim ortamları düzenleyerek, çocuklarda okuma bilincini kazandıracak etkinliklere yer verebilirler. Çocuklarla birlikte artık materyallerle kitap oluşturarak, kitap köşesine yerleştirebilirler. Çocuklarla birlikte kuklalar oluşturarak bu kuklaları hikâye anlatımında kullanabilirler. Okullar arasında kitap, kukla, hikaye kartı vb. materyal alışverişi yapılabilir. Öğretmenler ebeveynlere, kitap okuma ve hikâye anlatım teknikleri hakkında bilgi vererek, ailelerin çocuklarına hikâye anlatmasına rehberlik edebilirler. Özellikle düşük sosyo ekonomik bölgelerdeki okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenler, ailelere her gün bir kitap vererek, ebeveynlerin çocuklarına kitap okumalarını sağlayabilirler. Öğretmenler çocukları çocuk kütüphanesine ve kitap satış yerlerine götürebilirler. Çocuk kütüphanesi bulunmayan bölgelerde öğretmenler, veliler, Milli Eğitim Bakanlığı, özel kuruluşların işbirliği ile çocuk kütüphaneleri oluşturulabilir.

Öğretmenlere Türkçe dil etkinliklerinin önemi, farklı anlatım tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim seminerler düzenlenebilir.

Ebeveynler, kitap okuma, hikâye anlatma, tekerleme, şarkı, şiir söyleme gibi etkinliklerle ve çocuklar için kitaplık oluşturarak, çocukların okuma olgunluğunu geliştirebilirler.

Yeni araştırmalarda, okuma olgunluğunu kazandırmada öğretmenlerin uygulamalarının nasıl olduğunu tespit etmek ve yeni öneriler getirilebilmek için öğretmenlerin, Türkçe dil etkinliklerindeki ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterliklileri araştırılabilir. Hikâye kitabı okuma, anlatma gibi etkinliklerinden oluşan bir anne baba eğitim programı hazırlanarak, bu programın çocukların okuma olgunluğu üzerindeki etkisi üzerine araştırma yapılabilir.

Ülkemizde okul öncesi eğitim alamayan çocukların ve ebeveynlerin öğrenim düzeyinin düşük olduğu bölgelerdeki çocukların okuma olgunluğunu geliştirilebilmek için, mevcut olan aile eğitim programları genişletilerek, bu konulara da yer verilebilir. Aile eğitim programı içinde, çocukları yazılı ve sözlü zengin uyarıcılarla karşılaştırmanın önemi anlatılabilir, ailelere materyal yapımı ve bu materyallerin nasıl kullanılacağına ilişkin eğitim verilebilir. Bu aile eğitim programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı ve gönüllü kuruluşların işbirliğine gidilebilir.

KAYNAKÇA

-----2002 MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü
36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı.Ankara Milli Eğitim
 Basımevi.

-----2003 MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (27
 Ağustos 2003 tarih 25212 sayılı Resmi Gazete)

AKYOL, Hayati. (2005). **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi.** Ankara:
 Pegem Yayınları.

AKTAN, Ebru. (1996). **Çocuğun Dil Gelişiminde Fonoloji Duyarlılığın(Sesbirim Duyarlılığının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi.**
 İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü(Yayımlanmamış Yüksek
 Lisans Tezi)

ALBAYRAK, Huriye. (2000). *Okuma Yazma Hazırlık Çalışmaları. Selçuk*
Üniversitesi Anaokulu –Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Turan Ofset.

ALBRECHT, Kay. MILLER, L. (2004). **The Comprehensive Preschool**
Curriculum. Maryland: Gryphon House, Beltsville,

ALPAY, Meral. (1986). *Çocuk Kitaplarının Okul Öncesi Dönemde Dil*
Gelişimine Etkisi ve Okul Döneminde Okul Başarısına Katkısı. 5.YA-PA Okul
Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri. 5: 48-53

ALPAY, Meral. (1991). *Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Kitabın Yeri. YA-*
PA Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri. 46-48.

ANBAR, Ada. (2004). **The Secret of Natural Readers, How Preschool Children Learn to Read**. London: Praeger Weartport,Connecticut.

ARAL, Neriman. BULUT, Ş. (2001). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarıyla Yaptıkları Uygulamaların İncelenmesi*. **Çağdaş Eğitim**. Sayı: 278 :13 - 19

ARNAS ve arkadaşları.(2004). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Günlük Programda Yer Verdikleri Etkinlikler ve Bu Etkinliklerde Kullandıkları Yöntemler*. **OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı**. (Haz.: Gelengül HAKTANIR, Tülin GÜLER). İstanbul: Kelebek Matbaası. 435-451

ARIKÖK, İpek. (2001). **Beş –Altı Yaş Çocuklarında Görsel Algı Eğitiminin Okuma Olgunluğuna Olan Etkisinin İncelenmesi**. Ankara: G.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ATKINSON, R.L., ATKINSON,R.C., Hilgard ,E.R.(1995). **Psikolojiye Giriş I**. (Çev. K.Atalay, M.Atalay ve A. Yazvuz).İstanbul: Sosyal Yayınları

BAYKOÇ, Dönmez, Necate ve arkadaşları. (1993). **Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişim Etkinlikleri**. İstanbul:YA-PA Yayın Pazarlama

BENNET, William. FINN, C., CRIBB,J. (1999). **The Educated Child A Parent’s Guide Throught Eighth Grade**. New York: The Free Press.

BJORKLUND, David, F. (1995). **Children Thinking Developmental and Individual Diferences**. Second Edicion. New York: Brook Cole Puplising Company

BODROVA, Elena. LEONG D. , PAYTNER.D. (1999). *Literacy Standart for Preschool Learners*.**Educational Leadership**. October: Vol.: 57 No: 2: 42-46

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

DİNÇER ,Atilla, Çağlayan. (1993). *Okul Öncesinde Hikaye Anlatım Teknikleri*. **Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri**. Ankara.Ya-Pa Yayınları

ERDURAN,Esra. (1999). **Okulöncesi Eğitimde Okuma Yazmaya Hazırlık Programları ve Bilişsel Yetenek Özelliklerinin Okuma Sürecine Etkileri**. İstanbul:M.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

FERAH, Aysel. (2001). *İlk Okuma ve Yazmayı Öğrenmede Ses Algısı*. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı:280: 27-34

GİRGİN, Ümit ve Arkadaşları. (2003). **Okumaya Hazırlık Etkinlikleri**. Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1318

GÖNEN, Mübeccel (1988). **Anaokuluna Giden Dört- Beş Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

GÖNEN, Mübeccel .DALKILIÇ,Uyar,Nursel. (1998). **Çocuk Eğitiminde Drama**. İstanbul: Epilson Yayıncılık.

GÖNEN, Mübeccel (1998). *Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Özellikleri Nelerdir?. 99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. (Haz.Mustafa Ruhi ŞİRİN).İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.157- 159

GUNN ve Arkadaşları. (1992) *.Emergent Literacy: Curricular and Instructional Implacations for Diverse Learners*. (www.E:EMERGENTLİTERACYIMPLACATION.htm.12.09.2006).

GÜL, Deretarla, Ebru. ERDEN, Şule. (2004). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Anadil Etkinliklerinin ve Kitap Köşesinin Niteliğinin Değerlendirilmeleri*.**OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı**. (Haz.:Gelengül HAKTANIR, Tülin GÜLER). İstanbul: Kelebek Matbaası.135-152

GÜVEN, Nergis. (1991). *Okuma Öncesi Hazırlık 7.Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri*.. İstanbul: Ya-Pa Yayınları. 36-40

HEALY, M.J. (1999). **Çocuğunuzun Gelişen Aklı** .(Çev.Ayşe Bilge Dicleli). İstanbul: Boyner Holding Yayınları.

HONİG, A. S., SHİN, M. (2001). *Reading Aloud With Infants and Toodlers and in Child Care Settings: An Obervational Study*. **Early Childhood Education Journal**. Vol: 28. No:3: 193-197.

JUEL, C.G. BIANCORASA,D. COKER, R. D. (2003). *Walking with Rosie.A Cautionary Tale of Early Reading Instruction*. *Association For Supervision and Currilum Development* . **Educational Leadership**. April:13-18

KANTARCIOĞLU, Selçuk(1998).*Anaokulunda Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

KARAKUŞ, İdris. (2000). **Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Ankara: Sistem Yayıncılık

KAPTAN, Saim. (1998). **İleri Araştırma Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri

KARASAR, Niyazi. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KAVASLI, İbrahim. (2000). **Uygulamalı Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Eylül Kitabevi

KEREM,Aktan,Ebru. (2001). **Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi**. İstanbul: M.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü .(Yayımlanmamış Doktora Tezi)

KOÇAK ,Nurcan (2000). *Okul Öncesi Dönemde Türkçe Dil Etkinlik Programı ve Uygulamaları*. **Selçuk Üniversitesi Anaokulu –Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı**. İstanbul .Turan Ofset.

KOSTELNİK,Marjorie.,SODERMAN.A,A.P.WHİREN.(2004).**Development ally Appropritive Currilum Best Practies in Early Childhood Education**.Pearson New Jersey Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

KÜÇÜKTURAN, Güler. (2004). **Öykülerle Öğreniyorum**. Ankara: SMG Yayıncılık.

MACHADO,Jeanne. (2003). **Early Childhood Experience In Language Arts: Emergent Literacy**. Canada: Thomson Delmar Learning.

MASNY, Diana. (1996). *Literacy Development in Young Children*. (www.C:\Documents and Setting\Kullanici01\Yeni Klasör\Literacy Developament, 19.10.2006).

MİLLER, Regina. (1996). **The Developmentally Appropriate Inclusive Classroom in Early Education**. Washington: Delmar Publishers

MORRISON George. (1998). **Early Childhood Education Today**. Columbus, Ohio.Universty of North Texas: Merril an Impirint of Prentice Hall .

MORROW Mandel, GAMBRELL, L. (2005). **Using Children's Literature in Preschool** .USA: International Reading Assoociation

OĞUZKAN,Şükran. ORAL,Güler. (1995). **Okul Öncesi Eğitime Giriş**. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.

OKTAY,Ayla. (1982). *Okul Öncesi Dönemde Öğrenme ve Okumaya Hazırlıklı Olma*. **Eğitim Bilim Dergisi**. Sayı: 39: 11-18.

OKTAY,Ayla. (1983). **Okul Olgunluğu**. İstanbul:İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları.

OKTAY ,Ayla. (1995).**Çocuk ve Okul**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları

OKTAY,Ayla (1998a). *Okumaya Hazırlıklı Olmak Ne Demektir? 99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. Haz.:Mustafa Ruhi Şirin. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.170

OKTAY,Ayla. (1998b). *Kitap Çocuğun Dünyasına Ne Zaman Giremeye Başlar?.* **99 Soruda Çocuk Edebiyatı** Haz.:Mustafa Ruhi Şirin.İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.173

OKTAY, Ayla(2000). **Yaşamın Sihirli Yılları**. 2. Baskı İstanbul: Epilson Yayıncılık.

OKTAY, Ayla. Y .GÜVEN. (1998). *Sosyo –Kültürel Faktörlerin Matematik Yeteneği İle İlişkisi* . **VII. Ulusal Eğitim Kongresi**. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

OKTAY, Ayla. UNUTKAN, Ö. (2003). **İlköğretime Hazır Oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması**. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.İstanbul: Morpa Yayınları.

OJA, Leila. J.TOIVO. (2002). *Physical Aktivity, Motor Ability And School Readiness Of 6 Yr.Old Children. Perceptual and Motor Skills*. Vol: 95: 405-415

ÖMEROĞLU, Esra. Ö.ERSOY, F.TEZEL.ŞAHİN. A.KANDIR.(2003). **Okul Öncesi Eğitimde Drama**. Ankara. Kök Yayıncılık.

ÖNER, Banu. (1997). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler**.İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

ÖZATALAY, Engin. ÖZATALAY, Hüsniye (2000). **Tekerleme Bilmece Şiir Parmak Oyunları**. İstanbul: Turan Ofset

ÖZTÜRK, Ayten. (2005). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ana Dil Etkinlikleri**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

ÖZTUNÇ, Selda. (1994). Okuma Kavramları Testinin Türk Çocuklarına Uygulanması. İstanbul: M.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

PEROTTA, Blanche.(1994)..*Wrriting Development and Second Language Acquistion in Young Children .Childhood Education . Summer : 237-241*

PIERCE, Patsy. (1998). *Emergent Literacy:What Young Children Can Learn about Reading and Writing Before They Go to School*. (www.//E\Tours -Chapter 8 Emergent Literacy:What Young Children Can Learn about Reading and Writing Before They Go to School.htm,12.09.2006)

POYRAZ,Hatice. DERE, H. (2003). **Okul Öncesi İlke ve Yöntemler**.Ankara: Anı Yayıncılık.

RAZON, Norma. (1986). *Anaokulunda Neden Okuma Yazma Öğretilmemeli?*
4.Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri.İstanbul: Ya-Pa Yayınları.119-123

SARACHO, Olivia and B.SPODEK. (1998). **Multiple Perspectives Play in Early Childhood Education.** New York: State University of New York Press..

SARACHO, Olivia. (1999). *Helping Families Develop Emergent Literacy Strategies.* **International Journal of Early Childhood.** Vol:31 No:2: 25-36

SCHICKEZAND, Judith. (1992). **More Than the ABCs The Early Stages of Reading and Writing.** Third reprinting. Washington: National Association for the Education of Young Children .

SEVİNÇ,Müzeyyen. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazma Kavramının Gelişimi.* Ed. Müzeyyen Sevinç. **Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.**İstanbul: Morpa Yayınları.

SHARİF, Iman..OZUAH. P. DİNKEVİCH..MULVİHİLL, M. (2003).Impact of Brief Literacy Intervention on Urban Preschool. **Early Childhood Education Journal.**Vol:30 No:3: 177-180

SODERMAN, Anne. GREGORY. M. MCCARTY, L. (2003). **Scaffolding Emergent Literacy.** Boston: Pearson

SONNENSCHNEIN,Susan. MUNSTERMAN, K. (2002). *The Influence of Home-Based Reading Interaction on 5- Year Old' Reading Motivation and Early Literacy Development.* **Early Childhood Research Quarterly.** Vol:17: 318-337

SPERLING,Rayne and Darlene ,HEAD. (2002). *Reading Attitudes and Literacy Skills in Prekindergarten and Kindergarten Children.***Early Childhood Education Journal.** Vol:29. No: 4: 233-23.

SPERLING, Rayne. (2003). *Classroom Learning Behaviors and Reading Skill Development*. **Early Childhood Education Journal**. Vol: 31.No:2: 139-142.

STHAL, Steven. YADEN, D. (2004). *The Development of Literacy in Preschool and Primary Grades: Work by the Center For Improvement of Early Reading Achievement*. **The Elementary School Journal**. Vol:105 No:2: 141-165

SULZBY, Elizabeth. TEALE. William. (1991). *Emergent Literacy*. **Handbook of Reading Research**. Vol: 2. London: Longman Publishing

TEMEL. F. Z. (1999). *0-6 Yaş Çocuklarında Dilin Kazanılması*. **Türk Dili (Dil ve Edebiyat Dergisi)** Sayı: 372: 715-721

TEMEL. F. Z. (2000). *Erken Çocukluk Döneminde Dil Değişimi: Sosyo-Ekonomik Düzey ve Cinsiyet İlişkisi*. **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 20, Sayı 2: 39-53

TOS, Fahrettin. (2001). **Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim**. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

TÜR. Gülseren. (1986) *.Okulöncesi Dönemde Anadili Etkinlikleri*. **4.Okul Öncesi Yaygınlaştırma Semineri**. Ya-Pa Yayınları: 154-157.

TÜR Gülseren, TURLA Ayşe. (1999). **Okul Öncesinde Çocuk Edebiyat ve Kitap**. İstanbul: Turan Ofset.

YAVUZER, Haluk. (2000). **Okul Çağı Çocuğu**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YAVUZER, Haluk. (2001). **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YAZICI,Zeliha. (2002). *Okul Öncesi Eğitimin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi.* 155-156.

YAZICI,Zeliha. (1999). **Almanya’da ve Türkiye’de Anaokuluna Devam Eden 60-70 Aylık Türk Çocuklarının Dil Gelişimi İle Okuma Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Ankara: G.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

YILMAZ,Nahide. (1999). **Anaokulu Öğretmenin Rehber Kitabı.**İstanbul.Eser Ofset.

ÜSTÜN, Elif. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazma Becerilerinde Kitabın Önemi.Yaşadıkça Eğitim.* Sayı: 83-84 : 22-23

VANLI ,L. (1988). *Dislektik Çocuklarda Algısal Bozukluklar ve Okuma Yazma Hataları .Psikoloji Dergisi.* (6)22.

WHITE,Jean. (2001). *Küçük Çocuklar İçin Öyküler: Bir Değerlendirme.*(Çev:Cihan Gültekin). **Mesleki Eğitim Dergisi.** Cilt: 2 Sayı:1: 79-83

WHITEHEAD, Marian,R. (1990). *Language And Literacy Early Years* .London: Paul Chapman Puplishing Ltd.

WOOD, David. (2003). **Çocuklarda Düşünme ve Öğrenme.**(Çev.Mine Özünlü).Ankara: Doruk Yayıncılık.

ZEMBAT,Rengin, YURTSEVER,Müge. (2002). *Beş Altı Yaş Çocukların Kelime Dağarcığı Gelişimine Ana Dil Eğitim Programının Etkisi. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitim Sempozyumu Bildiriler.* Ankara: Kök Yayıncılık

ZYGOURIS-COE, Vicky. (2001). *Emergent Literacy*. Florida Literacy and Reading Excellence Center. Orland. (<http://flare.ucf.edu>) (08.08.2006).

[www://E:\Understanding Literacy Development in Young Children](http://www.ncrel.org) -htm, 10.09.2006).

(www.ncrel.org .htm)(10.08.2006).

EKLER

EK 1.....Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve
Planlama Kurulu Başkanlığı Araştırma İzni

EK 2.....Kırıkkale Valiliği İl Milli Eğitim
Müdürlüğü Anket İzni

EK 3 Kişisel Bilgi Formu

EK 4.....Türkçe Dil Etkinlik Programı

**EK-1. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Planlama Kurulu Başkanlığı
Araştırma İzni**

EK-2. Kırıkkale Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket İzni

EK-3 Kişisel Bilgi Formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Çocuğun Adı Soyadı :.....

Doğum Tarihi :.....

Cinsiyeti:

Kız ☐

Erkek ☐

Kardeş Sayısı:

Tek çocuk ☐

İki kardeş ☐

Üç kardeş ☐

Dört ve daha fazla ☐

Doğum sırası:

Son çocuk ☐

Orta(ya da ortancalardan biri) ☐

İlk çocuk ☐

Annenin öğrenim düzeyi:

İlkokul mezunu ☐

Ortaokul mezunu ☐

Lise mezunu ☐

Üniversite mezunu ☐

Babanın öğrenim düzeyi:

İlkokul mezunu ☐

Ortaokul mezunu ☐

Lise mezunu ☐

Üniversite mezunu ☐

EK-4 Türkçe Dil Etkinlik Programı

ETKİNLİK 1

HEDEFLER VE KAZANILMASI BEKLENEN DAVRANIŞLAR

HEDEF 14. Türkçeyi dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanabilme

KBD1. Tümcelerinde öğeleri doğru olarak kullanma

KBD2. Türkçedeki ekleri doğru kullanma

HEDEF 16. Dili etkili bir şekilde kullanabilme

KBD 1. Nesne durum ya da olayı anlaşılır şekilde açıklama

HEDEF 8. Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembolleri tanıyabilme

KBD 2. Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterme (sayı geometrik şekil , logo,trafik işareti vb)

EĞİTİM DURUMU

Hikâye Öncesi

Kuşlar Ülkesi

Öğretmen daha önce hazırladığı, horoz, tavuk, güvercin, karga, hindi, leylek, ördek, ağaçkakan, papağan, baykuş, şeklindeki çomak kuklaları içi görünmeyen bir poşete yerleştirir.

Çocuklar etkinlik için U şeklinde otururlar. Öğretmen poşeti getirir, poşeti çocuklara gösterir “Acaba bu poşetin içinde neler olabilir?” diye bir soru yöneltir. Sonra elini poşetin içinde gezdirerek, poşetin içini karıştırır biraz bekleyerek çocukların merakının artmasını sağlar, poşetin içinden bir tüy çıkarır. “Bir tüy çıktı, (poşeti sallar) acaba içinde daha neler var?”, der ve poşetin içinden bir resim daha çıkarır. Çıkan resimlerin isimlerini çocuklara sorar. Çocukların görebileceği bir biçimde yere koyar. Resimleri çıkardıktan sonra poşeti kaldırır ve “Duydunuz mu sesi, poşetin içinden bir ses geliyor?” der, poşeti karıştırmaya başlar, çocukların merakını artırmak için biraz bekler ve en sona bıraktığı çocuk resmini çıkarır. “Aaaa bu çocuğu nasıl olmuştaki unutmuşuz” der. Daha sonra çocuk resmini kulağına yaklaştırarak, çocuğu dinliyormuş gibi yapar.”Bize bilmece mi sormak istiyorsun, haydi sor biz de bilmeye çalışalım” der. Resim önce çocuklara kendini tanıtır. “Benim adım Ayşegül ,bakalım bu soruları bilecek misiniz,cevaplarınızı bana yerde duran resimlerle gösterebilirsiniz” der. “İlk sorum geliyor.” diyerek bilmeceyi sorar, arkasından bilmececiyi cevapları bilen çocuk bilmece kartını gösterir.

Kafası tarak gibi, kuyruğu orak gibi (horoz)

Elemeden yoğurur, gün aşırı doğurur (tavuk)

Ayakları kürekli ne kadar da yürekli suda bir gemi (ördek)

Sesi geliyor bak bak ağaca vuruyor tak tak (ağaçkakan)

İki çubuk bir makas, hokkabaz mı hokkabaz (leylek)

Kap kara rengi var,gag diye sesi var (karga)

Gagası eğri tüyleri renkli (papağan)

Dizi dizi pencereler patlak gözlü çingeneler (baykuş)

Kabarıyor kocaman, düşünüyor durmadan (hindi)
Dalda durur elde durmaz (güvercin)

Hikâye Etkinliği

Öğretmen çomak kuklaları kullanarak hikayeyi anlatır.

Kuşların Arkadaşlığı

Bir kuşlar ülkesi vardı.Bu kuşlar ülkesindeki bütün kuşlar mutlu yaşarlardı. Kuşlar ülkesindeki bir kümeste, tavuk, horoz, hindi yaşıyordu. Bir sabah, tak tak diye bir ses duydular, bu sesin kime ait olduğunu anlamaya çalışırken, bu sesin ağaçtan geldiğini fark ettiler, bu ağaçkakanın sesiydi. Ağaçkakan; “Merhaba tavuk horoz, hindi ben sizi ziyarete gelmişim, ama ağacı görünce dayanamadım, bu benim işim biliyorsunuz”,dedi.Kümeşteki hayvanlar onu içeri davet ettiler. Ağaçkakan;

“Arkadaşlar buraya gelirken güvercine rastladım, bana ördeğin çok hasta olduğunu söyledi, bende size bunu söylemeye gelmişim.Siz ördeğin hasta olduğunu biliyor musunuz.”

Kümeştekililer çok üzüldüler, ördeğin hasta olduğunu duymamışlardı.Hemen gidip ördeği ziyaret etmeye karar verdiler.Ama tavuk;

“Ben gelemem ,çünkü kuluçkaya yatıyorum,yumurtaları sıcak tutmak için otlardan ve samandan yapılmış olan bu sepetten hiç kalkmamalıyım.”dedi.

Hindi, horoz ve ağaçkakan, ördeği ziyaret etmek için yola çıktılar.Yolda güvercini ve papağanı gördüler.Onlar da ördeği ziyaret etmek istiyorlardı.Papağan;

“Biz de sizinle gelebilir miyiz? Ördeğin neden hastalandığını çok merak ediyoruz. Çünkü ördek çok neşeli idi. Her gün gölde vak vak diyerek bağırır, bütün kuşlara selam verirdi. İşte bu yüzden biz onu çok seviyoruz. Ama hastalanınca gölde yüzmeye çıkmadı, hep yuvasında kapalı kaldı.” dedi.

Diğer kuşlar sevdikleri arkadaşlarına yardım etmek istiyorlardı. Hep birlikte ördeğin gölün yanındaki yuvasına gittiler.Yuvaya ulaştıklarında, ördeğin çok bitkin bir şekilde yuvada oturduğunu gördüler.

“Geçmiş olsun ördek kardeş, ne oldu, neden hastalandın?” diye sordu,hindi.

“Sana nasıl yardım edebiliriz” diye ekledi horoz,ama ördek yardım etmelerini istemedi.

“Teşekkür ederim arkadaşlar, ama yardım edilecek bir şey yok.”, dedi ördek.

Hindi, ağaçkakan, horoz, papağan ve güvercin ördeğin yanından ayrıldılar.Yolda leylek ve baykuş ve karga ile karşılaştılar. Hindi,

“Arkadaşlar bizde ördeğin yanından geliyoruz, o hasta , ama bizim ona yardımcı olmamızı istemedi, bunun nedenini anlayamadık, ama çok üzüldük” dedi. Leylek,

“Arkadaşlar benim bir teklifim var, ördek istemese bile biz her gün gidip onu görmeliyiz, böylece bize ihtiyacı olursa yanında olabiliriz.” Diğer kuşlarda bu teklifi kabul ettiler. Papağan,

“Yarın ördeği ben ziyaret etmek isterim” dedi. Leylek ,

“Daha sonra da ben ördeğin yanına giderim hem de ona bir hediyem olacak” dedi.

Baykuş,

“Bende bu akşam ördeği ziyaret edebilirim” dedi. Karga;

“Gag gag bende ördeği ziyaret etmeliyim.” dedi.

Ördek yardım istemese de onlar her gün ördeğin yanına giderek ona bakmaya karar verdiler. Her gün biri ördeğin yanına giderek ona yiyecek götürdü ve yalnız başına

sıkılmasın diye arkadaşlık etti.Ördek her geçen gün biraz daha iyileşiyor, diğer kuşlarda bu duruma çok mutlu oluyorlardı. Tavukta civcivleri yumurtadan çıkınca kuluçkadan kalktı ve yavrularını alarak ördeği ziyarete gitti. Bir sabah ördek tamamen iyileşti ve gölde şarkı söyleyerek yüzmeye başladı. Ördeğin hasta olmasının nedenini öğrenemediler ama hastalandığında ördeğin yanında bulunmaları ördeği çok mutlu etti.

Hikâye Sonrası

Öğretmen çocuklara , ördeğin hasta olma nedenini sorar; “Çocuklar sizce ördek neden hasta olmuş olabilir?”, “Diğer kuşlar ördeğin iyileşmesi için neler yapmışlardır.”, Siz arkadaşınız hasta olduğunda neler yaparsınız?” gibi sorular sorulur.

ETKİNLİK 2

HEDEFLER VE KAZANILMASI BEKLENEN DAVRANIŞLAR

HEDEF 14. Türkçeyi dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanabilme

KBD1. Tümcelerinde öğeleri doğru olarak kullanma

KBD2. Türkçedeki ekleri doğru kullanma

HEDEF 15. Belli bir nesne, varlık ya da olayı tanımlayabilme

K.B.D.1. Nesne, varlık ya da olayı adlandırma

EĞİTİM DURUMU

Hikâye Öncesi

Çocuklar uygun şekilde oturduktan sonra, öğretmen karga şeklindeki çomak kuklayı çocuklara tanıtır. “Merhaba çocuklar benim adım karga benim birçok kuş arkadaşım var,ben onları çok seviyorum, benim bir tekerlemem var, şimdi size onu söyleyeceğim.”;

Karga bağılıyor

Annen çörek pişirmiş seni çağırıyor

Bu çöreği ne yapmalı

Kargalara atmalı

Karganın kara tüyü var

Kardan adamın kara gözü var.

Öğretmen karga kuklası bir elinde iken, diğer eline de saksığan biçimindeki kuklayı alır.Karga kardeş karga kardeş ben de seni çok seviyorum ama izin ver azıcıkta biz konuşalım artık, “Merhaba çocuklar benim adım saksığan , benimde bir tekerlemem var”;

“Saksığan sek sek

Kuyruğunun üstü tümsek

Kuyruğuna binelim

Bizim köye gidelim”

-Karga kardeş, geçen gün ne oldu, biliyor musun?,

- Hayır bilmiyorum ne oldu?

-Siz biliyor musunuz çocuklar ne oldu?Şimdi dinleyin bakalım neler olmuş.Ama dikkatli dinleyin,anlatacağım bu öykünün adını siz koyacaksınız.

Hikâye Etkinliği

(Öğretmen kukla sahnesinde çomak kulaları kullanarak hikayeyi anlatır.Öğretmen eline karga kuklasını alarak konuşturmaya başlar).

“Bir zamanlar bir çocuk vardı. Bu çocuk günlerden bir gün yolda giderken bir tüy buldu, bakalım bundan sonra neler oldu.” Öğretmen karga kuklasını elinden bırakır bir eline tüyü, diğer eline de çocuk kuklasını alır ve çocuk kuklasını konuşturmaya başlar;

“Bu ne kadar güzel bir tüy,bunu alıp odama götürmeliyim. “dedi. Tüyü aldı ve eve gitmek üzere yola koyuldu. Ama bu sırada çocuğun kulağına bir ses geldi. Bu seste nereden geliyor diye meraklanmaya başladı çocuk sağa baktı , sola baktı , aşağı baktı ,yukarı baktı sesin nereden geldiğini bulamadı. Sonra biraz daha dikkatli dinlemeye karar verdi.İşte buldu, ses çocuğun elinde ki tüyden geliyordu. Tüy ağlıyordu. Çocuk;

“Neden ağlıyorsun tüy seni üzecek bir şey mi yaptım?” diye sordu. Tüy
 “Ben çok üzgünüm çünkü ben eski sahibimle çok mutluydum, nasıl oldu
 anlayamadım, aniden bir fırtına çıktı ve ben kendimi uçarken buldum.Ardından
 hooop diye yere düşüverdim. Şimdi sen beni aldın nereye gidiyorsun kim bilir?Ne
 olur beni eski sahibime ver.” dedi.

Çocuk,

“Ben senin eski sahibini tanımıyorum, kim olduğunu söyle seni ona
 götürüyüm.”dedi.Tüy;

“Ama ben sahibimin kim olduğunu bilmiyorum, sen bana yardım eder misin?” diye
 rica etti.Çocuk tüye yardım etmeyi kabul etti.Başladılar aramaya ilk önce karganın
 yanına gittiler,

“Karga kardeş karga kardeş bu tüy senin tüyün mü? diye sordu çocuk. Karga,
 “Bu tüy benim tüyüm değil çünkü benim tüylerim siyah ama bu tüy siyah renkli
 değil, ama bir de tavuğa sorun belki onun tüyü olabilir.” diye cevap verdi.
 Çocukla tüy kümese gittiler,

“Tavuk kardeş tavuk kardeş bu tüy senin mi?” diye sordu çocuk tavuk
 “Gıt gıt gıdak bu tüy benim değil, ama horoza bir sorun bu tüy belki de ona aittir”
 dedi.

Çocuk ile tüy horozun yanına gittiler

“Horoz kardeş horoz kardeş bu tüy senin mi?” diye sordu. Horoz

“Üürü üü bu tüy bana ait değil ama isterseniz bir de ördeğe sorun”, dedi.Tüy ile
 çocuk ördeğin yanına gittiler ,

“Ördek kardeş ördek kardeş bu tüy senin mi?” diye sordu çocuk.

“Vak vak vak bu tüy benim değil , onu leyleğe götür belki ona ait olabilir.” dedi.

Çocuk ile tüy leyleğin yuvasına gittiler,

“Leylek kardeş leylek kardeş bu tüy senin mi?” diye sordu çocuk , uzun gagalı
 leylek.

“Lak lak lak bu tüy benim değil isterseniz bir de ağaçkakana sorun” dedi.Çocuk ile
 tüy ağaçkakanın yanına gittiler çocuk;

“Ağaçkakan kardeş bu tüy senin mi ?” diye sordu.Ağaçkakan ağaca vurmayı bıraktı;

“Bu tüy benim değil ama bir de baykuşa sorun, o size yardımcı olur çok şey bilir”
 dedi.Çocukla tüy baykuşu buldular.

“Bay baykuş acaba bu tüy sizin mi?”, diye sordu çocuk , baykuş;

“Bu tüy benim değil ama olsa olsa bu renkli tüy papağanın olabilir”, dedi.

Çocukla tüy papağanın yanına gittiler,

“Papağan kardeş bu tüy senin mi?” diye sordu çocuk , papağan cevap verdi ,

“Hayır bu tüy bana ait değil “ dedi.

Çocuk çok yoruldu ama tüyün sahibini bulamadı. Hem çocuk hem de tüy bu duruma
 çok üzüldüler. Çocuk tüyü alarak evine gitmeye karar verdi.Çocuk eve gider gitmez
 hemen odasına gitti, tüye

“Bu gece benim Kızılderili şapkamda uyu yarın sahibini aramaya devam ederiz .”

dedi ve tüyü şapkaya taktı o kadar güzel yakışmıştı ki, ama tüy burada kalmak
 istemezdi, sabah olunca yine sahibinin yanında olmak isteyecekti. Çocuk bunları
 düşünürken uyuyakaldı. Sabah ilk iş olarak çocuk tüyün yanına gitti onu alıp ormana
 gidecekti. Ama tüy burada çok mutlu görünüyordu, diğer tüylerle arkadaş bile
 olmuştu. Tam çocuk onu eline alacakken, tüy; “Ben burada çok mutluyum senin

Kızılderili şapkanı çok sevdim, burada kalmama izin verir misin?” dedi.Çocuk çok mutlu oldu , artık o şapkasında çok güzel bir tüyü olmuştu , tüy de kendine yeni bir sahip bulmuştu.

Hikâye Sonrası

Hikâye bittikten sonra bu hikayenin adı ne olabilir? sorusu sorularak çocuklardan cevap alınır. Daha sonra çocukların yakasına hikayede kullanılan kuklaların kartları takılır ve kartlardaki hayvanların isimleri sorulur. Daha sonra çocuklar yakalarında ki hikaye kahramanlarını canlandırırlar.