

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI (2024) (OEP-2024)
TÜRKÇE ALAN BECERİLERİNE İLİŞKİN OKUL
ÖNCESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Yasemin SEZEN KORKMAZ**

**Danışman
Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR**

TEMMUZ 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) (OEP-2024) Türkçe Alan Becerilerine İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı **“Yüksek Lisans”** tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Yasemin SEZEN KORKMAZ

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri

Program Adı : Tezli Yüksek Lisans

Tez Başlığı : Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) (OEP-2024) Türkçe Alan Becerilerine İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 128 sayfalık kısmına ilişkin 01/07/2026 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %6'dır.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim 01/07/2026

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR **Öğrenci** Yasemin SEZEN KORKMAZ

KILAVUZA UYGUNLUK

“Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) (OEP-2024) Türkçe Alan Becerilerine İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Yasemin SEZEN KORKMAZ

Danışman

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR danışmanlığında **Yasemin SEZEN KORKMAZ** tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) (OEP-2024) Türkçe Alan Becerilerine İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği/oy çokluğu kabul edilmiştir

01/07/2026

JÜRİ:

Danışman : **Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR** (İmza)
Üye : **Doç. Dr. Melih DİKMEN** (İmza)
Üye : **Doç. Dr. Ferdi BAHADIR** (İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2026 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... /2026

Prof. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin yanı sıra dil becerilerinin temellerinin atıldığı en kritik evrelerden biridir. Bu dönemde çocukların Türkçeyi doğru, etkili ve anlamlı bir şekilde kullanmalarını teşvik etmek, sadece bireysel bir kazanım değil, aynı zamanda toplumsal gelişimin de anahtarıdır.

2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı (OEP-2024), dil gelişimini beceri temelli ve bütüncül bir anlayışla ele alarak bu sürece yeni bir vizyon kazandırmıştır. Bu çalışma, yeni eğitim programının temel bileşenlerinden olan Türkçe alan becerilerinin (dinleme-izleme, konuşma, okuma ve erken okuryazarlık) uygulama sürecindeki yansımalarını, sahanın en temel uygulayıcıları olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda derinlemesine incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulguların, programın güçlü yönlerini ortaya koymanın yanı sıra geliştirilmeye açık alanlara ışık tutarak eğitim politikalarına ve literatüre katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Tez çalışmamın planlanması, yürütülmesi ve raporlaştırılması süreçlerinde değerli bilgi, birikim ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, akademik rehberliğini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR'a en içten şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın uygulama aşamasında, yoğun çalışma tempolarına rağmen değerli vakitlerini ayırarak görüş ve deneyimlerini samimiyetle paylaşan Erzincan ili Merkez ilçesindeki görevli okul öncesi öğretmenlerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her aşamasında olduğu gibi bu akademik yolculuğumda da sabır, sevgi ve desteklerini her daim hissettiğim kıymetli eşim Barış Korkmaz'a, çocuklarım Elif Ada ve Can Emir'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yasemin SEZEN KORKMAZ, Erzincan, 2026

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının başlangıcından tamamlanmasına kadar geçen süreçte, kıymetli vaktini ve akademik birikimini benimle paylaşan, her aşamada desteğini ve rehberliğini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR'a en içten şükranlarımı sunarım.

Çalışmanın akademik standartlara uygun olarak yürütülmesinde katkıları bulunan Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün değerli hocalarına ve yetkililerine teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın veri toplama sürecinde, yoğun çalışma tempoları içerisinde vakit ayırarak tecrübelerini ve görüşlerini samimiyetle paylaşan, çalışmanın temelini oluşturan Erzincan ili Merkez ilçesindeki 20 okul öncesi öğretmenine sabırları ve katkıları için derin minnettarlık duymaktayım. Onların sunduğu değerli bilgiler, OEP-2024'ün Türkçe alan becerileri üzerindeki etkilerinin anlaşılmasında kritik bir rol oynamıştır.

Akademik yolculuğum boyunca benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, sabır ve sevgiyle her zaman yanımda olan sevgili aileme ve motivasyonumu her daim yüksek tutan dostlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yasemin SEZEN KORKMAZ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI (2024) (OEP-2024) TÜRKÇE ALAN BECERİLERİNE İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yasemin SEZEN KORKMAZ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2026

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR

ÖZET

Bu araştırma, OEP-2024 kapsamında Türkçe alan becerilerinin (dinleme-izleme, konuşma, okuma, erken okuryazarlık) öğretimine dair öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Erzincan'da görev yapan 20 okul öncesi öğretmeniyle yürütülen bu nitel durum çalışmasında, veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler materyal olarak en çok hikâye kitapları ve kartlarını kullanmakta, sonrasında ise akıllı tahta ve projeksiyon gibi teknolojilerden faydalanmaktadır. Öğretim sürecinde drama, canlandırma ve etkileşimli hikâye anlatımı öne çıkan tekniklerdir. Ölçme-değerlendirme aşamasında ise portfolyo, anekdot kayıtları ve gözlem formları gibi süreç odaklı araçların geleneksel yöntemlerin yerini aldığı görülmektedir. Süreçte karşılaşılan temel sorunlar; çocukların kısa dikkat süreleri, bireysel gelişim farklılıkları ve ekran bağımlılığı olarak belirlenmiştir. Bu engelleri aşmak için öğretmenler etkinlikleri sadeleştirmeyi ve aile katılımını sürece dahil etmeyi önermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin OEP-2024'ün beceri temelli vizyonuna uyum sağladığı, ancak özellikle aile eğitimi ve fiziksel imkânların geliştirilmesi noktasında desteğe gereksinim duydukları saptanmıştır. Aile katılımının yetersizliği ve kalabalık sınıf mevcutları, Türkçe alan becerilerinin kazandırılmasında yapısal engeller olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda; velilerin etkileşimli okuma konusunda bilinçlendirilmesi, sınıf mevcutlarının küçültülmesi ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir. Araştırmanın, okul öncesi Türkçe eğitimi alanında OEP-2024'ün uygulamaya yansımalarını değerlendiren güncel bir kaynak niteliği taşıdığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: OEP-2024, Türkçe Alan Becerileri, Okul Öncesi Öğretmen Görüşleri, Erken Okuryazarlık, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM (2024) (OEP-2024): AN ANALYSIS OF PRESCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVES ON TURKISH LANGUAGE SKILLS

Yasemin SEZEN KORKMAZ

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, July 2026

Supervisor: Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR

ABSTRACT

This study aims to examine preschool teachers' views on the teaching of Turkish language skills (listening-viewing, speaking, reading, and early literacy) within the scope of the 2024 Preschool Education Program (PEP-2024). In this qualitative case study conducted with 20 preschool teachers working in Erzincan, data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. According to the findings, teachers most frequently use storybooks and cards as instructional materials, followed by technologies such as interactive whiteboards and projectors. Drama, role-playing, and interactive storytelling stand out as the predominant instructional techniques. In the assessment and evaluation phase, process-oriented tools such as portfolios, anecdotal records, and observation forms are found to have replaced traditional methods. The main challenges encountered in the process were identified as children's short attention spans, individual developmental differences, and screen addiction. To overcome these obstacles, teachers recommend simplifying activities and incorporating family participation into the process. As a result, it was determined that teachers have adapted to the competency-based vision of PEP-2024; however, they need support particularly in terms of family education and the improvement of physical resources. Insufficient family involvement and overcrowded classrooms emerge as structural barriers to the development of Turkish language skills. In light of these findings, it is recommended that parents be made aware of interactive reading practices, class sizes be reduced, and professional development programs be organized for teachers. This study is considered to serve as a current reference for evaluating the practical reflections of PEP-2024 in the field of preschool Turkish language education.

Keywords: OEP-2024, Turkish Language Skills, Preschool Teacher Opinions, Early Literacy, Turkish Century Education Model.

İÇİNDEKİLER

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI (2024) (OEP-2024) TÜRKÇE ALAN BECERİLERİNE İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
TABLolar LİSTESİ	xiv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) (OEP-2024)	3
1.1.1. OEP-2024'te Türkçe Alan Becerileri	6
1.1.2. OEP-2024'te Türkçe Alan Becerilerine Yönelik Araç ve Gereçler	8
1.1.3. OEP-2024'te Türkçe Alan Becerilerine Yönelik Yöntem ve Teknikler	11
1.1.4. OEP-2024'te Türkçe Alan Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme ...	15
1.2. Benzer Araştırmalar.....	18
1.3. Araştırmanın Önemi	22
1.4. Araştırmanın Amacı	23

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli.....	24
2.2. Çalışma Grubu.....	25
2.3. Veri Toplama Araçları.....	26
2.4. Verilerin Analizi	28
2.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	29
2.5.1. İnandırıcılık (İç Geçerlik)	29
2.5.2. Aktarılabirlik (Dış Geçerlik)	30
2.5.3. Tutarlılık (İç Güvenirlik)	30
2.5.4. Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik)	30

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Dinleme – İzleme Alanına İlişkin Bulgular.....	31
3.1.1. Dinleme - İzleme Alanında En Sık Kullanılan Araç ve Gereçler.....	31
3.1.2. Dinleme -İzleme Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	33
3.1.3. Dinleme- İzleme Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları.....	34
3.1.4. Dinleme - İzleme Alanında En Sık Karşılaşılan Sorunlar	35
3.1.5. Dinleme – İzleme Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri.....	36
3.1.6. Dinleme – İzleme Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler	37
3.2. Konuşma Alanına İlişkin Bulgular	38
3.2.1. Konuşma Alanında En Sık Kullanılan Araç ve Gereçler	38
3.2.2. Konuşma Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler	40
3.2.3. Konuşma Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları.....	41

3.2.4. Konuşma Alanında En Sık Karşılaşılan Sorunlar.....	43
3.2.5. Konuşma Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri.....	44
3.2.6. Konuşma Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler	45
3.3. Okuma Alanına İlişkin Bulgular	47
3.3.1. Okuma Alanında En Sık Kullanılan Araç ve Gereçler.....	47
3.3.2. Okuma Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler	48
3.3.3. Okuma Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları.....	50
3.3.4. Okuma Alanında En Sık Karşılaştığı Sorunlar.....	51
3.3.5. Okuma Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	52
3.3.6. Okuma Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler	53
3.4. Erken Okuryazarlık Alanına İlişkin Bulgular.....	55
3.4.1. Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Kullanılan Araç ve Gereçler.....	55
3.4.2. Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler	56
3.4.3. Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları.....	58
3.4.4. Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Karşılaşılan Sorunlar	60
3.4.5. Erken Okuryazarlık Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri.....	61
3.4.6. Erken Okuryazarlık Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler	62
3.5. Türkçe Alanı İlişkin Bulgular.....	64

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Dinleme – İzleme Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	67
4.1.1. Dinleme – İzleme Alanında Kullanılan Araç ve Gereçlere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	67

4.1.2. Dinleme-İzleme Alanında Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	69
4.1.3. Dinleme-İzleme Alanında Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	71
4.1.4. Dinleme-İzleme Alanında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	72
4.1.5. Dinleme-İzleme Alanına Yönelik Görüş ve Önerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	73
4.2. Konuşma Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma	75
4.2.1. Konuşma Alanında Kullanılan Araç ve Gereçlere İlişkin Sonuç ve Tartışma	75
4.2.2. Konuşma Alanında Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	76
4.2.3. Konuşma Alanında Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	77
4.2.4. Konuşma Alanında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	78
4.2.5. Konuşma Alanına Yönelik Görüş ve Önerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma	80
4.3. Okuma Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma	81
4.3.1. Okuma Alanında Kullanılan Araç ve Gereçlere İlişkin Sonuç ve Tartışma....	81
4.3.2. Okuma Alanında Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	83
4.3.3. Okuma Alanında Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	84
4.3.4. Okuma Alanında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	86
4.3.5. Okuma Alanına Yönelik Görüş ve Önerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma	88
4.4. Erken Okuryazarlık Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	89

4.4.1. Erken Okuryazarlık Alanında Kullanılan Araç ve Gereçlere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	89
4.4.2. Erken Okuryazarlık Alanında Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	91
4.4.3. Erken Okuryazarlık Alanında Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	93
4.4.4. Erken Okuryazarlık Alanında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	94
4.4.5. Erken Okuryazarlık Alanına Yönelik Görüş ve Önerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	96
4.5. Türkçe Alanı ile İlgili Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	98
4.6. Sınırlılıklar.....	100
4.7. Öneriler.....	100
4.7.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	101
4.7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	102
KAYNAKÇA.....	103
EKLER.....	114
ÖZ GEÇMİŞ	117

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

OEP-2024	: Okul Öncesi Eğitim Programı (2024)
TYYM	: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
DEF	: Dünya Ekonomik Forumu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1: Dinleme İzleme Alanında En Sık Kullanılan Araç ve Gereçler.....	31
Tablo 3. 2: Dinleme -İzleme Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler	33
Tablo 3. 3: Dinleme - İzleme Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları	34
Tablo 3. 4: Dinleme- İzleme Alanında En Sık Karşılaşılan Sorunlar.....	36
Tablo 3. 5: Dinleme – İzleme Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	36
Tablo 3. 6: Dinleme- İzleme Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler	37
Tablo 3. 7: Konuşma Alanında En Sık Kullandığı Araç ve Gereçler.....	39
Tablo 3. 8: Konuşma Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler	40
Tablo 3. 9: Konuşma Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları	42
Tablo 3. 10: Konuşma Alanında En Sık Karşılaşılan Sorunlar	43
Tablo 3. 11: Konuşma Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	44
Tablo 3. 12: Konuşma Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler	46
Tablo 3. 13: Okuma Alanında En Sık Kullanılan Araç ve Gereçler	47
Tablo 3. 14: Okuma Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	49
Tablo 3. 15: Okuma Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları	51
Tablo 3. 16: Okuma Alanında En Sık Karşılaşılan Sorunlar.....	52
Tablo 3. 17: Okuma Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri.....	52
Tablo 3. 18: Okuma Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler.....	54
Tablo 3. 19: Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Kullanılan Araç ve Gereçler.....	55
Tablo 3. 20: Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler....	57

Tablo 3. 21: Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları.....	59
Tablo 3. 22: Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Karşılaşılan Sorunlar	61
Tablo3. 23: Erken Okuryazarlık Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri.....	62
Tablo 3. 24: Erken Okuryazarlık Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler.....	63
Tablo 3. 25: Türkçe Alanı İle İlgili Öğretme – Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler	65

GİRİŞ

Çocukların ilk altı yılından itibaren doğru şekilde desteklenmesi, onların ileriki yaşamlarında daha başarılı, kendine güvenen, duygularını ve düşüncelerini açıkça ifade edebilen, olumlu kişilik özellikleri taşıyan bireyler olarak yetişmelerine önemli katkı sağlar. Nitelikli bir erken çocukluk eğitimi; çocuğun bilişsel, dilsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyerek sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal açıdan da uzun vadede önemli etkiler yaratır. Bu nedenle, erken dönemde sunulan eğitimin toplum sağlığı üzerindeki rolü göz ardı edilmemelidir. Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenme birbiriyle yakından ilişkilidir. Çocukların gelişimini en iyi şekilde destekleyen yol, öğrenmedir. Öğrenme becerileri, bilginin temellerini oluşturur (Kandır & Orçan, 2011). Bu bağlamda, erken çocukluk dönemine yapılan yatırımlar, yalnızca bireysel potansiyeli açığa çıkarmakla kalmayıp, geleceğin sağlıklı ve nitelikli toplum yapısını inşa eden stratejik bir temel olarak görülebilir.

Güncel araştırmalar, bireylerin beceri gelişim sürecinin erken çocukluk döneminde başladığını ve bu gelişimin kümülatif bir yapı sergileyerek devam ettiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, çok sayıda çalışma, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim programlarına okul öncesi dönemden itibaren entegre edilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Dünya Ekonomik Forumu raporlarında, beceri temelli eğitime yönelik ilgi artarken, beceri gelişimini destekleme süreçlerinde karşılaşılan temel sorunların; becerilerin tanımlanması, bu becerilerin kuramsal temelleri ile erken çocukluk döneminden itibaren nasıl destekleneceği konularındaki yetersizliklerden kaynaklandığı vurgulanmaktadır (DEF, 2023). Dolayısıyla, erken yaşlarda edinilen kazanımların zincirleme bir etkiyle sonraki öğrenmeleri şekillendirdiği gerçeği, çağdaş eğitim programlarının dinamik ve beceri odaklı bir yapıda tasarlanması bakımından önemlidir.

Bu çerçevede, Dünya Ekonomik Forumu (DEF, 2023), beceri odaklı öğrenme süreçlerinin önemine dikkat çekerek Eğitim 4.0 Taksonomisini geliştirmiştir. Söz konusu taksonomi; a) beceri ve yetenekler, b) tutumlar ve değerler ile c) bilgi bileşenleri olmak üzere üç temel yapı taşından oluşmaktadır. Türkiye’de ise Milli Eğitim Bakanlığı, okul öncesi dönemden ortaöğretim kademesine kadar uzanan süreçte; kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, alana özgü beceriler, bireysel eğilimler ve çeşitli okuryazarlık becerilerini tanımlamış ve bu beceri alanları arasında bütüncül bir

ilişkilendirme yaklaşımı benimsemiştir (Aras, Ülker, & Altun, 2023). Buradan hareketle, Eğitim 4.0 taksonomisinin sunduğu bu üçlü yapı, küresel düzeyde yaşanan uygulama ve tanım karmaşasına sistematik bir standart getirerek erken çocukluk eğitimcilerine somut bir yol haritası sunmaktadır.

Dil gelişimi, insanlığın ve uygarlığın en değerli hazinelerinden biri olmasının yanı sıra, en etkili iletişim aracı olarak da kabul edilmektedir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminden itibaren dil becerilerinin sistemli biçimde desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Dinçer & Düzen, 2021). Çocukların Türkçeyi doğru, etkili ve anlamlı bir şekilde kullanmaları teşvik edilmelidir. Dil gelişimi; fiziksel, bilişsel ve sosyal etkenlerin karşılıklı etkileşimi sonucu ortaya çıkan dinamik bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde, dinleme becerisi hem dil gelişiminin hem de bilişsel gelişimin temel yapı taşlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Anlama ve anlatma becerileri birbirini tamamlayan süreçlerdir ve bu dönemde gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin önemli bir bölümü dinleme temellidir (Köse & Bartan, 2021). Bu verilerden hareketle, erken çocuklukta dinleme becerisine yönelik yapılacak her türlü nitelikli müdahalenin, çocuğun yalnızca alıcı dil becerilerini değil, aynı zamanda dış dünyayı anlamlandırma ve sosyal çevreyle sağlıklı bağlar kurma kapasitesini de doğrudan artıracığı söylenebilir.

Okul öncesi eğitimde dil gelişimini destekleyen temel unsurlardan biri de Türkçe dil etkinlikleridir. Bu etkinlikler kapsamında, çocukların dil becerilerini çok yönlü geliştirmeye yönelik çeşitli planlı ve yapılandırılmış aktiviteler gerçekleştirilebilir. Söz konusu etkinlikler arasında; hikâye oluşturma, grup hâlinde hikâye okuma ve dinleme, düşüncelerini ifade etme, farklı sözcük türlerini ve ekleri doğru biçimde kullanma, çocuklara uygun terimlerle sözcük anlamlarını bağlam içinde çalışma gibi uygulamalar yer almaktadır. Ayrıca parmak oyunları, bilmece ve tekerlemeleri sesli okuma gibi etkinlikler de çocukların sözlü dili kullanma becerilerini destekleyici niteliktedir (MEB, 2024). Sonuç olarak, okul öncesi programlarında yer alan Türkçe dil etkinlikleri, soyut dil kurallarının somut ve oyunlaştırılmış deneyimlere dönüştürülmesini sağlayarak çocukların zengin bir kelime dağarcığı ve güçlü bir fonolojik farkındalık kazanmasında önemli olduğu söylenebilir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) (OEP-2024)

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) temelinde geliştirilen öğretim programlarının ana yaklaşımı, öğrencilerin yetkin ve erdemli bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlayan bütüncül bir eğitim anlayışına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile Beceriler Çerçevesi bileşenlerinin bütünlük olarak ele alındığı kapsamlı bir model üzerine inşa edilmiştir. Söz konusu modelde birey, zihinsel, duygusal, fiziksel, sosyal ve manevi gelişim boyutlarıyla bir bütün olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan öğretim programlarında bilgi, beceri, eğilim ve değerler; öğrencilerin yetenekleri, ilgi alanları, ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak desteklenmekte ve geliştirilmektedir. TYMM doğrultusunda yapılandırılan okul öncesi eğitim programı, çocukların gelişimlerini beceri temelli bir anlayışla desteklemeyi hedeflemektedir (MEB, 2024). Program, çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini artıracak temel yeterlikleri kazanmalarını sağlarken, aynı zamanda sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarını da kapsamlı biçimde güçlendirmektedir. Bu eğitim yaklaşımı, çocukların yalnızca akademik kazanımlarını değil; sosyal, duygusal ve kültürel gelişimlerini de destekleyen bütüncül bir perspektife dayanmaktadır. Böylece çocukların, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış, değerlere bağlı ve toplumsal sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetiştirmeleri amaçlanmaktadır (Bolat, 2025). TYMM'ye dayalı okul öncesi eğitim programı, beceri temelli ve bütüncül bir eğitim anlayışını temel almaktadır. Program kapsamında gelişim alanlarına ilişkin içerikler; alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile hareket ve sağlık alanı becerileri başlıkları altında sistematik olarak yapılandırılmıştır. TYMM çerçevesinde hazırlanan okul öncesi eğitim programında, önceki programlardan farklı olarak yeni alt boyutlara ve kavramsal düzenlemelere yer

verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda okuryazarlık, eğilimler ve beceri temelli öğrenme süreçleri gibi kavramların programda daha belirgin biçimde vurgulandığı; amaçların, içeriklerin ve öğrenme-öğretme süreçlerinin yeniden yapılandırılarak güncellendiği anlaşılmaktadır (Fırat, 2025).

Okul öncesi eğitim programları, çocukların beceri gelişiminde temel ve belirleyici bir başlangıç aşamasını oluşturmaktadır. Günümüzde bireylerden, hızla değişen toplumsal koşullara uyum sağlamaları, bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkıda bulunmaları ve küresel düzeyde karşılaşılan sorunlara çözüm üretebilmeleri beklenmektedir. Bu gereklilikler doğrultusunda, erken çocukluk döneminden itibaren çocukların gelişim özelliklerini dikkate alan, beceri temelli eğitim programları planlanmakta ve uygulamaya konulmaktadır. Söz konusu programın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ilgi ve yetenekleri gözetilerek temel beceriler doğrultusunda gelişimlerinin desteklenmesi ve ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin güçlendirilmesidir. Hassas becerilerin geliştirilmesinde tek ve evrensel bir yöntem bulunmamakla birlikte, bireylerin kendi özelliklerini tanımaları, güçlü oldukları alanlarda yetkinliklerini derinleştirmeleri ve geliştirilmesi gereken yönlerine yönelik hedefler belirlemeleri büyük önem taşımaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasında okul öncesi eğitim dönemi, bireysel farkındalığın ve temel yetkinliklerin desteklenmesi açısından kritik ve uygun bir başlangıç aşaması olarak değerlendirilmektedir (Eroğlu, Eker, & Eker, 2025). Programda, çocukların saldırganlık gibi olumsuz davranışlar yerine empati, sabır ve hoşgörü gibi olumlu sosyal beceriler geliştirmeleri temel hedefler arasında yer almaktadır. Yenilenen program içeriğinde açık hava etkinlikleri, beceri temelli ve oyun odaklı öğrenme yaklaşımları, araştırma-keşfetme süreçleri ile okul dışı öğrenme ortamları gibi zenginleştirici eğitim stratejilerine geniş ölçüde yer verilmiştir. Bunun yanı sıra aile ve toplum katılımı ayrıntılı biçimde ele alınarak eğitim sürecinin önemli bir bileşeni olarak vurgulanmış; ölçme ve değerlendirme uygulamaları ise yapıcı geri bildirimlere dayalı, sürece odaklı ve beceri temelli bir anlayış doğrultusunda yapılandırılmıştır. Öğrenme süreçlerinde farklılaştırılmış ve bütünleştirici öğretim yöntemleri kullanılarak her çocuğun bireysel gelişim özelliklerine uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması amaçlanmıştır. Bununla birlikte, eğitim programlarının etkili biçimde uygulanması yalnızca programın kuramsal içeriği ve felsefi temelleriyle sınırlı olmayıp, büyük ölçüde öğretmenlerin programa ilişkin algıları, yorumları ve bu anlayışı

sınıf içi uygulamalara yansıtma biçimleriyle doğrudan ilişkilidir (Kardeş & Acar, 2025). Tüm bu unsurlar bir arada değerlendirildiğinde, çağdaş okul öncesi programlarının başarısının; sunulan kuramsal zenginliğin ve farklılaştırılmış stratejilerin, uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri ve programı sahiplenme düzeyleriyle doğru orantılı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, yenilikçi ve beceri odaklı bir eğitim felsefesinin kâğıt üzerindeki tasarımdan öteye geçerek kalıcı bir toplumsal dönüşüm yaratması, ancak öğretmenlerin bu dönüşüme kılavuzluk edebilecek nitelikte desteklenmesiyle mümkündür.

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını bütüncül bir yaklaşımla destekleyerek ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini artırmayı amaçlamaktadır. Program, çocukların toplumsal yaşama etkin biçimde uyum sağlamalarını ve Türkçeyi doğru, etkili ve işlevsel biçimde kullanmalarını hedefleyen sistematik ve beceri temelli bir anlayış doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu kapsamda kavramsal beceriler, alana özgü beceriler, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerileri sarmal bir yapı içerisinde bütünleştirilmiş; öğrenme süreçleri disiplinler arası bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Programda çocuk, öğretmen ve program boyutlarını kapsayan çok yönlü bir değerlendirme modeli benimsenerek çocukların gelişimsel ilerlemelerinin izlenmesi, programın etkililiğinin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenmektedir.

Benlik gelişimi, sosyal yaşam becerileri ve entelektüel eğilimler üzerine odaklanan uygulamalar aracılığıyla çocukların sağlıklı kimlik gelişimlerine katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte aile bireyleri ve toplumsal paydaşların eğitim sürecine aktif katılımı teşvik edilmekte, okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi programın temel ilkeleri arasında yer almaktadır. Çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınarak öğrenme süreçleri zenginleştirilmekte ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarıyla desteklenmektedir. Ayrıca bilim ve teknoloji entegrasyonu gözetilerek öğrenme ortamları çeşitlendirilmekte; özellikle açık hava öğrenme merkezleriyle desteklenen nitelikli eğitim deneyimleri sunulmaktadır. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışının benimsendiği programda, okul dışı öğrenme fırsatlarına da yer verilerek çocukların gerçek yaşam deneyimleriyle öğrenmeleri desteklenmektedir (Güven & Yumugan, 2025). Bu bağlamda, çağdaş okul öncesi programlarının çocukları

sadece akademik düzeyde değil; fiziksel, sosyal ve teknolojik çevreyle etkileşim kurabilen bütünsel birer aktör olarak yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Dolayısıyla, duvarların ötesine taşan bu çok boyutlu yaklaşım, öğrenmeyi sınıf ortamıyla sınırlı bir rutin olmaktan çıkarıp çocuğun doğal yaşam ritmiyle bütünleşen sürdürülebilir bir deneyime dönüştürmektedir.

1.1.1. OEP-2024'te Türkçe Alan Becerileri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, kavramsal beceriler, temel kavramlar, eğilimler, erdem-değer-eylem temelli yaklaşım, okuryazarlık becerileri, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile farklılaştırılmış uygulamalar bütüncül ve ayrıntılı bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Çocukların eğitim yaşantılarında sağlam ve kalıcı temeller oluşturmayı amaçlayan programda alan becerileri; matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat, müzik ve Türkçe alanları çerçevesinde yapılandırılmıştır. Türkçenin etkili ve doğru kullanımının kazandırılması, eğitim sisteminin öncelikli hedefleri arasında görülmüş; bu kapsamda çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi temel amaçlar arasında yer almıştır. Programda Türkçe alan becerileri; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve erken okuryazarlık olmak üzere dört ana boyut altında toplanmıştır (MEB, 2024). Bu çerçevede, yenilenen programda ana dil becerilerini bağımsız birer disiplin olarak değil; bilişsel, sosyal ve değer gelişim alanlarını destekleyen bir konumda olduğu söylenebilir.

TYMM OEP'de Türkçe alan becerileri kapsamında yer alan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve erken okuryazarlık becerileri birbirini tamamlayan bütünleşik süreçler olarak ele alınmıştır. Dinleme/izleme becerisi; dinleme ve izleme etkinliklerinin planlanması, anlamlandırılması, çözümlenmesi ve yansıtılması aşamalarını içeren çok yönlü bir yapı şeklinde tanımlanmış; çocukların dinleme ve izleme materyallerini bilinçli biçimde seçebilmeleri, olaylar ve durumlar arasındaki ilişkileri kavrayabilmeleri, edindikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri ve değerlendirme yapabilme yeterliklerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Dinleme/izleme becerisi, ses ve görsel uyaranların kulak ve göz yoluyla algılanarak anlamlandırılması sürecini ifade etmektedir. Bu beceriye yönelik bütünleşik beceriler; dinleme/izlemeyi yönetme, anlam oluşturma, çözümleme ve yansıtma olarak tanımlanmaktadır. Konuşma becerisi; sözel ve sözel

olmayan unsurlar aracılığıyla ileti gönderme sürecini kapsayan; konuşmayı yönetme, içerik oluşturma, kural uygulama ve yansıtma boyutlarından oluşan bütüncül bir alan olarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda çocukların kendilerini açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilmeleri, dil kurallarına uygun konuşabilmeleri ve iletişim süreçlerini etkili biçimde yönetebilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Süreç içerisinde çocukların konuşmalarında örneklendirme ve benzetme gibi anlatım yollarını kullanmaları, jest, mimik ve beden dilinden yararlanmaları, ses ile nefes kontrolünü sağlamaları, ön bilgileriyle bağlantı kurarak yaş düzeyine uygun sözcükler seçmeleri hedeflenmektedir. Alan yazın, erken çocukluk dönemindeki bu nitelikli konuşma edinimlerinin, bireyin sosyal kabulünü ve öz güven gelişimini doğrudan desteklediğini göstermektedir (Güneş, 2014). Sonuç olarak, dinleme ve konuşma boyutlarının yönetim, anlamlandırma ve yansıtma gibi üst bilişsel süreçlerle detaylandırılması, programın mekanik bir dil öğretiminin ötesine geçerek çocuklarda erken yaşta eleştirel düşünme farkındalığı oluşturmayı hedeflediğini açıkça ortaya koymaktadır. Sözlü dilin hem alıcı hem de verici boyutlarını bu denli sistematik bir korelasyonla ele almak, çocuğun okul öncesindeki iletişimsel öz güvenini sonraki akademik yaşamı için kalıcı bir başarı anahtarına dönüştürebilir.

Aynı öğretim modelinde okuma becerisi de benzer şekilde okumayı yönetme, anlam oluşturma, çözümleme ve yansıtma süreçlerini kapsayan bütünleşik bir yapı olarak ele alınmıştır. Bu süreç; çocuğun okuma materyalini seçmesini, materyalin unsurlarını incelemesini, içerikle ilgili tahmin ve görüşlerini ifade etmesini, edindiği bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirerek değerlendirmesini ve bunları sözlü olarak yansıtmasını içermektedir. Dolayısıyla her iki beceri alanı da çocukların dilsel ve zihinsel gelişimlerini üst düzeye çıkarmayı amaçlayan sarmal bir yapıda yapılandırılmıştır (MEB, 2024).

Erken okuryazarlık becerileri ise görsel sembollerini anlamlandırma, yazıdaki noktalama işaretlerini fark etme, cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden ve harflerden oluştuğunu kavrama, yazıya gereksinim duyma, kitabın kullanım biçimini ve yazının yönünü tanıma, sözcüklerin ilk ve son seslerini ayırt etme ile yazma için gerekli temel becerileri kazanma gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Bu beceriler çocukların ilerleyen eğitim süreçlerinde okuma ve yazmaya sağlıklı biçimde geçiş yapmalarını destekleyen temel yeterlikler olarak değerlendirilmektedir. Erken okuryazarlık becerileri, çocukların okuma-yazma sürecine başlamadan önce kazanmaları gereken temel

yeterlikleri kapsamaktadır. Bu beceriler; görsel sembolleri anlamlandırma, yazının yönünü bilme, yazıya ihtiyaç duyma, noktalama işaretlerini fark etme, cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden ve harflerden oluştuğunu kavrama, sözcüklerin ilk ve son seslerini ayırt etme, kitabın kullanımını bilme ve yazma için gerekli motor ve bilişsel becerileri kazanma gibi süreç bileşenlerinden oluşmaktadır. Erken okuryazarlık becerileri, çocukların ilerleyen yıllarda okuma-yazma öğrenimine hazırbulunuşluk düzeylerini artıran temel gelişim alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Bostan & Bolat, 2024). Buradan hareketle, erken okuryazarlık becerilerinin mekanik bir harf-ses eşleşmesinin çok ötesinde, çocuğun dili fonksiyonel ve sembolik bir araç olarak kavramasını sağlayan üst bilişsel bir altyapı sunduğu söylenebilir. Dolayısıyla, okul öncesi dönemde bu alt boyutların bütünleşik bir yaklaşımla desteklenmesi, ilkökul düzeyindeki biçimsel okuma-yazma öğretimini bir zorunluluk olmaktan çıkarıp, çocuk için doğal ve keşfe dayalı bir anlamlandırma sürecine dönüştürebilir.

1.1.2. OEP-2024'te Türkçe Alan Becerilerine Yönelik Araç ve Gereçler

Dinleme ve izleme süreçleri; çocukların dikkat, algı, anlama ve yorumlama yetilerini yapılandıran çok boyutlu bir öğretim alanıdır (Telli & Bartan, 2024). Bu süreçte basılı materyallerden resimli hikâye, masal, öykü, şiir, tekerleme ve büyük boy kitaplar dinleme eyleminin somutlaştırılmasında temel araçlar olarak işlev görmektedir. Söz konusu edinimlerin kalıcılığını ve çocuğun odağını artırmak adına öğretmen rehberliğinde sesli hikâye kayıtları, şarkılar, kısa eğitsel videolar, animasyonlar ve etkileşimli dijital uygulamalar gibi multimedya unsurları sürece entegre edilmektedir. Nitekim alanyazında da, öğretmen desteğiyle birleştirilen multimedya özellikli dijital hikâye kitaplarının, geleneksel basılı kitap okumaya kıyasla çocukların dil ve okuryazarlık gelişiminde anlamlı ek bir katkı sağladığı meta-analitik düzeyde ortaya konmuştur (Savva, Higgins, & Beckmann, 2022). Benzer şekilde okul öncesi dönemde dijital teknolojilerin dil ve okuryazarlık eğitiminde kullanımını inceleyen sistematik bir derlemede de, animasyon, ses efekti ve etkileşimli unsurların içeriklerin anlaşılabilirliğini artırdığı ve çocukların hikâye kavrama becerilerine olumlu katkı sunduğu bulunmuştur. Teknolojik entegrasyon boyutunda ise akıllı tahta, bilgisayar, projektör ve hoparlör sistemleri, uyarıcı zenginliği sunarak odaklanmayı kolaylaştırmaktadır (MEB, 2024). Bu bulgular ışığında, çağdaş okul öncesi eğitiminde dijital teknolojilerin ve multimedya unsurlarının geleneksel materyalleri dışlayan bir alternatif değil, aksine onları

zenginleştiren güçlü birer aracı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, dinleme ve izleme süreçlerinde teknolojinin yapılandırılmış ve öğretmen rehberliğinde bir yöntemle sınıfa dahil edilmesi, dijital yerli konumundaki erken çocukluk dönemi çocuklarının çoklu uyaranları anlamlandırma kapasitelerini geliştirirken, eğitim ortamlarını da pasif bir tüketim alanı olmaktan çıkarıp aktif birer öğrenme merkezine dönüştürebilir.

Süreci daha interaktif hâle getirmek amacıyla el ve parmak kuklaları, hikâye panoları, resimli posterler, afişler ve görsel kartlar gibi somut öğretim materyallerinden yararlanılmaktadır; bu araçlar çocukların sürece aktif katılımını teşvik etmektedir (Güneş, 2026). Dramatik oyun köşelerinde yer alan rol kartları, kostümler, ritim çubukları, marakaslar ve hareket temelli etkinlik araçları çocukların izleme ve dinleme deneyimlerini kinestetik olarak desteklemektedir. Ayrıca hikâye sıralama, resim eşleştirme, olay sırası görselleri ve duygu kartları öğretim sürecini zenginleştiren yardımcı bileşenlerdir. Öğrenme ortamında fiziksel olarak yapılandırılan dinleme-izleme köşeleri, uygun oturma düzenleri ve minder gibi konfor sağlayıcı donatılar çocukların çevresel uyaranlardan arınarak odağı sürdürmelerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2024).

Konuşma alanı; sözlü ifade yeteneği, kelime dağarcığının genişletilmesi, akıcı konuşma ve kendini doğru ifade etme becerilerini odak noktasına almaktadır (Çağlar & Ulutaş, 2024; Türköz, Burak, & Ahmetoğlu, 2024). Bu kapsamda masal, öykü, tekerleme ve kavram kitapları gibi basılı kaynaklar çocukların dil üretim mekanizmalarını harekete geçiren materyallerdir (Güneş, 2026). Resim, kavram ve hikâye sıralama kartları, çocukların içsel dünyalarını, duygu ve düşüncelerini sözel sembollere dönüştürmelerine zemin hazırlamaktadır. Konuşma eyleminin sosyal ve psikolojik boyutunu desteklemek amacıyla kullanılan hikâye anlatım kuklaları ve dramatik oyun materyalleri, çocukların kaygıyı azaltarak karşılıklı konuşma uygulamalarında kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlamaktadır (Çağlar & Ulutaş, 2024).

İşitsel girdi ve modelleme süreçlerinde sesli hikâye kayıtları, çocuk şarkıları ve şiir dinletileri; doğru telaffuz, uygun tonlama ve vurgu becerilerinin kazanılmasında kritik rol oynamaktadır. Rol kartları ile drama temelli canlandırma etkinlikleri, olayların ve karakterlerin duygularının sözel olarak aktarılmasını teşvik eden işlevsel oyun temelli metotlar sunmaktadır. Son olarak, süreci pekiştirmek amacıyla oyuncak mikrofonlar, aynalar, oyun hamurları ve boya kalemleri gibi yaratıcı araçlar kullanılarak çocukların dil

becerilerini disiplinler arası yaklaşımlarla çok yönlü geliştirmeleri hedeflenmektedir. Okul öncesi dönemde okuma alanına yönelik öğretim süreçleri, çocukların erken okuryazarlık becerilerini ve okuma farkındalıklarını çok boyutlu olarak desteklemeyi amaçlayan uyarıcı zenginliğiyle yapılandırılmaktadır (MEB, 2024; Türköz, Burak, & Ahmetoğlu, 2024). Bu süreçte basılı materyallerden resimli hikâye, masal, öykü, büyük boy, şiir, tekerleme ve parmak oyunu kitapları dil gelişiminin destekleyicileridir. Çocuklarda kitap ve yazı farkındalığı oluşturmak adına renk, sayı, duygu gibi temel kavramları içeren kavram kitapları ile kelime-resim kartlarından yaygın biçimde yararlanılmaktadır (Özbek, Yurtal, & Gül, 2025). Doğrudan harf ve okuma-yazma öğretimine yer verilmeksizin, alfabe ve ses farkındalığını somutlaştırmak amacıyla farkındalık kartları gibi eğitsel araçlar sürece dâhil edilmektedir (Özbek, Yurtal, & Gül, 2025; Kunduracı, ve diğerleri, 2025). Öğretim sürecinde görsel ve işitsel teknolojiler, dikkat süresini artırma ve içeriği anlamlandırma boyutunda kritik bir işlev üstlenmektedir (Aydın & Çelikpazu, 2019). Hikâye anlatım kuklaları, panoları, resimli posterler ve afişler çocukların odağını sabitleirken; sesli hikâye kayıtları, masal anlatımları ve sınırlı sürelerle kullanılan dijital/etkileşimli hikâye videoları çocukların dinleme, anlama ve dil farkındalıklarını üst düzeye çıkarmaktadır (Aydın & Çelikpazu, 2019). Oyun ve drama temelli araçlar, erken okuryazarlık etkinliklerine aktif katılımı ve sözel ifadeyi teşvik eden en dinamik bileşenler arasındadır (Çağlar & Ulutaş, 2024). El-parmak kuklaları, dramatik oyun köşesi donatıları, hikâye zarları ve rol kartları (karakter, mekân, olay) çocukların hikâyeleri canlandırmalarına ve olay örgüsünü zihinsel olarak yeniden yapılandırmalarına olanak tanımaktadır (Kunduracı, ve diğerleri, 2025). Süreci akademik düzeyde pekiştirmek için hikâye sıralama/tamamlama kartları, resim-metin eşleştirme kartları ve kelime torbaları gibi yapılandırılmış araçlar kullanılırken; çalışma yaprakları ise öğretmen rehberliğinde sınırlı düzeyde bir yardımcı materyal olarak konumlandırılmaktadır (MEB, 2024). Bunun yanı sıra, erken yazı farkındalığını ve ince motor gelişimini desteklemek amacıyla kalemler, boyalar, kâğıt-kartonlar, oyun hamurları ve kesme-yapıştırma gereçlerinden yararlanılmaktadır. Doğrudan mekanik yazı yerine tahta/manyetik harfler, iz sürme ve çizgi çalışmaları gibi eğitsel oyun araçları çocukların yazıya yönelik zihinsel ve fiziksel ön beceriler kazanmalarını sağlamaktadır (Türköz, Burak, & Ahmetoğlu, 2024). Buradan hareketle, okul öncesi dönemde okuma ve yazı farkındalığına yönelik sürecin, mekanik ve soyut bir öğretim yerine uyarıcılar

bakımından zenginleştirilmiş somut deneyimlerle kurgulandığı söylenebilir. Dolayısıyla; işitsel teknolojiler, dramatik oyunlar ve duyuşsal materyallerle örölen bu çok boyutlu öğrenme ekosistemi, çocuğu pasif bir alıcı olmaktan çıkarıp dilin mantığını keşfeden aktif bir uygulayıcıya dönüştürmekte, ilkokuldaki biçimsel okuma-yazma süreci için de hem zihinsel hem de psikomotor düzeyde güçlü bir hazırbulunuşluk altyapısı sağlayabilir.

1.1.3. OEP-2024'te Türkçe Alan Becerilerine Yönelik Yöntem ve Teknikler

Okul öncesi eğitim sürecinde çocukların Türkçe alan becerilerini kazanmaları amacıyla; sohbet, tekerleme söyleme, şiir okuma, taklit, parmak oyunları, bilmece sorma, kitap okuma ve öykü anlatma gibi sözel etkinliklerin yanı sıra dramatizasyon çalışmaları, öykü oluşturma, tamamlama ve resimleme gibi uygulamalara sıklıkla yer verilmektedir (Mert, 2014). Bu bütünleşik dil etkinlikleri aracılığıyla çocukların söz varlıklarının genişletilmesi, dil gelişimlerinin desteklenmesi ve temel iletişim becerilerinin bütöncöl bir yaklaşımla güçlendirilmesi hedeflenmektedir (Karakuş, 2020; Kurudayıoğlu & Çetin, 2015). Dinleme ve izleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim sürecinde, çocukların dikkat, algılama ve anlama düzeylerini destekleyen öğrenci merkezli ve süreç temelli yöntemler ön plana çıkmaktadır (MEB, 2024). Bu kapsamda anlatım ve öyköleme teknikleri; masal, hikâye ve şiirler aracılığıyla çocuklarda kalıcı dinleme alışkanlıklarının kazandırılması amacıyla etkin biçimde uygulanmaktadır (Bayraktar, 2018). Etkileşimli dinleme-izleme yaklaşımı doğrultusunda çocukların sürece aktif katılımı teşvik edilmektedir; bu süreçte öğretmenler etkinlik öncesinde, sırasında ve sonrasında yönlendirici/açık uçlu sorular sorarak çocukların ilgilerini canlı tutmakta, tahmin yürötmelerini ve izlediklerini yapılandırarak anlamlandırmalarını desteklemektedir. Söz konusu öğretim modelinde oyun temelli öğrenme anlayışı kritik bir rol oynamaktadır. Çocukların işitsel algılarını geliştirmeye yönelik ses etkinlikleri, ritim çalışmaları, tekerlemeler ve parmak oyunları vasıtasıyla dikkat süreleri artırılmakta ve temel dinleme becerileri pekiştirilmektedir. Özellikle müzik ve ritim odaklı uygulamalar, nörolojik yolları ortak kullanan müzik ve dil yeteneğini senkronize ederek dinleme-izleme sürecinin vazgeçilmez yapı taşlarını oluşturmaktadır. Ayrıca drama ve canlandırma yöntemleri, çocukların dinledikleri ve izlediklerini duyuşsal, sözel ve bedensel ifadelerle aktarmalarına olanak tanımaktadır (Dere & Ömeroğlu, 2018). Rol oynama, doğaçlama ve kukla etkinlikleri, grupla kurulan etkileşimi doğal yollarla zenginleştirerek çocukların dinleme deneyimlerini çok daha kalıcı, anlamlı ve etkili hâle getirmesini sağlamaktadır

(Kandır & Yazıcı, 2016). Dolayısıyla, erken çocukluk döneminde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, yalnızca zengin uyarıcıların sunulmasıyla değil, bu materyallerin çocuk merkezli bir fiziksel çevre ve destekleyici pedagojik yöntemlerle bütünleştirilmesiyle mümkündür. Özetle, materyal çeşitliliği, konforlu öğrenme alanları ve nitelikli öğretmen rehberliğinin eş zamanlı olarak sağlanması, kalıcı ve anlamlı bir dil edinim sürecinin temel belirleyicilerinden birisi olarak görülebilir. Bu durum, erken okuryazarlık ortamlarının yapılandırılmasında çok boyutlu bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği düşüncesini destekler niteliktedir.

Okul öncesi dönemde dinleme ve izleme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, öğretmenin model olması ve gösterip yaptırma gibi uygulamalı teknikler aracılığıyla çocuklara dinleme kuralları ile dikkatini toplama becerileri kazandırılmaktadır. Bu süreçte soru-cevap, tekrar, pekiştirme ve beyin fırtınası gibi bilişsel stratejiler, çocukların anlama düzeylerini doğrudan desteklemektedir. Küçük grup etkinlikleri ile bireysel uygulamaların senkronize şekilde kullanılması, çocukların gelişimsel özelliklerini ve bireysel farklılıklarını gözetenek her çocuğun öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamaktadır (MEB, 2024). Öğretim etkinliklerinin, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun biçimde planlanması, dinleme-izleme becerilerini güçlendirecek zenginleştirilmiş ve destekleyici bir öğrenme ortamının inşasına olanak tanımaktadır. Konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim sürecinde ise çocukların kendilerini sözlü olarak etkili biçimde ifade edebilmelerini destekleyen çocuk merkezli, katılımcı ve süreç odaklı yöntemler tercih edilmektedir (Mert, 2014). Bu doğrultuda sohbet ve serbest anlatım teknikleri temel uygulamalar arasında yer alarak çocukların duygu, düşünce ve yaşantılarını doğal bir iletişim ortamında paylaşımlarını teşvik etmektedir (Bayraktar, 2018). Hikâye anlatımı ve hikâyeyi yeniden aktarma çalışmaları aracılığıyla çocukların olayları kronolojik/anlamlı bir sıra içinde ifade edebilmeleri, kelime dağarcıklarını genişletmeleri ve anlatım becerilerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır; bu süreçte resimli kitaplar, görsel materyaller ve hikâye kartları gibi somut araçlar çocukların konuşma etkinliklerine aktif katılımını sağlamaktadır (Karakuş, 2020). Sözlü iletişim becerilerinin desteklenmesinde drama ve rol yapma teknikleri kritik bir rol oynamaktadır; canlandırma çalışmaları, kukla etkinlikleri ve dramatik oyunlar yoluyla çocukların farklı karakterleri canlandırmaları, uygun ses tonu ile vurgu kullanmaları özendirilmektedir (Dere & Ömeroğlu, 2018). Ayrıca soru-cevap yöntemi, çocukların düşüncelerini sözlü

olarak ifade etmelerini cesaretlendirmekte; özellikle açık uçlu sorular aracılığıyla çocukların kendilerini daha kapsamlı, akıcı ve özgüvenli biçimde ifade etmeleri desteklenmektedir (Kahraman & Arıkan, 2024). Konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğretmenin dilsel model olması ve göstererek uygulatma teknikleri, çocuklara doğru telaffuz, konuşma sırasına uyma (sıra alma) ve dinleyiciye yönelik uygun iletişim davranışlarını uygulamalı olarak kazandırmaktadır. Tekrar ve pekiştirme çalışmaları aracılığıyla çocukların yeni öğrendikleri sözcükleri günlük konuşmalarında kullanmaları ve dil becerilerinin kalıcı hâle gelmesi desteklenmektedir. Öğretim sürecinde oyun temelli öğrenme, beyin fırtınası, küçük grup çalışmaları ve bireysel etkinliklerin bütünleşik kullanımı, çocukların hem sosyal etkileşim becerilerini hem de özgüvenli konuşma tutumlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Gözalan & Koçak, 2014). Tüm bu uygulamalar, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun, destekleyici, katılımcı ve motive edici bir öğrenme ekosistemi oluşturacak biçimde yürütülmektedir (MEB, 2024).

Okul öncesi eğitimde okuma alanına yönelik öğretim sürecinde, çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli yazılı, görsel ve oyun temelli materyallerden bütüncül bir yaklaşımla yararlanılmaktadır. Bu doğrultuda resimli hikâye kitapları, büyük boy kitaplar, masal ve öykü kitaplarının yanı sıra tekerleme, şiir ve parmak oyunu kitapları sınıf içi uygulamalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Gönen, Öğütçen, Akbaba, & Çelik, 2024). Renkler, sayılar, duygular ve karşıt kavramlar gibi temel kazanımları destekleyen kitaplar ile kelime ve resim kartları, çocuklarda okuma ve yazı farkındalığının gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Sistematik bir harf öğretimi amacı güdülmeden, yalnızca alfabe yapısını ve sembolleri desteklemek için kullanılan alfabe farkındalığı kartları da çocukların dile yönelik algısal hassasiyetlerini artırmaktadır. Erken çocukluk okuma etkinliklerinde görsel ve işitsel araçlar, öğrenme sürecini zenginleştiren ve çoklu zekâ alanlarını harekete geçiren temel unsurlardır. Hikâye anlatımında kullanılan kuklalar, hikâye panoları, resimli afişler ve posterler, çocukların dikkatini çekmek ve soyut ifadeleri somutlaştırmak amacıyla sürece dahil edilmektedir. Bununla birlikte sesli hikâye kayıtları, masal dinletileri ile sınırlı ve kontrollü biçimde kullanılan etkileşimli/dijital hikâye videoları, çocukların dinleme, işitsel algı ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Oyun ve drama temelli materyaller, çocukların okuma sürecine etkin katılımını artıran ve anlatım becerilerini güçlendiren yapı taşlarıdır. Parmak ve el kuklaları, dramatik oyun

köşesindeki materyaller, hikâye zarfları ile karakter, mekân ve olay kartları aracılığıyla çocukların hikâyeleri canlandırmaları ve yeniden kurgulamaları teşvik edilmektedir; böylece sözlü ifade, anlatı kurma ve yaratıcılık becerileri pekiştirilmektedir (Gök, Aşır, Özdemir, & Tercan, 2024). Bunun yanı sıra yapılandırılmış öğretim materyallerinden olan hikâye sıralama kartları, resim-metin eşleştirme etkinlikleri, kelime torbaları ve hikâye tamamlama kartları, çocukların olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kavramalarına, anlatı bütünlüğünü oluşturmalarına ve anlamlandırma süreçlerini derinleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmen rehberliğinde uygulanan çalışma yaprakları ise edinilen kazanımların pekiştirilmesi amacıyla birer değerlendirme aracı olarak işlev görmektedir (Gönen, Öğütçen, Akbaba, & Çelik, 2024). Uluslararası standartlarda ve yerel programlarda okuma alanı; erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, dinleme-anlama süreçlerinin desteklenmesi, sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi ve kitap farkındalığının kazandırılması hedefleri doğrultusunda planlanmaktadır (MEB, 2024). Bu süreçte çocukların kolay erişebileceği kitap raflarının yer aldığı okuma köşeleri, minderler ve konforlu alanlar, çocukların kitaplarla doğal ve sürekli etkileşim kurmalarını sağlamaktadır. Ayrıca sanat etkinlikleri ve yazı öncesi becerileri destekleyen boya kalemleri, pastel boyalar ve oyun hamurları sayesinde çocukların dinlediklerini görselleştirmeleri desteklenmektedir. Soru-cevap ve tartışma tekniklerinde kullanılan açık uçlu sorular ise çocukların kendi cümlelerini kurarak özgüvenli ve akıcı konuşma tutumları geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Samur & Soydan, 2013). Dolayısıyla, erken çocukluk döneminde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, yalnızca zengin uyarıcıların sunulmasıyla değil, bu materyallerin çocuk merkezli bir fiziksel çevre ve destekleyici pedagojik yöntemlerle bütünleştirilmesiyle mümkündür. Özetle, materyal çeşitliliği, konforlu öğrenme alanları ve nitelikli öğretmen rehberliğinin eş zamanlı olarak sağlanması, kalıcı ve anlamlı bir dil edinim sürecinin temel belirleyicilerinden birisi olarak görülebilir. Bu durum, erken okuryazarlık ortamlarının yapılandırılmasında çok boyutlu bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği düşüncesini destekler niteliktedir.

1.1.4. OEP-2024’te Türkçe Alan Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme

Okul öncesi eğitimde dinleme–izleme alanına yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde, çocukların dikkat, anlama ve odaklanma becerilerini izlemeyi amaçlayan süreç temelli, çok boyutlu ve otantik değerlendirme yaklaşımları benimsenmektedir. Bu kapsamda en temel informal değerlendirme aracı olarak gözlem yöntemi kullanılmaktadır; öğretmen, çocukların dinleme ve izleme etkinliklerine katılım düzeylerini, dikkat sürelerini, yönergeleri takip edebilme ve işittiklerini anlamlandırma becerilerini doğal öğrenme ortamlarında sistematik biçimde izlemektedir (Erdoğan & Canbeldek, 2017). Elde edilen veriler gözlem formları ve kontrol listeleri aracılığıyla kayıt altına alınarak gelişim süreci düzenli olarak takip edilmektedir. Kontrol listeleri sayesinde çocukların dinleme kurallarına uyma, izleme sürecinde dikkatini sürdürebilme, etkinlik sonunda yöneltilen sorulara uygun yanıt verebilme ve sunulan içeriği hatırlayabilme becerileri nesnel ölçütler doğrultusunda değerlendirilmektedir (Yaman, Özer, Daşdemir, Yiğit, & Aktan, 2024). Dinleme–izleme sürecinde anekdot kayıtları önemli bir betimsel değerlendirme aracı olarak işlev görmektedir. Çocukların etkinlikler sırasında sergiledikleri dikkat çekici davranışlar, verdikleri anlık tepkiler ve gelişim göstergeleri kısa, nesnel ve sistematik notlar hâlinde kayıt altına alınarak bireysel gelişimlerinin izlenmesi sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra soru–cevap ve sohbet çalışmaları, çocukların dinledikleri ve izledikleri içerikleri ne düzeyde anladıklarını belirlemek amacıyla uygulanmaktadır. Etkinlik öncesinde, sürecinde ve sonrasında yöneltilen açık uçlu sorular aracılığıyla çocukların anlama, yorumlama ve sözlü ifade becerileri çok yönlü biçimde değerlendirilmektedir (Samur & Soydan, 2013). Dinleme–izleme alanında ürün temelli değerlendirme yaklaşımlarına da yer verilmekte; çocukların etkinlik sonrasında oluşturdukları resimler, drama ve canlandırma çalışmaları ile sözlü anlatım etkinlikleri değerlendirme sürecine dâhil edilmektedir. Elde edilen somut ürünler, portfolyo (öğrenci ürün dosyası) kapsamında toplanarak gelişim süreci bütüncül bir bakış açısıyla izlenmektedir. Ayrıca aile geri bildirimleri de değerlendirme sürecini destekleyen tamamlayıcı bir veri kaynağı olarak kullanılmakta; ailelerden alınan bilgiler doğrultusunda çocukların ev ortamındaki dinleme alışkanlıkları ve dikkat sürelerine ilişkin veriler değerlendirilmektedir (MEB, 2024). Konuşma alanına yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde de çocukların sözlü ifade becerilerini izlemeyi amaçlayan süreç

temelli ve çok boyutlu değerlendirme yaklaşımları ön plana çıkmaktadır (Kurudayıoğlu & Çetin, 2015). Bu kapsamda temel değerlendirme aracı olarak sistematik gözlem kullanılmakta; öğretmen, çocukların konuşma etkinliklerine katılım düzeylerini, kelime dağarcıklarını, cümle kurma yeterliliklerini, telaffuz doğruluğunu, vurgu ve tonlama özelliklerini yapılandırılmış bir biçimde izlemektedir (Mert, 2014). Kontrol listeleri sayesinde çocukların konuşma sırasında sıra alma, düşüncelerini açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilme, dinleyiciye uygun dil kullanma ve sözlü yönergeleri takip edebilme becerileri belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirilmektedir. Ayrıca konuşma alanında anekdot kayıtları da ölçme ve değerlendirme sürecinin önemli bir bileşeni olarak kullanılmakta; çocukların etkinlikler sırasında sergiledikleri dikkat çekici davranışlar, özgün ifadeler ve gelişim göstergeleri kısa, nesnel ve betimleyici notlar hâlinde kayıt altına alınarak bireysel gelişimlerinin izlenmesine katkı sağlanmaktadır. Ürün dosyaları (portfolyo) aracılığıyla çocukların konuşma ve okuma becerilerindeki gelişim süreçleri sistematik biçimde izlenmektedir (Yaman, Özer, Daşdemir, Yiğit, & Aktan, 2024). Hikâye anlatma, drama ve canlandırma etkinliklerine ilişkin çalışmalar ile etkinlik sonrasında ortaya konulan resim ve sözlü anlatım ürünleri portfolyo kapsamında değerlendirilmekte; böylece çocukların anlatım becerilerindeki ilerleme somut veriler üzerinden takip edilmektedir. Soru-cevap ve sohbet etkinlikleri, çocukların kendilerini sözlü olarak ifade etme, düşüncelerini yapılandırma ve kelime dağarcıklarını etkili biçimde kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla planlı olarak uygulanmakta; özellikle açık uçlu sorular aracılığıyla anlatım yeterlikleri derinlemesine incelenmektedir (Gök, Aşır, Özdemir, & Tercan, 2024). Okuma alanına yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarında, çocukların gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak süreç odaklı ve bütüncül değerlendirme yaklaşımları benimsenmektedir (Gönen, Öğütçen, Akbaba, & Çelik, 2024). Bu doğrultuda en temel değerlendirme yöntemi olarak gözlem tekniğinden yararlanılmaktadır. Öğretmen; çocukların kitaplara yönelik ilgilerini, dinleme sürelerini, hikâye etkinliklerine katılım düzeylerini, sözcük dağarcıklarını ve kendilerini ifade etme becerilerini doğal sınıf ortamında izleyerek değerlendirmektedir. Değerlendirme sürecinin sistematik ve planlı bir biçimde yürütülmesi amacıyla gözlem formları ve kontrol listelerinden yararlanılmakta; bu araçlar aracılığıyla çocukların okuma farkındalığına ilişkin kazanımları düzenli olarak izlenmektedir. Bu kapsamda çocukların hikâye dinlerken dikkatini sürdürebilme, sorulara uygun ve anlamlı yanıtlar verebilme,

görsel ile metin arasında ilişki kurabilme gibi becerileri ayrıntılı biçimde değerlendirilmektedir (Kargın, Güldenoğlu, & Ergül, 2017). Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan anekdot kayıtları ve ürün dosyaları (portfolyolar) aracılığıyla çocukların okuma alanındaki gelişimleri bütüncül bir yaklaşımla ele alınmakta; hikâye sonrası yapılan resimler, hikâye sıralama etkinlikleri ve anlatım çalışmaları gibi ürünler bir araya getirilerek zaman içerisindeki ilerlemeleri somut veriler üzerinden değerlendirilmektedir.

Okul öncesi eğitimde soru-cevap etkinlikleri ve sohbet çalışmaları, çocukların dil ve erken okuryazarlık gelişimlerini izlemede tamamlayıcı ölçme-değerlendirme sürecinin kritik bir parçasını oluşturmaktadır (Samur & Soydan, 2013). Hikâye öncesinde, sırasında ve sonrasında yöneltilen açık uçlu sorular yoluyla çocukların dinlediklerini anlama, yorumlama, düşüncelerini yapılandırma ve ifade etme becerileri doğal sınıf ortamında gözlemlenerek değerlendirilmektedir. Ayrıca ailelerden alınan geri bildirimler de ölçme-değerlendirme sürecine çok boyutlu bir veri kaynağı olarak dâhil edilmektedir; ev ortamında çocukların kitaplara yönelik tutumları, dinleme alışkanlıkları ve okuma farkındalıkları hakkında ailelerden edinilen bilgiler, öğretmenlerin boylamsal gelişim takibi yapmalarına olanak tanımaktadır. Tüm bu alternatif değerlendirme uygulamalarında çocuklar arasında norm tabanlı bir kıyaslama yapılmamakta; her çocuğun bireysel gelişim süreci esas alınarak destekleyici ve gelişimsel bir yaklaşım benimsenmektedir (MEB, 2024). Erken okuryazarlık alanına yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarında, çocukların bireysel gelişimlerini izlemeyi amaçlayan süreç odaklı, otantik ve bütüncül değerlendirme yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu süreçte en temel formatif değerlendirme yöntemi olarak gözlem tekniğinden yararlanılmaktadır. Öğretmen; çocukların kitaplara karşı ilgilerini, ses farkındalığı düzeylerini, sözcük dağarcıklarını, dinleme sürelerini ve kendilerini sözlü olarak ifade etme becerilerini yapılandırılmış bir biçimde izlemektedir (Gönen, Öğütçen, Akbaba, & Çelik, 2024). Yapılan gözlemler, gözlem formları ve kontrol listeleri aracılığıyla sistemli ve planlı bir biçimde kayıt altına alınmakta; bu araçlar sayesinde çocukların sesleri ayırt edebilme, tekerleme ve şiir etkinliklerine katılım gösterme, görsel ile metin arasında ilişki kurabilme ve hikâye akışını izleyebilme gibi erken okuryazarlık becerileri nesnel ölçütler doğrultusunda değerlendirilmektedir. Değerlendirme sürecinde anekdot kayıtları da nitel bir veri kaynağı olarak sıklıkla kullanılmaktadır; çocukların dil gelişimi ve okuma

farkındalığına ilişkin sergiledikleri dikkat çekici davranışlar, kullandıkları özgün ifadeler ve zaman içerisindeki ilerlemeleri kısa, nesnel ve sistematik notlar hâlinde kaydedilerek gelişim süreçleri izlenmektedir. Bunun yanı sıra ürün dosyaları (portfolyolar), erken okuryazarlık değerlendirmesinde çocuk merkezli ve etkili bir araç işlevi görmektedir. Hikâye sonrası yapılan resimler, hikâye sıralama etkinlikleri, çizgi çalışmaları ve ses oyunlarına katılıma ilişkin somut ürünler bir araya getirilerek çocukların gelişimleri uzun vadeli, bütüncül ve süreç temelli bir yaklaşımla ele alınmaktadır (Yaman, Özer, Daşdemir, Yiğit, & Aktan, 2024). Ailelerden edinilen bilgiler doğrultusunda çocukların ev ortamındaki kitaplara yönelik ilgileri, hikâye dinleme alışkanlıkları ve dil kullanımları hakkında veri toplanarak okul-aile iş birliği desteklenmektedir. Tüm bu süreçlerde her çocuğun gelişimi kendi içinde ele alınarak destekleyici ve yapıcı bir yaklaşım sürdürülmektedir (MEB, 2024). Bu bağlamda, literatürde ve öğretim programlarında öne çıkan bu sistematik araçlar, çocukların anlık performanslarından ziyade uzun vadeli gelişimsel yolculuklarını görünür kılmaktadır. Okul, aile ve çocuk üçgeninde şekillenen bu veri temelli süreç, eğitimcilere hem mevcut öğrenme çıktısını nesnel olarak değerlendirme hem de gelecek eğitsel müdahaleleri çocuk merkezli planlama fırsatı sunmaktadır. Sonuç olarak, erken okuryazarlıkta yapılandırılan bu yapıcı ve destekleyici değerlendirme ekosistemi, çocuğun akademik benlik algısının olumlu yönde gelişmesinde de kritik bir rol oynayabilir.

1.2. Benzer Araştırmalar

2013 yılında okul öncesi eğitim programının dil alanı ile ilgili etkinliklerin uygulanmasına ilişkin araştırma da okul öncesi eğitim programının dil alanı ile ilgili eksikliklerinin olmadığını ve dil etkinliklerinin uygulama kısmında araç gereç olarak desteklenmesi gerektiği ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır (Çocuk, Yelken, Aslantürk, & Güçlü, 2024).

2015 yılında yapılan okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerini gerçekleştirmelerine yönelik görüşlerinin yer aldığı araştırmaya göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dilsel gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri gerçekleştirmelerin beklenmesi, Türkçe dil etkinliklerine gün içerisinde öğrenci merkezli uygulama ve zengin uyarıcılarla yer verilmesi gerektiği ile ilgili başlıklar üzerinde çalışılmıştır (Köksal, Tükel, & Duman, 2015).

2018 yılında okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişimine yönelik etkinlikler ile ilgili görüşlerinin alındığı çalışma da okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerini planlarken kullandıkları öğretim etkinliklerini belirlemek ve bu etkinlikler sırasında kullandıkları hikâye kitapları hakkında görüşlerini almak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencilere yeterli eğitimi vermeleri gerektiği, bazı becerilerde öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği dile getirilmektedir (Kiremit, 2018).

2020 yılında okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinlikleri uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi üzerine yapılan bir araştırmaya göre Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) yer alan Türkçe etkinliklerine sınıf ortamında ne derece yer verildiği incelenmiştir. Bu süreçte nasıl bir yöntem izlendiği, ne tür uygulamalar yapıldığı, çocukların dil gelişimlerini nasıl takip edildiği ile ilgili başlıklar üzerine araştırmalar yapılmış olup öğretmenlerin Türkçe etkinlik sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması belirtilmiştir (Şimşek & Şimşek, 2020).

2021 de yılında Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının dinleme becerilerine etkisinin incelendiği araştırmaya göre dinleme becerilerinde dijital öykü anlatımının anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu, özellikle çocukların seçici, yaratıcı, eleştirel ve etkin dinleme becerilerinde olumlu farklılıkların yaşandığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen desteğiyle uygulaması yapılan dijital öykülerin, dijital öykü anlatımından daha etkili olduğu da anlaşılmıştır (Köse & Bartan, 2021).

2021 yılında Erken Okuryazarlığın ve Okuma Yazmanın Okul Öncesi Dönemde Kazandırılmasına İlişkin Paydaş Görüşlerini ele alan çalışmada Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramını nasıl algıladıkları, dinleme, konuşma, okuma-yazmaya hazırlık süreçlerinde ne tür yöntemler (etkileşimli kitap okuma vb.) izlediklerini ve bu kavramsal süreçte yaşanan aksaklıkları/sorunları belirlemeyi amaçlamaktadır (Genç-Ersoy, 2021).

2023 yılında okul öncesi dönemde kullanılan erken okuryazarlık materyalleri isimli yapılan araştırmaya göre erken okuryazarlık becerilerinin sözcükleri okuyup yazabilme becerisinden önce kazanılması gerektiğini ve bu becerinin kazanılması için doğru materyal seçimi ve kullanımı üzerine yapılmıştır (Sincar & Uygungoz, 2023).

2024 yılında yapılan bilmecelerin okul öncesi eğitim kademesinde kullanım alanlarının incelendiği araştırma makalesine göre farklı materyallerle yapılan dil

etkinliklerinin çocukların özellikle dil, bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklediği, Türkçe etkinliklerinin çocukların dil becerileri, bilişsel yetenekleri ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkiler sağladığı görülmektedir (Özgül, 2024).

2024 yılında okul öncesi eğitimde Anadolu masal anlatıcılığının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin ele alındığı çalışma da Türkçe etkinliklerinde masal ve diğer unsurları bütünleştirerek çalışmalar yapıldığı ve ayrıca bütünleştirilen Türkçe etkinliklerinde daha çok kazanımlara ulaşıldığı ifade edilmektedir (Uç & Tuncel, 2024).

2024 yılında yapılan çalışmada K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında Türkçe alan becerilerinden ana dili becerisi, dil edinimi ve dil kullanımı kavramları çerçevesinde ana diline yönelik eğitim öğretim etkinliklerinin ilişkisi ele alınmıştır. Ayrıca Türkçe alan becerilerinin kavramsal, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve eğilimler ile ilişkilendirilerek hem bütüncül becerilerle hem de süreç bileşenleri ile sistematik bir durumda sunulması amaçlanmıştır (Polat, Deniz, & Kurtul, 2024).

2024 yılında yapılan MEB 365 gün öykü serisi temelli kelime dağarcığı eğitim programının 5 yaş çocukların kelime dağarcığına etkisini inceleyen çalışma da 5 yaş çocuklarının kelime dağarcığı üzerinde çalışmalar yapılarak 20 gün boyunca bu setin uygulandığı çocuklarda yeni ve nadir kullanılan kelimeleri kullandıkları görülmektedir. Bununla beraber programın Türkçe alan becerileri kapsamında olan erken okuryazarlık becerilerinin alt becerisi olan kelime dağarcığı becerisinin programda daha çok üstünde durulması ifade edilmiştir (Gök, Aşır, Özdemir, & Tercan, 2024).

2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının Program öğeleri açısından incelemesi yapılmıştır. İçerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme/değerlendirme başlıkları doğrultusunda karşılaştırmalar yapılarak yeni program açıklanmaya çalışılmıştır. TYMM Okul öncesi eğitim programının eskiye oranla daha geniş kapsamlı, beceri odaklı ve çok yönlü bir yapı sunduğu görülmekte olup, program sadece akademik becerilere değil, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimin bütün olarak ele alındığını, öğrenme deneyimlerine ağırlık verdiği aktarılmaktadır (Taş, Şentürk, & Şiraz, 2024).

2025 yılında Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesini inceleyen bir çalışmada,

"Okul öncesi eğitim programı 2024 programı alanlarına yönelik öğretmen görüş, düşünce ve önerilerini belirlemek" hedefiyle olan ilişkisi, öğretmenlerin güncellenen programa uyum sağlarken karşılaştıkları sorunları ve programın güçlü/zayıf yönlerini incelemektedir (Tutkun, Akbaba, Bektaş, & Özgün, 2025).

2025 yılında yapılan çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programının erken okuryazarlık becerilerinin 2013 okul öncesi eğitim programıyla karşılaştırması yapılmıştır. Çalışmaya göre erken okuryazarlık becerilerine 2013 okul öncesi eğitim programına oranla çok fazla ve daha kapsamlı yer verildiği, ayrıca erken okuryazarlık adı altında bir merkezin oluşturulması istendiği, bu amaçla ilkokula başlayacak olan öğrencilerin okuma ve yazmaya hazır oluşlarının da büyük oranda etki edeceği ifade edilmektedir (Temur & Dayan, 2025).

2025 yılında yapılan okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programına ilişkin görüşleri kapsamında yapılan araştırma da öğretmenlerin genel olarak programa yönelik görüşleri incelenmiş olup, programın temel hedeflerini bütüncül gelişim, değerler eğitimi, beceri temelli öğrenme ve bireysel farklılıklar gözetilerek değerlendirdikleri görülmektedir (Düğmeci & İlik, 2025).

2025 yılında yapılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Değerler ve Alan becerileri arasındaki ilişkinin analizi yapılmış ve değerlerin alan becerileri ile bütünleştirilerek anlaşılır biçimde uygulandığı görülmüştür (Güven & Dere, 2025).

2025 yılında yapılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönemde Dil Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşlerini inceleyen bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin dil becerilerini kazandırırken kullandıkları yöntem-teknik, etkinlik türleri, araç-gereç (materyal) kullanımları, karşılaştıkları sorunlar ve ölçme-değerlendirme süreçleri (sorular sorma, gözlem vb.) detaylı olarak incelenmiştir (Altan Aksu & Coşkun, 2025).

2025 yılında yapılan araştırmaya göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı hassas beceriler açısından incelenmesi yapıp, Türkçe alan becerilerinin hassas becerilerden bilişsel beceriler (karar verme, eleştirel düşünme vb.) ve duygu odaklı başa çıkma becerilerine (öz yönetim, öz izleme vb.) uygun alt öğrenme çıktılarının olduğu ifade edilmektedir (Eroğlu, Eker, & Eker, 2025).

2025 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Erken Çocukluk Eğitimi Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı analizi yapılarak iki programın farklılıkları ve benzerlikleri üzerinde durulmuştur. İki program arasında uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek ihtiyaçları görünür kılacağı düşünülmektedir (Şahin, 2025) .

Yukarıda araştırılmak istenilen konu ile benzer olarak yapılmış olan çalışmalardan bahsedilmiştir. Araştırmalar incelendiğinde okul öncesi eğitim programı (2024) Türkçe alan becerileri hakkında çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Yapılacak çalışma ile birlikte 2024 yılında kullanılmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim programında Türkçe alan becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde uygulanan Türkçe etkinlikleri, çocukların kendilerini sözel olarak ifade etmelerini ve dil gelişimlerini desteklemesi açısından oldukça önemlidir. Dil becerilerinin kazandırılmasının, çocukların diğer gelişim alanlarını da etkilediği ifade edilmektedir (Birgül & Akyol, 2018; Gönen, Ögütçen, Akbaba, & Çelik, 2024). Dil becerileri, bireyin düşünme, anlama, ifade etme ve sosyalleşme süreçlerinde temel bir rol oynar. Özellikle okul öncesi dönemde kazanılan dil becerileri, çocuğun hem akademik hem de sosyal gelişimini doğrudan etkiler. Çünkü dil düşünme ile birlikte bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir. Sosyal yaşamın yanı sıra donanım ve kazanım ile ilgili bir gelişim alanıdır (Tümekaya & Gülaçtı, 2009). Bu nedenle, okul öncesi eğitim programlarında dil gelişimini destekleyen yapıların etkili bir şekilde planlanması büyük önem taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında güncellenen OEP-2024, çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla Türkçe alan becerilerine yönelik çeşitli kazanım ve göstergeler içermektedir (MEB, 2024). Ancak bir programın etkili biçimde uygulanabilmesi, uygulayıcıların yani öğretmenlerin program hakkındaki bilgi, tutum ve değerlendirmeleriyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, OEP-2024'te yer alan Türkçe alan becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi, programın uygulamadaki yansımalarını anlamak açısından önem taşımaktadır. Planlanan bu çalışma, öğretmen görüşlerini temel alarak OEP-2024'ün Türkçe alan becerilerine ilişkin bileşenlerinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilecek veriler, program geliştiriciler, eğitim politikası yapımcıları ve uygulayıcılar için yol gösterici olabilir. Ayrıca

Çalışma, okul öncesi dönemde Türkçe eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik yapılacak düzenlemelere katkı sağlayabilir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı OEP-2024'te bulunan Türkçe Alan Becerilerinin kazandırılması sürecinde öğretmenlerin kullandığı araç-gereç, yöntem-teknik ve lme-değerlendirme araç ve uygulamalarını belirlemektir. Ayrıca bu süreçte öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorunları, sorunlara yönelik mlerini ve m önerilerini belirlemek, OEP-2024 Programı Türkçe Alan Becerilerine yönelik görüş ve önerilerini tespit etmektir. OEP-2024 Programı Türkçe Alan Becerileri kapsamında ğretmenlerin;

1. Dinleme – izleme, konuşma, erken okuryazarlık ve okuma alanlarına ilişkin ğretim sürecinde en sık kullandığı araç-gereçleri, ğretim yöntem ve tekniklerini, lme-değerlendirme araç ve uygulamalarını belirlemek,
2. Dinleme – izleme, konuşma, erken okuryazarlık ve okuma alanlarına yönelik en sık karşılaştığı sorunları, bu sorunlara yönelik mlerini ve m önerilerini belirlemek,
3. Öğretim programında yer alan dinleme – izleme, konuşma, erken okuryazarlık ve okuma alanları ile ilgili görüş, düşünce ve önerilerini belirlemek amaçlanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma doğrultusunda tasarlanmış olup, durum çalışması deseni temel alınarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, önceden belirlenmiş hipotezlerle sınırlı kalmaksızın, ele alınan olguları doğal bağlamları içerisinde bütüncül ve derinlemesine bir bakış açısıyla incelemeye olanak tanır. Bu bağlamda, tümevarımsal bir yaklaşım benimsenerek, verilerden anlamlı çıkarımlar elde edilmesi hedeflenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Durum çalışması deseni ise, belirli bir olgunun güncel ve gerçek yaşam bağlamı içerisinde çok yönlü biçimde incelenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu desende, araştırma sorusunu yansıtabilecek nitelikte tipik bir durum seçilir ve bu durum kapsamlı bir biçimde betimlenir. Veri toplama sürecinde ise görüşmeler, belgeler ve gözlemler gibi çoklu veri kaynaklarından yararlanılarak çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır (Akdemir & Kılıç, 2021).

Nitel araştırma metodolojisinde durum çalışması, çerçevesi çizilmiş mevcut bir sistemin kapsamlı bir şekilde tasvir edilmesi ve detaylıca sorgulanması süreci olarak ele almaktadır. Bir başkasına göre araştırmacının belirli bir zaman diliminde sınırlandırdığı bir ya da birden fazla durumu; görüşme, gözlem, doküman analizi ve görsel-işitsel materyaller gibi çok boyutlu veri kaynaklarıyla analiz ettiği, durumun kendisini ve buna bağlı ortaya çıkan temaları raporlaştırdığı bir yaklaşım olarak tanımlar. Bu doğrultuda desen; tekil bir olgunun doğal ortamında, sistematik veri toplama süreçleriyle uzun vadeli incelenmesine zemin hazırlar; ele alınan konunun kökenlerini ve ilerleyen dönemdeki araştırmalara nasıl yön vereceğini aydınlatacağı ifade edilmiştir (Subaşı & Okumuş, 2017).

Uluslararası alanyazında da durum çalışması, benzer biçimde tanımlanmaktadır. Nitel araştırma, bir sosyal veya insani sorunu anlamaya yönelik, doğal bir ortamda yürütülen, araştırmacının kendisinin temel veri toplama aracı olarak işlev gördüğü, çoklu veri kaynaklarına dayanan ve tümevarımsal-tümdengelsel akıl yürütmeyi bir arada barındıran bir araştırma sürecidir. Bu süreçte amaç, katılımcıların olguya yükledikleri anlamı bütüncül bir şekilde ortaya koymaktır (Creswell, 2013). Durum çalışması deseni özelinde ise olguyu kendi gerçek yaşam bağlamı içinde, olgu ile bağlam arasındaki sınırların net olarak ayırt edilemediği durumlarda derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır. Bu desende tek bir veri kaynağına bağlı kalınmaması, aksine görüşme, doküman ve gözlem gibi çoklu kanıt kaynaklarının bir arada (veri çeşitlemesi/triangülasyon yoluyla) kullanılmasının araştırmanın iç geçerliğini güçlendiren temel bir unsur olduğu vurgulanmaktadır (Yin, 2009). Bu çalışmada da öğretmen görüşmelerinin, OEP-2024 doküman incelemesiyle ve ilgili alanyazınla birlikte değerlendirilmesi, bu çoklu kanıt kaynağı ilkesini yansıtmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Katılımcıların belirlenmesinde, araştırmanın amacına uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme stratejisi, araştırma sürecine esneklik kazandırarak veri toplama sürecinin etkinliğini ve uygulanabilirliğini artırmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Öğretim kurumlarının tamamı devlete (MEB) bağlıdır. Kamu ve özel diye ayrım yapılabilir. Veriler Erzincan İl merkezindeki ilkokullarda görev yapan 20 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. TYMM Programı sadece anasınıflarında uygulandığı için örneklem ana sınıflarından seçilmiştir. Katılımcıların seçiminde; mesleki kıdemleri, görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyi ve öğrenci yaş gruplarındaki çeşitliliğe dikkat edilmiştir. Bu çeşitliliğin sağlanması, verilerin çok boyutlu analizine katkı sunmak amacıyla özellikle gözetilmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde izlenen bu strateji, nitel araştırma alanyazınında "maksimum çeşitlilik örnekleme" olarak adlandırılan amaçlı örnekleme türlerinden biriyle örtüşmektedir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırılan olguya ilişkin farklı koşullara uyum sürecinde ortaya çıkan benzersiz veya çeşitli görünümeleri belgelemek ve bu çeşitlilik içinde farklı bağlamları kesen ortak örüntüleri ortaya koymak amacıyla, ilgi duyulan boyutlarda kasıtlı olarak geniş bir varyasyon aralığının örnekleme

dahil edilmesini öngörür. Bu doğrultuda araştırmada, mesleki kıdem, görev yapılan kurumun sosyoekonomik düzeyi ve okutulan yaş grubu gibi değişkenlerde çeşitlilik gözetilerek seçilmiştir. Öğretmenlerin, farklı bağlamlarda ortaya çıkan deneyimleri arasındaki ortak temaların yanı sıra bağlama özgü farklılıkların da derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir (Patton, 2002).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin cinsiyetleri kadındır. Öğretmenlerin hizmet süreleri 4 yıl ile 21 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin tamamı ilkökul bünyesinde bulunan anasınıflarında çalışmaktadır. Öğretmenlerden 3 kişi ise çalıştığı kurumun sosyo ekonomik durumunu iyi, 16 kişi çalıştığı kurumun sosyo ekonomik durumunu orta, 1 kişi ise kötü olarak tanımlamıştır. Okuttukları öğrenci yaş düzeyleri olarak 17 kişi 5 yaş grubunda, 3 kişi ise 4 yaş grubunda çalışmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin temel özelliği, sınırlı sayıda temel soruya yer verilmesi ve bu temel sorulardan yola çıkılarak takip ve sonda sorularının türetilmesidir. Bu yapı, görüşme sürecinde esneklik sağlayarak, katılımcının görüşlerini daha derinlemesine ifade edebilmesine olanak tanır. Soruların sayısal çokluğundan ziyade niteliği araştırma sorusuyla ilişkisi ve yeterli düzeye sahip olması önemli bir konudur. Soruların katılımcılar açısından anlaşılır, açık-net ve tanıdık bir dille hazırlanması gerekmektedir. Görüşme soruları, katılımcıların bilmedikleri bir şey hakkında soru sorulduğunu düşünüp mahcup ve rahatsız hissetmelerine sebebiyet vermeden bir sohbet ortaklığı şeklinde inşa edilmiştir. Polat (2022)'ın da belirttiği gibi, görüşme süresince görüşmenin doğal akışını sekteye uğratmamaya özen gösterilmiştir.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, belirli aşamalardan oluşan sistematik bir süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir. Alanyazında da görüşme formu geliştirme sürecinin; geniş bir soru havuzu oluşturma, soruların araştırma amacıyla ilgisini ve uygunluğunu değerlendirme, alanında uzman kişilerden görüş alma ve küçük çaplı bir pilot uygulamayla forma son hâlini verme aşamalarından oluştuğu belirtilmektedir (Akman Dömbekci & Erişen, 2022). İlk aşamada, TYMM OEP (2024) ve okul öncesi dönemde Türkçe dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ile ilgili rapor, araştırma, tez ve makaleler taranarak geniş bir soru havuzu

oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular; açıklık, anlaşılabilirlik ve cevap verilebilirlik gibi ölçütler dikkate alınarak gözden geçirilmiş ve bu doğrultuda taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form, okul öncesi eğitimi ve eğitim programları alanlarından uzman görüşüne sunulmuş; uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda soru sayısı azaltılmış, bazı sorularda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılarak forma daha işlevsel bir yapı kazandırılmıştır. Nitekim ön test veya pilot uygulamaların, görüşme formundaki olası kusurları saha uygulamasına geçilmeden önce ortadan kaldırma noktasında önemli bir avantaj sağladığı vurgulanmaktadır (Akman Dömbekci & Erişen, 2022). Bu doğrultuda, formun anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini sınamak amacıyla çalışma grubu dışındaki gönüllü bir okul öncesi öğretmeniyile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde katılımcının soruları nasıl anladığı, hangi sorularda tereddüt yaşadığı ve görüşmenin ortalama ne kadar sürdüğü gözlemlenmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda forma son hâli verilmeden önce, yapılan değişiklikler tekrar uzman incelemesine sunulmuş ve bu ikinci değerlendirme sonucunda görüşme formuna nihai şekli verilmiştir.

Görüşme tekniğinin gözlem ve doküman incelemesi gibi diğer nitel veri toplama teknikleriyle desteklenmesi, araştırmayı daha nitelikli kılarak geçerlik ve güvenilirliğini artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Görüşmeci ile katılımcı arasındaki iletişimin niteliği de elde edilen verinin sağlığını doğrudan etkilemektedir; iletişim becerisi yüksek bir araştırmacı tarafından yürütülen görüşmelerin, standartlaştırılmış veri toplama araçlarına kıyasla daha doğru ve güvenilir sonuçlar verdiği belirtilmektedir (Akman Dömbekci & Erişen, 2022).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin nitel araştırmalarda tercih edilmesinin temel nedeni, sabit bir soru-cevap formatına bağlı kalmaksızın, araştırmacıya konuyu derinlemesine keşfetme imkânı tanınmasıdır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmeciye önceden hazırlanmış sorular sorma esnekliği tanırken, gerektiğinde soruların sırasını değiştirme, bazı soruları atlama ya da görüşmenin akışına göre yeni sorular ekleme imkânı da sunmaktadır; bu esneklik, araştırma kapsamında ortaya çıkabilecek belirsizliklerin giderilmesine ve katılımcı görüşlerinin daha kapsamlı biçimde ortaya konmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Görüşme sürecinin bir sohbet ortaklığı havasında, katılımcıyı rahatsız etmeyecek doğal bir akış içinde yürütülmesi gerekliliği, uluslararası alanyazında da nitel görüşmenin temel niteliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Nitel araştırma görüşmesi, iki kişi arasında belirli bir konu üzerine gerçekleştirilen ve katılımcının yaşam dünyasına ilişkin betimlemelerin, bu betimlemelerin anlamı yorumlanmaksızın doğal bir konuşma biçiminde elde edilmesini amaçlayan bir etkileşimdir. Bu süreçte görüşmecinin, bilgiyi tek taraflı olarak çıkarmaya çalışan bir "sorgulayıcı" değil, bilginin katılımcıyla birlikte karşılıklı etkileşim yoluyla inşa edildiği bir ortak olarak konumlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Kvale & Brinkmann, 2009). Görüşme sürecinde belirtilen bu hususlara gerekli özen gösterilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşme sürecinde toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi tekniğinde, farklı nitelikteki materyaller arasından ortak temaların ve verilerin sistematik bir yaklaşımla elde edilmesi esastır. Metinlerin analizinde, içeriklerin belirli bir anlam bütünlüğü içerisinde ele alınması ve bu bağlamda yorumlanması, içerik analizinin temel gerekliliklerindendir. Bu doğrultuda içerik analizinin temel amacı, metinlerin yüzeyinde yer alan ifadelerin ötesine geçerek, arka plandaki olguları ortaya çıkarmaktır. İçerik analizinde araştırma probleminin doğru ve açık bir şekilde tanımlanması ise, analiz sürecinin başarısı açısından kritik bir öneme sahiptir (Alanka, 2024).

İçerik analizi sürecinde elde edilen verilerin kodlanması, kodlardan temaların oluşturulması, verilerin kod ve temalara göre düzenlenmesi ve son olarak bulguların tanımlanıp yorumlanması olmak üzere dört temel aşamadan geçilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu süreçte oluşturulan kategorilerin homojen, yani kendi içinde tutarlı unsurlardan oluşması; bütünsel olarak ilgili tüm verileri kapsamaması, nesnel olarak farklı kodlayıcılar tarafından da aynı şekilde sınıflandırılabilir olması ve araştırmanın amacına uygun, hedeflere göre uyarlanabilir nitelikte olması gerekmektedir (Bilgin, 2006). Bu kriterlere uygun şekilde oluşturulan kategoriler, hem analiz sürecini sistematik ve planlı hale getirmekte hem de araştırmacının öznel yorumlarından kaynaklanabilecek tutarsızlıkların önüne geçmektedir.

Uluslararası alanyazında da nitel veri analiz süreci benzer aşamalarla tanımlanmaktadır. Nitel veri analizi; veri azaltma veri gösterimi ve sonuç çıkarma/doğrulama olmak üzere birbiriyle eş zamanlı ve etkileşimli üç temel bileşenden oluşmaktadır. Veri azaltma aşamasında, ham hâldeki kapsamlı veri kümesi; araştırmacının kavramsal çerçevesi, araştırma soruları ve seçtiği örneklem doğrultusunda kodlanarak, özetlenerek ve temalar hâlinde kümelenerek daha yönetilebilir bir forma indirgenmektedir. Bu süreç, doğrusal ve tek seferlik bir işlem değil; veri toplama, kodlama ve yorumlama aşamaları arasında sürekli geri dönüşlerin yaşandığı döngüsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Miles & Huberman, 1994).

2.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik, nicel araştırmalardaki gibi istatistiksel ölçütlerle değil; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri temelinde değerlendirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013; Lincoln & Guba, 1985). Bu doğrultuda mevcut araştırmada söz konusu ölçütlerin her birinin sağlanmasına yönelik çeşitli stratejiler benimsenmiştir.

2.5.1. İnandırıcılık (İç Geçerlik)

İnandırıcılık, araştırma bulgularının gerçekliği ne ölçüde yansıttığına ilişkin bir ölçüt olarak ele alınmakta ve nicel araştırmalardaki iç geçerlik kavramının nitel karşılığı olarak değerlendirilmektedir (Arastaman, Öztürk Fidan, & Fidan, 2018). Bu araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla çeşitleme (triangulation) stratejisi benimsenmiştir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler, OEP-2024 programı doküman incelemesiyle ve ilgili alanyazınla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra görüşme formu, okul öncesi eğitim ve eğitim programları alanlarında uzman akademisyenlerin görüşüne sunulmuş; uzman önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca katılımcı teyidi stratejisi kapsamında, görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmenlerle paylaşarak bulguların onların deneyimlerini doğru yansıtmayı teyit edilmiştir. Son olarak araştırmacı, görüşmeler süresince beklentilerini ve önyargılarını paranteze alarak veri toplama sürecine olabildiğince yansız bir tutumla yaklaşmıştır (Creswell, 2013).

2.5.2. Aktarılabilirlik (Dış Geçerlik)

Aktarılabilirlik, araştırma bulgularının benzer bağlamlara ne ölçüde uyarlanabileceğine işaret etmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmada aktarılabilirliği desteklemek amacıyla ayrıntılı betimleme stratejisi kullanılmıştır. Çalışma grubu, veri toplama süreci ve analiz aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanmış; elde edilen bulgular, katılımcıların özgün ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bunun yanı sıra, amaçlı örnekleme yöntemiyle çalışma grubunda mesleki kıdem, kurumun sosyoekonomik düzeyi ve öğrenci yaş grubu açısından maksimum çeşitliliğin sağlanmasına özen gösterilmiş; bu çeşitlilik, bulgular üzerindeki bağlamsal değişkenlerin anlaşılmasını kolaylaştırarak okuyucunun aktarılabilirlik hakkında daha bilinçli bir değerlendirme yapmasına zemin hazırlamıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

2.5.3. Tutarlılık (İç Güvenirlik)

Tutarlılık, araştırma sürecinin sistematik ve belgelenebilir biçimde yürütüldüğüne ilişkin bir ölçüttür (Arastaman, Öztürk Fidan, & Fidan, 2018). Bu çalışmada tutarlılığı sağlamak amacıyla araştırma süreci ayrıntılı biçimde kayıt altına alınmış; kodlama sürecinde bütünlük ve istikrar sağlanması için oluşturulan kod listesi sistematik olarak gözden geçirilmiştir. Ayrıca içerik analizinde kategorilerin homojenlik, bütünsellik ve nesnel uygulanabilirlik ölçütlerini karşılayıp karşılamadığı, araştırmacı tarafından düzenli olarak denetlenmiştir (Bilgin, 2006).

2.5.4. Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik)

Teyit edilebilirlik, araştırma bulgularının araştırmacının önyargılarından değil, verilerden kaynaklandığının doğrulanabilmesini ifade etmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmada teyit edilebilirliği güçlendirmek amacıyla, elde edilen bulguların dayandığı ham veri seti, kodlama işlemleri ve analiz süreci belgelenmiş; bu belgelerin gerektiğinde incelenebilmesi için düzenli olarak arşivlenmiştir. Bunun yanı sıra doğrudan katılımcı alıntılarının bulgulara yer alması, okuyucunun araştırmacının yorumlarını ham veriyle karşılaştırarak değerlendirmesine olanak tanımaktadır (Creswell, 2013).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Dinleme – İzleme Alanına İlişkin Bulgular

3.1.1. Dinleme - İzleme Alanında En Sık Kullanılan Araç ve Gereçler

Katılan öğretmenlerin dinleme-izleme sürecinde kullandığı araç ve gereçlere ilişkin tema, alt materyal ve kullanan öğretmenler Tablo 3.1’de listelenmiştir.

Tablo 3. 1: Dinleme İzleme Alanında En Sık Kullanılan Araç ve Gereçler

Temalar	Alt Temalar	Kullanan öğretmenler	F
Geleneksel Okuma Materyalleri	Hikâye kitapları, kartlar, sıralama kartları.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20	19
Görsel-İşitsel Teknoloji	Projeksiyon, akıllı tahta, bilgisayar, slaytlar.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20	12
Dramatik Oyun Materyalleri	Kuklalar (El, parmak, vantrolog).	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö11,Ö13,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20	12
Dijital Multimedya	Eğitici videolar, animasyonlar, çizgi filmler.	Ö2,Ö9,Ö10,Ö12,Ö15,Ö18,Ö19,Ö20	8
İşitsel Araçlar	Müzik aletleri, sesli kitaplar, şarkılar, kayıtlar.	Ö1,Ö2,Ö7,Ö10,Ö19	5
Doğal ve Atık Materyaller	Taş, odun, deniz kabuğu, hikâye sandığı.	Ö1	1

Not: Yüzde değerleri, her bir öğretmenin birden fazla materyal belirtmesi nedeniyle toplamda %100’ü geçmektedir.

Katılımcılar dinleme-izleme sürecinde geleneksel okuma materyallerini, görsel-ışitsel teknolojiyi, dramatik oyun materyallerini, dijital multimedya araçlarını ve işitsel araçları kullandıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen de diğer bazı araçların yanı sıra, doğal ve atık materyal kullandığını özellikle belirtmiştir. Dinleme-izleme sürecinde neredeyse öğretmenlerin tamamı geleneksel okuma materyallerini kullandığını belirtmiştir. Hikaye kitapları, kartlar, sıralama kartları geleneksel okuma materyalleri kapsamında gruplandırılmıştır. Bununlar ilgili Ö2 "Büyük resimli hikâye kitapları, hikâye

sıralama kartları" kullandığını belirtirken, Ö9 *"Okul kitaplığımızdan çocukların kitapları kendilerinin seçmesini sağlıyoruz"* demek suretiyle geleneksel okuma materyalleri kullandıklarına vurgu yapmışlardır. Ö1 ise *"dinleme alanına ilişkin öğretim sürecinde kullandığım araç gereçler mevcuttur. Bunlar genelde hikaye kitapları, hikaye kartları, kuklalar, kukla gibi kullanabileceğim çeşitli materyallerdir"* demiştir.

Görsel-işitsel teknoloji kullanımı kapsamında Ö9 *"Görsel şeyler hem göze, kulağa hepsine bir bütün olarak hitap ettiği için daha çok akılda kalıyor"* derken, Ö17 *"Projeksiyon cihazından hikâye okuma"* etkinliği yaptığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı dramatik oyun materyalleri kullandığını belirtmiştir. Bununla ilgili olarak Ö13 *"Kuklalar, hikâye kartları ve farklı özelliklerde hikâye kitapları kullanıyorum"* demiştir. Geleneksel materyaller ile teknolojik ve dijital araç kullanımının yanı sıra bazı öğretmenlerin işitsel ve ritmik araçlar kullandığı görülmüştür. Bu araçların sadece kullanımı değil, nasıl sunulduğu da dinleme-izleme becerisi için önemli görülmektedir. İşitsel ve ritmik araçların kullanımı ile ilgili olarak Ö6 *"Hikâyeleri yalnızca düz okumak yerine, renkli anlatım teknikleri, mimikler, jestler ve sık sık soru-cevaplarla destekleyerek interaktif bir ortam oluşturuyorum"* demiştir. Konu ile ilgili olarak Ö19 ise *"Etkileşimli hikâye kitapları, kuklalar, görsel kartlar, şarkılar, kısa videolar gibi araçlar kullanıyorum"* demek suretiyle teknolojik ve dijital araçlar da kullandığına vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin önemli bir kısmının teknolojik ve dijital araçlar kullandığı anlaşılmıştır. Öğretmenler, dijital araçların çocukların ilgisini çekmede ve kalıcı öğrenme sağlamada kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Teknolojik ve dijital araç kullanımı ile ilgili olarak Ö9 *"Görsel şeyler hem göze, kulağa hepsine bir bütün olarak hitap ettiği için her zaman... daha çok akılda kalırmış. Teknoloji açısından çok meraklı oldukları için otomatikman dikkatlerini çok çekiyor"* derken, Ö5 *"Dinleme izleme alanında sıklıkla teknolojik aletler kullanıyor olsam da... geleneksel materyallerden de yararlanıyorum"* demek suretiyle kullandığı teknolojik araçlara dikkat çekmiştir. Teknoloji kullanımı ile ilgili olarak Ö9, teknolojiyi *"göze ve kulağa aynı anda hitap ettiği için"* daha kalıcı bir öğrenme aracı olarak görmektedir. Diğer taraftan Ö18 *"dijital hikâye kitaplarını"* Ö19 ise *"etkileşimli uygulamaları"* da daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bir öğretmen de süreci doğal ve atık materyal kullandığını ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak Ö1 *"Bazen hikâyenin konusuna göre bir odun parçasını, bir deniz kabuğunu veya bir taşı hikâye materyalleri olarak kullanabiliyorum"* demek suretiyle aynı zamanda süreci zenginleştirdiğini belirtmiştir.

3.1.2. Dinleme -İzleme Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Dinleme-izleme sürecinde en sık kullanılan yöntem ve teknikler ve bu tekniklere ilişkin temalar ile öğretmen kodları Tablo 3.1.2’te verilmiştir. Drama ve dramatizasyon canlandırma odaklı teknikler kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun drama ve dramatizasyon tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, dinlenen veya izlenen içeriğin somutlaştırılması için bu tekniği önemli bulmaktadır. Bununla ilgili olarak Ö10 *"drama yöntemi, Rol oynama yöntemi ile dinleme izleme çalışmaları yaptırıyorum"* demek suretiye bu hususu vurgulamıştır. Ayrıca Ö16 *"Hikâyeleri canlandırma çalışmaları, olayları drama etmelerini sağlama..."* demek suretiyle bu konudaki görüşünü belirtmiştir.

Tablo 3. 2: Dinleme -İzleme Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Canlandırma Odaklı Teknikler	Drama ve Dramatizasyon	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	14
Etkileşimli Anlatım Teknikleri	Rol Oynama / Canlandırma	Ö1, Ö10, Ö12, Ö16, Ö18	5
	Soru-Cevap	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20	12
Bilişsel ve Yaratıcı Teknikler	Etkileşimli Hikâye Anlatımı	Ö2, Ö11, Ö15, Ö17	4
	Hikâye Anlatımı (Genel)	Ö6, Ö8, Ö18, Ö19	4
	Hikâye Tamamlama / Tahmin	Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö12, Ö18, Ö19	7
Diğer Teknikler	Başlık Bulma	Ö1, Ö9, Ö14, Ö17	4
	Beyin Fırtınası	Ö4, Ö5, Ö18	3
	Parmak Oyunu / Tekerleme	Ö4, Ö6	2
	Günlük Yaşamla İlişkilendirme	Ö6	1
	Düz Anlatım	Ö5	1

Etkileşimli anlatım teknikleri kapsamında rol oynama, canlandırma ve soru-cevap teknikleri ele alınmıştır. Öğretmenlerin dinleme sürecini pasif bir durumdan çıkarıp aktif bir duruma çıkarabilmek için yoğun bir şekilde “soru-cevap” tekniğini kullandıkları, ayrıca öğretmen – çocuk diyalogunu ön plana çıkarmak için ise “Etkileşimli Hikaye Anlatımı” tekniğini benimsedikleri görülmektedir. Ö20 konuyla ilgili olarak kendisini *“Çocukların aktif katılımı için soru-cevap tekniğini kullanırım. Hikâye sonrasında ise*

drama kullanıyorum." ifade etmiştir. Ö11 ise kullandığı yöntem ve teknikleri "*Soru cevap yöntemi, etkileşimli hikâye anlatımı.*" şeklinde belirtmiştir. Etkileşimli ve genel hikaye anlatımı, hikaye tamamlama ve hikayede tahmin teknikleri bilişsel ve yaratıcı teknikler kapsamına değerlendirilmiştir. Öğretmenler, çocukların dinlediklerini anlamlandırma ve sentezleme becerilerini geliştirmek için "*Hikâye Tamamlama/Tahmin*" ve "*Başlık Bulma*" tekniklerine başvurmaktadır. Bu teknikleri kullandığını ifade eden Ö5, "*...bazen hikâyeyi ya da draması yapılan olayı yarıda bırakıp beyin fırtınası tekniğini kullanarak hikâyeyi tamamlıyorum.*" demiştir. Ö1 ise "*...hikâye tamamlama, başlık bulma tekniklerini, çeşitli rollere girip canlandırmalarla da anlatım yaparım.*" şeklinde kendini ifade etmiştir. Bu tekniklerin özellikle üst düzey düşünme becerilerini tetiklemek amacıyla seçildiği anlaşılmaktadır. Diğer teknikler kapsamında ele alınanlar ise başlık bulma, beyin fırtınası, parmak oyunu-tekerleme, günlük yaşamla ilişkilendirme ve düz anlatım teknikleridir.

3.1.3. Dinleme- İzleme Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları

Öğretmenlerin dinleme-izleme alanında kullandığı ölçme ve değerlendirme araç ve uygulamaları ilişkin Tablo 3.3'te verilmiştir. Öğretmenlerin dinleme-izleme alanında kullandığı ölçme ve değerlendirme araç ve uygulamaları süreç odaklı kayıtlar, standart araçlar ve alternatif ve görsel yöntemler olmak üzere üç ana tema altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 3. 3: Dinleme - İzleme Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Süreç Odaklı Kayıtlar	Portfolyo / Ürün Dosyası	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18	14
	Anekdot Kayıtları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö19, Ö20	10
	Gözlem Notları / Kısa Notlar	Ö1, Ö2, Ö10, Ö13, Ö15, Ö20	6
Standart Araçlar	Gözlem Formu / Raporu / Listesi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö17, Ö18, Ö19	8
	Kontrol Listeleri	Ö2, Ö4, Ö6, Ö17, Ö18	5
	Çalışma Kağıtları	Ö3	1
Alternatif ve Görsel Yöntemler	Fotoğraf ve Video Kayıtları	Ö1, Ö14, Ö16	3
	Sözel Geri Bildirim ve Sohbet	Ö18, Ö19	2
	Performans Gözlemi	Ö19	1
	Aile Katılımlı Çalışmalar	Ö6	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, dinleme ve izleme becerilerini değerlendirirken süreci zamana yayan yöntemleri tercih etmektedir. Değerlendirme araçlarından en temel kullanılan portfolyo ve anekdot kayıtları bulunarak, Öğretmen 10, *"Çeşitli gözlem notları tutarım. Kısa anekdot kayıtları tutarım, portfolyo dosyası hazırlarım."*, Öğretmen 12, *"Kısa anekdot kayıtları ve portfolyo dosyası kullanıyorum."* ve Öğretmen 20, *"Kısa notlar alıp anekdot formuna işlerim."* şeklinde cevaplar vermiştir.

Standart değerlendirme araçları olarak gözlem formları ve kontrol listeleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı, çocukların dinleme-izleme performanslarını daha yapılandırılmış araçlarla takip etmektedir. Gözlem formları ve kontrol listeleri, çocukların belirli kazanımlara ulaşip ulaşmadığını belirlemek için kullanılmaktadır. Ö18, *"gözlem formları, kontrol listeleri, anekdot kayıtları... ve ürün dosyaları kullanıyorum."* şeklinde kullanmış olduğu araçlar hakkında bilgi vermiştir. Ö17 ise *"Kontrol listeleri, serbest zamanda gözlem çalışmaları ve portfolyo dosyası tercih ediyorum."* demiştir.

Bazı öğretmenler, geleneksel kâğıt-kalem araçlarının dışına çıkarak dijital kayıtlar ve etkileşimli yöntemleri kullanarak alternatif ve görsel yöntemleri değerlendirme sürecine dahil etmektedir. Fotoğraf ve video kayıtları, dinleme-izleme anlarının kanıtlanmasını sağlamaktadır. Öte yandan, bir öğretmen (Ö5) yaş grubunun özelliklerinden dolayı herhangi bir somut araç kullanmadığını belirtmiştir. Ö1, *"Anlık kısa notlar tutarım. Anekdot kayıtları, fotoğraf ve video çekimlerini de kullanırım."* Ö19 ise *"...sözlü olarak da geri bildirimler veriyoruz bir de performans gözlemleri yapıyoruz."* şeklinde kendi araçları hakkında bilgi vermişlerdir.

3.1.4. Dinleme - İzleme Alanında En Sık Karşılaşılan Sorunlar

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu en temel sorun olarak çocukların dikkat sürelerinin kısıllığını ifade etmiştir. Ö20 konuyla alakalı olarak *"Bu sene yaş grubunun küçük olması sebebiyle yaşadığım en büyük sıkıntı dikkat sürelerinin kısa olmasıdır..."* demiştir. Sonrasında ise bireysel gelişim farklılıkları gelmektedir. Bu sorunları aşmak için ise en sık başvuru yöntemlerinden olan etkinliklerin süresini kısaltmak /sadeleştirmek yöntemini 6 öğretmen uyguladığını belirtmişlerdir. Diğer sık kullanılan yöntemden olan sürece hareketli aktiviteler ile

ses/mimik gibi unsurlar dahil eden Ö3, "*Enerjilerini harcayabilmeleri için etkinlikten önce hareketli etkinlik çalışmaları spor, ritim ve dans etkinlikleri yaptırıyorum.*" şeklinde ifade ederek bulduğu çözüm önerisini paylaşmıştır. Ayrıca bireysel farklılıkların (dil seviyesi, gelişim hızı vb.) süreci doğrudan etkilediği, buna yönelik "hikaye içine çekme" ve "materyal desteği" gibi stratejilerin geliştirildiği de bulunmuştur.

Çalışmaya katılan 20 okul öncesi öğretmenin dinleme-izleme etkinliklerinde en sık karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri analiz edildiğinde aşağıdaki temalar ortaya çıkmıştır. Çıkan sonuçlar Tablo 3.4 sunulmuştur

Tablo 3. 4: Dinleme- İzleme Alanında En Sık Karşılaşılan Sorunlar

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Çocuk Kaynaklı Sorunlar	Dikkat ve Odaklanma Süresinin Kısalığı	Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20	11
	Bireysel Gelişim Farklılıkları (Yaş, Olgunluk)	Ö6, Ö8, Ö17, Ö20	4
	Aşırı Hareketlilik	Ö3	1
	Kaynaştırma Öğrencisi Varlığı	Ö1	1
Dil ve Hazırbulunuşluk	Kelime Dağarcığı Yetersizliği / Dil Seviyesi	Ö5	1
	Dinleme Olgunluğu Farklılığı	Ö6	1
Çevresel ve Yapısal Sorunlar	Sınıfların Kalabalık Olması	Ö6	1
	Materyal ve Uyaran Eksikliği	Ö7, Ö10	2

3.1.5. Dinleme – İzleme Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Tablo 3. 5: Dinleme – İzleme Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Öğretimsel Düzenlemeler	Etkinliği Bölme / Kısa Tutma / Sadeleştirme	Ö2, Ö10, Ö11, Ö18, Ö19, Ö20	6
	Hareketli Etkinlikler (Dans, Spor, Ritim)	Ö3, Ö4, Ö18, Ö19	4
	Ses Tonu ve Mimik Kullanımı	Ö4, Ö10, Ö13, Ö20	4
	Soru-Cevap ve Etkileşim Kurma	Ö1, Ö9, Ö14, Ö20	4
Materyal ve Çevre Desteği	Görsel ve Teknolojik Materyal Kullanımı	Ö12, Ö16, Ö18	3
	Fiziksel Yakınlık (Öğrenciyi Yakına Oturtma)	Ö15	1
Bireyselleştirilmiş Yaklaşım	Aile İle İş Birliği / İletişim	Ö5	1
	Seviyeye Uygun Bireysel Planlama	Ö5, Ö8, Ö9	3

3.1.6. Dinleme – İzleme Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler

Çalışmaya katılan 20 Okul öncesi öğretmenlerinin 2024 programı uygulama sürecinde dinleme-izleme alanına dair sundukları görüş ve öneriler analiz edildiğinde; "Aile Katılımı ve İş Birliği", "Öğretimsel Stratejiler ve Rutinler" ile "Materyal ve Teknoloji Desteği" olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan temalar ve bulgular Tablo 3. 6'da gösterilmiştir.

Tablo 3. 6: Dinleme- İzleme Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Aile Katılımı ve İş Birliği	Evde Kitap Okuma ve Dinleme Alışkanlığı	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö11, Ö13, Ö16, Ö20	8
	Aile-Okul İletişimi ve Ortak Çalışmalar	Ö8, Ö16	2
	Ekran Süresinin Sınırlandırılması	Ö3, Ö20	2
	Babaların Sürece Dahil Edilmesi	Ö6	1
Öğretimsel Stratejiler ve Rutinler	Uygulama Zamanının Değiştirilmesi/Rutinlere Yayma	Ö1, Ö18, Ö19	3
	Dikkat Toplayıcı Teknikler (Parmak oyunu, tekerleme, kukla)	Ö6, Ö14	2
	Aktif Katılım ve Etkileşimli Anlatım (Soru-cevap)	Ö10, Ö15	2
	Sınıf Mevcuduna Göre Planlama Yapılması	Ö9	1
	Öğretmen Hazırlığı ve Akıcılık	Ö12	1
Materyal ve Teknoloji Desteği	Yapay Zeka ve Teknoloji Entegrasyonu	Ö5, Ö18	2
	Materyal Çeşitliliği ve Olanakların Geliştirilmesi	Ö2, Ö6, Ö7, Ö19	4
	Görsel Destekli Araçlar ve Kelime Kartları	Ö7, Ö17	2

Okul öncesi öğretmenlerinin uygulama sürecinde dinleme-izleme alanına dair sundukları görüş ve önerilerden aile katılımı temasına bağlı olarak öne çıkan görüş, çocuğun evde desteklenmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. Konuyla alakalı olarak Ö6, "Aile desteğinin artırılması evde hikâye okuma, dinleme alışkanlığı kazandırılmalıdır... Evde babaların kitap okuyacağı bir zaman dilimi oluşturulabilir.", Ö13 ise "...sınıfımda uygulamış olduğum 100 güne 100 kitap projesiyle ailelerin evde kitap okumalarını istiyorum. Bu şekilde öğrencilerimin dinleme becerilerinin gelişmesini sağlıyorum..." şeklinde açıklama yapmışlardır.

Öğretimsel Stratejiler ve Rutinler temasında öne çıkan görüş, etkinliğin zamanlaması ve uygulama biçimine dair pedagojik önerilerdir. Bununla ilgili olarak Ö1,

"Dinleme etkinliklerinin uygulama zamanı değişebilir. Kahvaltı öncesi veya güne başlama saatinden sonra yer verilmesi çocukların dikkatini toplama ve akıllarında kalıcı olması açısından daha etkili oluyor.", Ö10 ise "Basit bir şekilde hikaye dinleme yaptıktan sonra daha dikkat çekici, çocukların kendini hikaye içinde zannettikleri şekilde anlatımlar yapmaya çalışıyorum." açıklamalarında bulunmuşlardır.

Materyal ve teknoloji desteği ile ilgili olarak öne çıkan önerisi olarak yenilikçi teknolojilerin kullanımı gelmektedir. Ö5 teknoloji kullanımına öneri olarak *"Dinleme izleme alanında bir sözlük çalışması yapılarak yapay zeka destekli bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Çocuk konfeti kelimesinin anlamını merak ediyorsa sesli aramayla... karşısına kelimenin anlamını gösteren görsel ya da animasyon çıkmalı."* demiştir. Ö19 ise, *"Günlük rutinelere daha fazla entegre edilmesi olabilir, materyal çeşitliliği artırılırsa daha faydalı olur diye düşünüyorum."* şeklinde açıklama yaparak materyal desteğine vurgu yapmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin önerilerinde öne çıkan aile katılımı özellikle 2024 programı bağlamında öğretmenlerin, dinleme becerisini sadece okul içi bir etkinlik olarak değil, ev-okul etkileşimi olarak bütüncül bir süreç olarak gördüklerini de saptamıştır.

3.2. Konuşma Alanına İlişkin Bulgular

3.2.1. Konuşma Alanında En Sık Kullanılan Araç ve Gereçler

Öğretmenlerin konuşma becerilerini geliştirmek için en sık hikaye kartları/resimler ve kukla kullandıklarını göstermektedir. Bu bulgular, "görsel bir odak noktası oluşturma" ve "karakter üzerinden konuşurma" stratejilerinin baskın olduğunu göstermektedir. Özellikle kostüm ve mikrofon gibi araçların, çocuğun özgüvenini artırarak sosyal konuşmaya katılımını kolaylaştırdığı saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma becerilerini desteklemek amacıyla öğretim sürecine dahil ettikleri araç ve gereçler analiz edildiğinde; "Dramatik ve Etkileşimli Materyaller", "Görsel ve Yazılı Uyaranlar" ile "Rutin ve Çevresel Destekleyiciler" temaları altında toplandığı Tablo 3.7' de görülmektedir.

Tablo 3. 7: Konuşma Alanında En Sık Kullandığı Araç ve Gereçler

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Dramatik ve Etkileşimli Materyaller	Kuklalar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö18, Ö19	10
	Kostümler ve Aksesuarlar	Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö18, Ö19	8
	Parmak Oyunları ve Şarkılar	Ö3, Ö4, Ö13, Ö16, Ö20	5
	Mikrofon ve Oyuncak Ses Araçları	Ö1, Ö18	2
Görsel ve Yazılı Uyarılar	Hikaye Kartları ve Resimler	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	11
	Resimli Hikaye ve Masal Kitapları	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö15, Ö19	8
	Eğitici Videolar	Ö14, Ö16	2
Rutin ve Çevresel Destekleyiciler	Rutin Panoları (Hava durumu, yoklama vb.)	Ö5	1
	Drama Merkezi ve Sohbet Çemberi	Ö10, Ö19	2

Dramatik ve Etkileşimli Materyaller teması ile ilgili olarak öğretmenler kuklalar, kostümler ve aksesuarlar, parmak oyunları ve şarkılar, Mikrofon ve Oyuncak ses araçlarını belirtmişlerdir. Bu araçlardan öne çıkan başlık ise kuklalar olmuştur. Ö7 durumu *"Çocuklar kuklalar sayesinde kendilerini daha kolay ifade ediyorlar."* şeklinde ifade etmiştir. Aynı şekilde bir sonraki başlık ise kostümler ve aksesuarlardır. Ö10, *"Drama merkezi ile birleştirip... bu tür materyaller ve kostümler çocuklara daha güvenli veriyor. Havaya giriyorlar. Konuşmaya teşvik ediyor. Karşılıklı bir diyalog haline girip sohbet ediyorlar."* şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmenler konuşma becerisini teşvik etmek için çocukların bir karakterin arkasına saklanabildiği veya rol yapabildiği araçları öncelikli görmektedir.

Görsel ve yazılı uyarılar teması olarak hikaye kartları ve resimler, resimli hikaye ve masal kitapları ve eğitici videolar analiz edilmiştir. Hikaye kartları ve resimler olarak öne çıkan başlıkta 11 öğretmen bu araçları kullandığını ifade etmiştir. Bu kişilerden Ö18 ve Ö20 şu yorumlarda bulunmuşlardır. Ö20, *"Hikaye kartları ile sohbet etmek, parmak oyunları ve şarkılar söylemek."*, 18, *"Kuklalar, hikaye kartları, resimler, drama kostümleri ve mikrofon oyuncakları kullanıyorum."* demişlerdir. Ayrıca görsel materyallerin konuşma başlatıcı birer nesne olarak kullanıldığı da görülmektedir.

Rutin ve çevresel destekleyiciler tema başlığı altında rutin panoları (hava durumu, yoklama vb.) drama merkezi ve sohbet çemberi oluşmuştur. Öğretmenler konuşmanın

sadece özel bir etkinlikte değil, günlük akış içerisinde somut materyallerle desteklendiği belirtilmiştir. Konuyla alakalı olarak Ö5, *"Sınıfta asılı halde bulunan yoklama listesi, hava durumunu, mevsimi gösteren materyal, güne başlama rutinimiz için iyi bir destekleme aracı olurken çocukların tamamının sohbete katılması son derece yararlı oluyor."* şeklinde açıklama yapmıştır.

3.2.2. Konuşma Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Okul öncesi 20 öğretmenin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikler analiz edildiğinde; “Dramatik Oyun Temelli Teknikler”, “Dilsel ve Yaratıcı Anlatım Teknikleri” ile “Bilişsel ve Etkileşimli Teknikler” olmak üzere üç ana tema oluşmuştur. Bu ana temalar ve alt temaları Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 8: Konuşma Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Dramatik ve Oyun Temelli Teknikler	Drama, Dramatizasyon ve Canlandırma	Ö1, Ö3, Ö7, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20	9
	Rol Oynama	Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19	6
	Kukla ile Konuşurma	Ö20	1
Dilsel ve Yaratıcı Anlatım Teknikleri	Hikaye / Cümle / Resim Tamamlama	Ö3, Ö4, Ö7, Ö11, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20	8
	Parmak Oyunu ve Tekerleme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö17	5
	Şiir, Şarkı, Bilmece ve Başlık Bulma	Ö4, Ö17, Ö20	3
	Resim Anlatma ve Sunum	Ö2, Ö18	2
Bilişsel ve Etkileşimli Teknikler	Sohbet, Soru-Cevap ve Açık Uçlu Sorular	Ö5, Ö6, Ö9, Ö15, Ö19	5
	Örnek Olay ve Beyin Fırtınası	Ö5	1
	Altı Şapkalı Düşünme	Ö12	1
	Kelime Tanıtımı ve Kelime Çalışmaları	Ö9, Ö10	2

Çalışma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin konuşma eğitiminde en çok drama ve canlandırma ile hikaye/cümle tamamlama tekniklerine başvurduğunu göstermektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerin konuşma becerisini statik bir anlatımdan ziyade, çocuğun aktif bir rol aldığı ve hayal gücünü dile döktüğü bir süreç olduğunu göstermektedir. Ayrıca altı şapkalı düşünme ve beyin fırtınası gibi tekniklerin varlığı, konuşma alanında bilişsel derinliğin de hedeflendiğini de göstermektedir.

Drama, Dramatizasyon ve Canlandırma başlıkları ile Dramatik ve Oyun temelli teknikleri içeren ilk tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenler konuşma becerisinin en doğal

şekilde oyun ve canlandırma yoluyla geliştiğini ifade etmektedir. Ö1 ve Ö19 bu tekniklere sınıflarında yoğun bir şekilde yer verdiklerini ifade ederek Ö1, *"Çocuklara dramaya çok fazla yer veriyorum sınıfımda."*, Ö19 ise *"Açık uçlu sorular, dramatizasyon yapma, yine rol oynama... diyebilirim."* ifadelerini kullanmıştır.

Dilsel ve yaratıcı anlatım teknikleri teması olarak hikaye/cümle/resim tamamlama, parmak oyunu ve tekerleme, şiir, şarkı, bilmece ve başlık bulma, resim anlatma ve sunum yapma başlıkları ortaya çıkmıştır. Çocukların dili yaratıcı bir şekilde kullanmalarını sağlayan "tamamlama" etkinlikleri ön plana çıkmaktadır. Ö2 ve Ö20 konuyla alakalı olarak Ö2, *"Resim anlatma (çocuk bir resmi kendi cümleleriyle anlatır). Tekerleme ve parmak oyunu."*, Ö20, *"Dramatizasyon, hikaye tamamlama, başlık bulmak, kukla ile konuşturma."* açıklamalarında bulunmuşlardır.

Bilişsel ve Etkileşimli Teknikler temasıyla sohbet, soru-cevap ve açık uçlu sorular, örnek olay ve beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme ve kelime tanıtımı ve kelime çalışmaları teknikleri analiz edilmiştir. Öğretmen 10 kelime tanıtma tekniğine örnek olarak, *"Hikaye kitaplarında geçen kelimelerle ilgili etkinlikler yaptırıyoruz. Kelimeleri tanıtma."* Bilişsel ve Etkileşimli Tekniklerde daha üst düzey düşünme becerilerini ve kelime hazinesini hedefleyen yöntemlerin de kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen 5, *"Beyin fırtınası ve örnek olay yöntemlerini kullanıyorum. Düz anlatım yöntemini sorularla zenginleştirmeye özen gösteriyorum."* şeklinde açıklama yaparak üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

3.2.3. Konuşma Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları

20 okul öncesi öğretmeni ile yapılan çalışma bulgularına göre, öğretmenlerin konuşma becerilerini ölçmede en çok gözlem formlarından başvurduğunu, ardından ise portfolyo'nun geldiği görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin anektod kayıtları ve küçük notlar yoluyla çocukların anlık dil kullanımlarını kayıt altına almaları, 2024 programının "süreci takip eden değerlendirme" vizyonuyla örtüşmektedir. Ayrıca ses ve video kaydı gibi dijital araçların kullanımı, dil gelişimindeki fonetik ve yapısal ilerlemenin izlenmesi açısından yenilikçi bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Konuşma becerilerini değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak 20 okul öncesi öğretmenin verdiği yanıtlar analiz edildiğinde; "Süreç Odaklı Kayıt ve Gözlem

Araçları", "Kanıtı Dayalı ve Görsel Değerlendirme" ile "Performans ve Etkileşim Temelli Değerlendirme" olmak üzere üç ana tema belirlenmiş olup Tablo 3.9 'da gösterilmiştir.

Tablo 3. 9:Konuşma Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Süreç Odaklı Kayıt ve Gözlem	Gözlem Formları (Genel ve Beceri Odaklı)	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	16
	Kontrol Listeleri	Ö2, Ö4, Ö18, Ö19, Ö20	5
	Anektod Kayıtları ve Küçük Notlar	Ö1, Ö9, Ö12, Ö15, Ö18, Ö19	6
Kanıtı Dayalı ve Görsel Değerlendirme	Portfolyo (Gelişim Dosyası)	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20	9
	Dijital Kayıtlar (Ses ve Video Kaydı)	Ö1, Ö2, Ö13, Ö17	4
	Resim Yapma Teknikleri	Ö14	1
Performans ve Etkileşim Temelli Değerlendirme	Rol Oynama ve Canlandırma Sonrası Değerlendirme	Ö10	1
	Hikaye Tamamlama ve Soru-Cevap	Ö5, Ö6	2
	Kendini İfade Etme Düzeyi Takibi	Ö18, Ö19	2

Süreç odaklı kayıt ve gözlem teması altında gözlem formları (genel ve beceri odaklı), kontrol listeleri, anektod kayıtları ve küçük notlar toplanmıştır. Öğretmenler konuşma becerisini anlık ve sürekli takip süreci olarak ele almaktadır. Öğretmen 18, *"Süreç gözlemleri, anektot kayıtları, konuşma becerisi kontrol listeleri ve çocukların kendini ifade etme düzeyleri dikkate alınıyor."* demiştir. Öğretmen 19 ise çocukların kendini ifade etme düzeyine ilişkin küçük notlar alınabileceğini ifade etmiştir.

Portfolyo (gelişim dosyası), dijital kayıtlar (ses ve video kaydı) ve resim yapma teknikleri gibi başlıkların oluşmasıyla kanıtı dayalı ve görsel değerlendirme teması oluşmuştur. Gelişimin somutlaştırılması ve aileye geri bildirim verilmesi amacıyla çeşitli arşivleme yöntemleri kullanılmaktadır. 20 öğretmenden 14 ünün kullandığı bu tekniklerden Öğretmen 13, *"Portfolyo dosyası, beceri gözlem formu, video kaydı."* Tekniklerini kullandığını belirtmiştir.

Performans ve etkileşim temelli değerlendirme tema başlığı altında rol oynama ve canlandırma sonrası değerlendirme, hikaye tamamlama, soru-cevap ve kendini ifade etme düzeyi teknikleri analiz edilmiştir. Değerlendirmenin doğrudan etkinlik performansı

sırasında yapıldığı görülmektedir. Öğretmen 5 *"Her çocuğun kendini rahatça ifade edebileceği bir ortam sağlıyorum. Süreç sonunda anlatacak soracak bir şey kalıp kalmadığını soruyorum."*, ve *"Drama çalışmalarından sonra canlandırdıkları role uygun konuşmalar yapıyoruz."* açıklamasını yapan öğretmen 10 etkinlik sırasında yapmış olduğu değerlendirmeleri açıklamıştır.

3.2.4. Konuşma Alanında En Sık Karşılaşılan Sorunlar

Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma alanına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde karşılaşılan sorunlar "Bireysel ve Gelişimsel Sorunlar", "Sosyal ve Akran Kaynaklı Sorunlar" ile "Yapısal Sorunlar" temaları altında Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3. 10: Konuşma Alanında En Sık Karşılaşılan Sorunlar

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Bireysel ve Gelişimsel Sorunlar	Çekingenlik, Utangaçlık ve Özgüven Eksikliği	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö18, Ö19	9
	Dil Bozuklukları ve Telaffuz Sorunları	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö13, Ö17, Ö20	7
	Kendini İfade Etme Güçlüğü ve Sınırlı Kelime Dağarcığı	Ö9, Ö11, Ö14, Ö18	4
	Dikkat Eksikliği ve Hareketlilik	Ö2, Ö4	2
Sosyal ve Akran Kaynaklı Sorunlar	Akran Zorbalığı ve Alay Etme	Ö1, Ö13	2
	Baskın Karakterlerin Diğerlerine Fırsat Vermemesi	Ö16	1
Yapısal Sorunlar	Kalabalık Sınıf Mevcudu	Ö2, Ö15	2
	Cinsiyet Dağılımındaki Dengesizlik	Ö4	1

Bireysel ve gelişimsel sorunlar teması altında ortaya çıkan sorunlar çekingenlik, utangaçlık, özgüven eksikliği, dil bozuklukları ve telaffuz sorunları, kendini ifade etme güçlüğü ve sınırlı kelime dağarcığı, dikkat eksikliği ve hareketliliklerdir. Dil bozukluğu ile Ö1, *"Çocuklar bazen harfleri doğru çıkaramayan arkadaşlarını zorbalayabiliyor... 'bebeğin sen' gibi. Bunlarla empati kurmalarını sağlayarak problemleri çözmeye çalışıyoruz."* açıklamasında bulunmaktadır. Sosyal ve akran kaynaklı sorunlar teması altında akran zorbalığı ve alay etme, baskın karakterlerin diğerlerine fırsat vermemesi sorunları ortaya çıkmıştır. Yapısal sorunlar teması altında ise kalabalık sınıf mevcudu ve cinsiyet dağılımındaki dengesizlik sorunları görülmüştür.

3.2.5. Konuşma Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma alanına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri analiz edildiğinde "Öğretimsel ve Yöntemsel Düzenlemeler" ile "İş Birliği ve Destek" temaları altında Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 11:Konuşma Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Öğretimsel ve Yöntemsel Düzenlemeler	Küçük Grup Çalışmaları ve Konuşma Grupları	Ö11, Ö15, Ö18	3
	Bireysel İletişim ve Sohbet	Ö10, Ö19	2
	Materyal Kullanımı (Mikrofon, Kukla, Kostüm)	Ö12	1
	Rutin Oluşturma (Haftanın Çocuğu, Hikaye Anlatma Günleri)	Ö14, Ö20	2
	Hikaye Tamamlama ve Canlandırma	Ö7	1
	Etkinlikleri Bölerek Uygulama	Ö2, Ö8	2
	Eşit Söz Hakkı ve Güvenli Ortam Sağlama	Ö16, Ö18, Ö19	3
İş Birliği ve Destek	Aile Katılımı ve Evde Okuma Çalışmaları	Ö6, Ö17, Ö20	3
	Rehberlik Servisi ve Uzman Desteği	Ö1	1
	Empati Eğitimi ve Değerler Eğitimi (Saygı)	Ö1, Ö13	2

Okul öncesi öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunlara yönelik uygulanan çözüm önerilerinden öğretimsel ve yöntemsel düzenlemeler tema başlığı altında küçük grup çalışmaları ve konuşma grupları, bireysel iletişim ve sohbet, materyal kullanımı (mikrofon, kukla, kostüm), rutin oluşturma (haftanın çocuğu, hikaye anlatma günleri), hikaye tamamlama ve canlandırma, etkinlikleri bölerek uygulama ve eşit söz hakkı ve güvenli ortam sağlama çözüm önerileri gelmektedir. Küçük gruplara ayırarak uygulamalarına çözüm yolu bulan Ö15, *"Sınıf sayısının kalabalık olduğu zamanlarda her çocuğa söz hakkı verme oranı aynı olmuyor. Bu yüzden de bu yıl sınıfımda küçük gruplara ayırarak konuşma grupları yapıyorum."* şeklinde açıklama yapmıştır. İş birliği ve destek tema başlığı altında ise aile katılımı ve evde okuma çalışmaları, rehberlik servisi ve uzman desteği, empati eğitimi ve değerler eğitimi (saygı) çözüm önerileri gelmektedir.

Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin konuşma alanında en sık çekingenlik/utangaçlık ve dil/telaffuz bozuklukları ile karşılaştıkları görülmektedir. Bu

sorunlar sadece bireysel bir engel olarak kalmamakta, aynı zamanda akran zorbalığına zemin hazırlayarak çocukların sosyal kabulünü zorlaştırmaktadır. Öğretmenler bu sorunları aşmak için geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak küçük grup çalışmaları, haftanın çocuğu gibi rutinler ve mikrofon gibi dikkat çekici materyaller kullanmaktadır. Ayrıca, 2024 programı uygulama sürecinde öğretmenlerin sadece sınıf içi tekniklerle yetinmeyip, sorunların kalıcı çözümü için aile iş birliğini ve rehberlik desteğini aktif olarak sürece dahil ettikleri saptanmıştır.

3.2.6. Konuşma Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin en çok aile katılımı ve bilgilendirilmesi ile çocuğun aktif anlatıcı olduğu ortamların yaratılması konularına odaklandıkları görülmektedir. 2024 programı uygulama sürecinde öğretmenlerin; çocuklara eşit söz hakkı tanınması, açık uçlu sorularla bilişsel derinliğin artırılması ve akran iletişiminin bir öğrenme aracı olarak kullanılması yönünde güçlü bir pedagojik farkındalığa sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğretmen tutumu ve iletişim stratejileri olarak açık uçlu soru sorma ve uzun yanıtlara teşvik etme, eşit söz hakkı tanma ve sıra takibi, model olma (net ve yavaş konuşma), destekleyici, sabırlı ve baskısız yaklaşım başlıkları analiz edilmiştir. Öğretmenler kendi iletişim dillerinin çocukların konuşma cesareti üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin kendilerine düşen görevler üzerinden Ö2, *"Açık uçlu sorular sormak, tek bir doğru beklememek. Öğretmen olarak net ve yavaş konuşmak örnek olmak..."* şeklinde fikrini belirtmiştir. Öğretmen 16 *"...öğretmenin kendi bir düzenini kurup konuşan çocuklarla konuşmayan çocukları belirli bir sıraya alması ve hepsine eşit oranda söz vermesi gerekmektedir."* açıklamasıyla öğretmenlere sınıf içindeki uygulamaları hakkında öneride bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öneri ve düşünceleri analiz edildiğinde; "Öğretmen Tutumu ve İletişim Stratejileri", "Eğitim Ortamı ve Süreç Tasarımı" ile "Paydaş Desteği ve Sosyal Etkileşim" olmak üzere üç ana tema belirlenmiş olup Tablo 3.12'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 12: Konuşma Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Öğretmen Tutumu ve İletişim Stratejileri	Açık Uçlu Soru Sorma ve Uzun Yanıtları Teşvik Etme	Ö2, Ö9, Ö14, Ö17	4
	Eşit Söz Hakkı Tanıma ve Sıra Takibi	Ö1, Ö16, Ö17	3
	Model Olma (Net ve yavaş konuşma)	Ö2, Ö8, Ö9	3
	Destekleyici, Sabırlı ve Baskısız Yaklaşım	Ö3, Ö13, Ö18	3
Eğitim Ortamı ve Süreç Tasarımı	Çocuğun Anlatıcı Olduğu Aktif Ortamlar (Sunum, Deney vb.)	Ö4, Ö6, Ö10, Ö12, Ö19	5
	Rutinlere Entegrasyon (Güne başlama, haftanın çocuğu)	Ö4, Ö6	2
	Görsel ve İşitsel Araçlarla Destekleme	Ö11, Ö13	2
	Hikaye Değiştirme ve Yaratıcı Anlatım Fırsatları	Ö6	1
Paydaş Desteği ve Sosyal Etkileşim	Aile Katılımı ve Ailenin Bilgilendirilmesi	Ö3, Ö7, Ö8, Ö14, Ö19, Ö20	6
	Akran İletişimi ve Akran Öğretimi	Ö5, Ö15	2
	Serbest Oyun Yoluyla Konuşma Fırsatları	Ö15	1

Eğitim ortamı ve süreç tasarımı başlığı altında çocuğun anlatıcı olduğu aktif ortamlar (sunum, deney vb.), rutinlere entegrasyon (güne başlama, haftanın çocuğu), görsel ve işitsel araçlarla destekleme, hikaye değiştirme ve yaratıcı anlatım fırsatları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin "tek anlatıcı" rolünden sıyrılıp kürsüyü çocuğa bırakması gerektiği önerilmektedir. Ö12, *"Öğretmenlerin tek anlatıcı rolünden çıkması gerekmektedir. Sürekli tek taraflı anlatılan bir sınıf ortamında... çocuk konuşmak istemez."* ifadesiyle konuyu desteklemektedir. Çocuğun anlatıcı olduğu aktif sunumlar olarak Ö5, *"Örneğin sonraki etkinliği o gün seçtiğim 2 çocuğa anlatıyorum. Arkadaşlarına kendilerinin anlatmasını sağlıyorum."* ifadesinde bulunmuştur.

Paydaş desteği ve sosyal etkileşimde aile katılımı ve ailenin bilgilendirilmesi, akran iletişimi ve akran öğretimi, serbest oyun yoluyla konuşma fırsatları başlıkları ortaya çıkmıştır. Konuşma becerisinin okul sınırlarını aşan bir iş birliği gerektirdiği ifade edilmektedir. Bu nedenle Ö14, *"Ailelere açık uçlu soru sorma konusunda bilgilendirme yapıp evde verilen konular üzerinden sohbet etmeleri sağlanılabilir."* açıklamasını yaparak aileleri yönlendirdiğini belirtmiştir. Aynı zamanda ailelere bilgilendirme yapan Ö20, *"...ailelerin onların isteklerini onlar söylemeden anlayıp yapmamaları konusunda bilgilendirmek."* açıklamasında bulunmuştur.

3.3. Okuma Alanına İlişkin Bulgular

3.3.1. Okuma Alanında En Sık Kullanılan Araç ve Gereçler

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma farkındalığı ve okumaya hazırlık süreçlerinde kullandıkları materyaller analiz edildiğinde; "Basılı ve Görsel Materyaller", "Yazı ve Sembol Farkındalığı Araçları" ile "Etkileşimli ve Doğal Destekleyiciler" olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Bu temalar Tablo 3.13'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 13: Okuma Alanında En Sık Kullanılan Araç ve Gereçler

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Basılı ve Görsel Materyaller	Resimli Hikaye, Masal ve Öykü Kitapları	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20	15
	Hikaye ve Olay Sıralama/Tamamlama Kartları	Ö5, Ö10, Ö14, Ö16, Ö19	5
	Kavram, Kelime ve Resim Kartları/Görseller	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17	9
	Afişler ve Posterler	Ö2, Ö9, Ö15, Ö17, Ö19	5
Yazı ve Sembol Farkındalığı Araçları	Alfabe ve Harf Kartları/Çubukları	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	8
	Yazı Tahtası	Ö1, Ö20	2
	Harf Tanıtımlı Kitaplar ve Çalışma Yaprakları	Ö6, Ö10	2
Etkileşimli ve Doğal Destekleyiciler	Kuklalar	Ö1, Ö7, Ö9, Ö12	4
	Parmak Oyunları, Tekerleme, Şiir ve Bilmeceler	Ö9, Ö13, Ö15, Ö16	4
	Doğal Materyaller (Taş, tohum, çubuk vb.)	Ö1	1
	Teknolojik Araçlar (Bilgisayar, Eğitici videolar)	Ö8, Ö16	2

Analiz sonucunda ortaya çıkan 3 ana temanın altındaki başlıklar incelendiğinde; Basılı ve görsel materyaller teması altında resimli hikaye, masal ve öykü kitapları, hikaye ve olay sıralama/tamamlama kartları, kavram, kelime ve resim kartları/görseller, afişler ve posterler vardır. Öğretmenler, okuma farkındalığı oluşturmak için görsel ağırlıklı ve olay örgüsü içeren kartları yoğunlukla kullanmaktadır. Ö5 ve Ö10 kullandıkları araç ve gereçler için Ö5, "Okuma alanında kullandığım araç gereçler; Hikaye kitapları, hikaye kartları, olay sıralama kartları.", Ö10, "Hikaye kitapları, Hikâye sıralama ve tamamlama kartları çocukların olay örgüsünü kavramalarına yardımcı olurken, çalışma yaprakları ise öğretmen rehberliğinde kullanılmaktadır." açıklamalarında bulunmuşlardır.

Yazı ve sembol farkındalığı araçları teması altında alfabe ve kartları/çubukları, yazı tahtası, harf tanıtımlı kitaplar ve çalışma yaprakları vardır. Çocukların harf ve

sembollere karşı farkındalık kazanması için görselleştirilmiş alfabe araçları tercih edilmektedir. Öğretmen 2 ve Öğretmen 20 konuyla alakalı olarak Ö2, *"Alfabe, harf posterleri, harf çubukları."*, Ö20, *"Hikaye kitapları, yazı tahtası ve harf-kelime kartları."* şeklinde açıklama yaparak kullanmış oldukları araç ve gereçler hakkında bilgi vermişlerdir.

Etkileşimli ve doğal destekleyiciler temasında kuklalar, parmak oyunları, tekerleme, şiir ve bilmece, doğal materyaller (taş, tohum, çubuk vs.), teknolojik araçlar (bilgisayar, eğitici videolar) bulunmaktadır. Öğretmen 1, *"...farklı puntolardan oluşan hikaye kitapları... doğal materyaller, duyum merkezine koyduğumuz tahta, çubuk, tohumlar, taşlar gibi araç gereçleri kullanırız."* açıklamasında bulunarak okuma sürecinin somutlaştırılması ve duyu temelli hale getirilmesi için farklı materyallere başvurulduğunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen 9 ise *"Kuklalar, çeşitli görseller ve afişler çocukların dikkatini çekmek ve anlatılanları somutlaştırmak amacıyla kullanılmaktadır."* ifadesinde bulunarak kullanmış olduğu araç ve gereçleri söylemiştir.

3.3.2. Okuma Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin okuma alanında en yüksek frekansla etkileşimli okuma ve tahmin çalışmalarını tercih ettiklerini göstermektedir. 2024 programı bağlamında öğretmenlerin; yazı farkındalığı (punto, yön, yazar bilgisi) ve fonolojik farkındalık (ses, kafiye, hece) çalışmalarını geleneksel yöntemlerin ötesine taşıyarak oyun ve drama ile harmanladıkları saptanmıştır. Özellikle hikaye okunmadan önce merak uyandırma ve okuma sırasında açık uçlu sorularla süreci yönetme eğiliminin baskın olduğu görülmektedir.

20 okul öncesi öğretmenin okuma farkındalığı kazandırma sürecinde kullandıkları yöntemler analiz edildiğinde; "Etkileşimli ve Tahmin Odaklı Okuma", "Fonolojik Farkındalık ve Ses Çalışmaları" ile "Oyun ve Drama Temelli Teknikler" olmak üzere üç ana tema saptanarak Tablo 3.14'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 14: Okuma Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Etkileşimli ve Tahmin Odaklı Okuma	Etkileşimli Okuma (Soru-cevap, açık uçlu sorular)	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19	10
	Tahmin Etme ve Beyin Fırtınası (Kapak, isim, olay)	Ö5, Ö6, Ö13, Ö17, Ö20	5
	Metin ve Yazı Farkındalığı (Puntolar, yazar adı, yazıya dikkat çekme)	Ö1, Ö6, Ö8	3
Fonolojik Farkındalık ve Ses Çalışmaları	Ses-Harf Farkındalığı ve Nesne Eşleştirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4
	Kafiye Bulma, Hece Sayma ve Kelime Oyunları	Ö2, Ö6, Ö20	3
	İsim Farkındalığı Çalışmaları	Ö4	1
Oyun ve Drama Temelli Teknikler	Dramatizasyon, Rol Oynama ve Canlandırma	Ö10, Ö12, Ö15, Ö19	4
	Kukla ve Görsel Materyal Destekli Anlatım	Ö7, Ö14, Ö16, Ö18	4
	Resimlere Bakarak Hikaye Oluşturma/Anlatma	Ö1, Ö5, Ö7, Ö20	4

Etkileşimli ve tahmin odaklı okuma temasıyla etkileşimli okuma (soru-cevap, açık uçlu sorular), tahmin etme ve beyin fırtınası (kapak, isim, olay), metin ve yazı farkındalığı (puntolar, yazar adı, yazıya dikkat çekme) olarak alt temaları oluşmuştur. Öğretmenler, okumayı pasif bir dinlenmeden ziyade çocuğun bilişsel olarak sürece dahil olduğu bir keşif süreci olarak kurgulanmaktadır. Öğretmen 1 kullandığı teknikleri, *"...hikayeyi okurken etkileşim tekniğini de kullanarak hikayelerin yazılarına dikkat çekirim. Bazı yazılar büyük puntolarla, dalgalı şekillerle yazılı. Onların dikkatini çekelim, bakin burada 'ağ' diyor falan gibi."* şeklinde açıklamıştır. Ö5 ise *"Okuma saatinde dikkat çekmek için soru cevap yöntemini kullanırım. Çoğunlukla tahminlerini sorar kitabı okumaya öyle başlarım."* diyerek açıklama yapmıştır.

Fonolojik farkındalık ve ses çalışmaları temasına ilişkin olarak ses-harf farkındalığı ve nesne eşleştirme, kafiye bulma, hece sayma ve kelime oyunları, isim farkındalığı çalışmaları uygulanmaktadır. Öğretmenlerin seslerin ve kelime yapılarının oyunlaştırılarak fark ettirilmesi ön plana çıkmıştır. *"Fonolojik farkındalık etkinlikleri (kafiye bulma, hece sayma) oyunlar... Harf – ses farkındalığı oyunları (E sesiyle başlayan kelimeler söyle.)"* çalışmalarını ifade eden Öğretmen 2 ve *"Tekerleme çalışırken çocukların devamını getirmesi ve tamamlamaları fonolojik farkındalıklarını artırıyor."* açıklamasını yapan Öğretmen 6 temayla alakalı uygulama örnekleri vermişlerdir.

Oyun ve drama temelli teknikler temasına ilişkin olarak okuma materyallerinin somutlaştırılarak hareketle bütünleştirildiği görülmektedir. Dramatizasyon, rol oynama ve canlandırma, kukla ve görsel materyal destekli anlatım, resimlere bakarak hikaye oluşturma/anlatma oyun ve drama temelli tekniklerin alt temasıdır. Ö15, *"Oyun temelli olarak drama, canlandırma çalışmaları yapmaktayım. Hikayenin her ürününe rol veriyorum."* ve Ö18, *"Kuklalar ve görsel materyaller ile hikayeyi destekleyerek hikaye anlatma sürecini zenginleştirmekteyim."* şeklinde ifadeleriyle kendi yöntem-tekniklerini açıklamışlardır.

3.3.3. Okuma Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları

Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin okuma alanındaki gelişimi takip etmek için en sık gözlem kayıtları ve anekdot kayıtlarına başvurdukları görülmektedir. Portfolyo kullanımı ve aile görüşmeleri, değerlendirmenin çok boyutlu ve kanıta dayalı yapıldığını göstermektedir. Özellikle Ö1'in belirttiği gibi; görsel materyaller ile yazı arasındaki bağı kurulup kurulmadığının fotoğraf/video gibi dijital araçlarla veya doğrudan metin üzerindeki etkileşimlerle (ilk-son ses takibi) değerlendirilmesi, 2024 programının hedeflediği "okuma farkındalığı" takibi ile tam uyum sağlamaktadır.

Gözlem kayıtları ve raporları, anekdot kayıtları ve kontrol listeleri gözlem ve kayıt temelli araçlar teması altında değerlendirilmektedir. Öğretmenler, okuma farkındalığı sürecini yapılandırılmış gözlemler ve anlık notlar üzerinden takip etmektedir. Ö7, *"Çocukların kitaplara ilgisini, dinleme süresini, hikâye sürecine katılımını gözlem yöntemini kullanarak inceliyorum."* İfadeleriyle gözlem ile ilgili açıklama yapmıştır.

Öğretmenlerin çocukların okuma farkındalığı gelişimini takip etme yöntemleri analiz edildiğinde; "Gözlem ve Kayıt Temelli Araçlar", "Gelişim Arşivleme ve Portfolyo" ile "Etkileşimli ve Paydaş Odaklı Değerlendirme" olmak üzere üç ana tema saptanarak Tablo 3.15'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 15: Okuma Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Gözlem ve Kayıt Temelli Araçlar	Gözlem Kayıtları ve Raporları	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20	11
	Anektod Kayıtları	Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18	10
	Kontrol Listeleri	Ö2, Ö12, Ö15, Ö16, Ö20	5
Gelişim Arşivleme ve Portfolyo	Portfolyo (Gelişim Dosyası/Çizimler)	Ö2, Ö3, Ö7, Ö10, Ö11, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19	9
	Fotoğraf ve Video Kayıtları	Ö1, Ö11, Ö18	3
	Çalışma Kağıtları	Ö3	1
Etkileşimli ve Paydaş Odaklı Değerlendirme	Aile Görüşmeleri ve Geri Bildirimler	Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	7
	Soru-Cevap ve Değerlendirme Soruları	Ö5, Ö6, Ö10, Ö15, Ö17	5
	Hikaye Tamamlama / Devam Ettirme	Ö5	1

Gelişim arşivleme ve portfolyo teması altında portfolyo (gelişim dosyası/çizimler), fotoğraf ve video kayıtları, çalışma kağıtları toplanmıştır. Öğretmen 1'in, *"Evet, yine gözlem kayıtları, fotoğraf ve video çekimleri kolay olduğu için onu sık sık kullanırım. Anlatım, resim etkinliklerini kullanırız."* açıklamasına göre gelişimin somut kanıtlarını toplamak için görsel ve fiziksel arşivleme uygulamaları ön plana çıkmaktadır.

Aile görüşmeleri ve geri bildirimler, soru-cevap ve değerlendirme soruları, hikaye tamamlama/devam ettirme başlıkları etkileşimli ve paydaş odaklı değerlendirme temasının altında toplanmıştır. *"Kitap sonunda değerlendirme soruları sorarım. Hikayenin bazı yerlerinde yarım bırakır devam etmelerini isterim."* şeklinde açıklama yapan Ö5'in tercih ettiği uygulamayla beraber değerlendirme sürecine çocuğun aktif katılımı ve ailenin gözlemleri de dahil edildiği görülmektedir.

3.3.4. Okuma Alanında En Sık Karşılaştığı Sorunlar

İlgi ve odaklanma sorunları teması altında dikkat sürelerinin kısa olması, kitaplara karşı ilgi azlığı ve motivasyon eksikliği, dijital uyaranların olumsuz etkisi başlıkları toplanmıştır. Öğretmen 20, *"Okuma alanında karşılaştığım sorunların başında yine çocukların dikkat süresi ve sonrasında da bazı hikaye sayfalarının çok olması, metinlerinin uzun olmasıdır."* açıklama yaparak ilgi ve odaklanma sorunlarına değinmiştir. Diğer tema olan materyal ve çevresel sınırlılıklar konu başlığı altında

metinlerin uzunluğu ve yaş grubuna uygunsuzluk, ev ortamında kitapla buluşamama/aile desteği eksikliği ve hikaye tamamlama ve dilsel ifade güçlüğü alt başlıkları toplanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma alanındaki öğretim sürecine ilişkin görüşleri; "İlgi ve Odaklanma Sorunları", "Materyal ve Çevresel Sınırlılıklar" ile "Çözüm Stratejileri" temaları altında toplanarak Tablo 3.16’da gösterilmiştir.

Tablo 3. 16: Okuma Alanında En Sık Karşılaşılan Sorunlar

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
İlgi ve Odaklanma Sorunları	Dikkat Sürelerinin Kısa Olması	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö13, Ö14, Ö20	8
	Kitaplara Karşı İlgi Azlığı ve Motivasyon Eksikliği	Ö1, Ö7, Ö10, Ö12, Ö17, Ö18	6
	Dijital Uyaranların Olumsuz Etkisi	Ö2, Ö8, Ö15	3
Materyal ve Çevresel Sınırlılıklar	Metinlerin Uzunluğu ve Yaş Grubuna Uygunsuzluk	Ö5, Ö20	2
	Ev Ortamında Kitapla Buluşamama / Aile Desteği Eksikliği	Ö14, Ö19	2
	Hikaye Tamamlama ve Dilsel İfade Güçlüğü	Ö16	1

3.3.5. Okuma Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Okuma alanındaki sorunlara yönelik uygulanan çözümlere ilişkin görüşler; “Öğretimsel Düzenlemeler”, “Materyal ve Çevre Zenginleştirme” ve “Aile ile İşbirliği” temaları altında toplanarak Tablo 3.3.5’te gösterilmiştir.

Tablo 3. 17: Okuma Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Öğretimsel Düzenlemeler	Oylama Tekniği / Seçimi Çocuğa Bırakma	Ö1, Ö10	2
	Etkinliği Bölme, Kısaltma ve Metni Sadeleştirme	Ö2, Ö4, Ö8, Ö20	4
	Etkileşimli Sorularla Dikkati Canlı Tutma	Ö3, Ö6, Ö12, Ö13	4
	Görsel Kartlar ve Sıralama Kartları ile Destekleme	Ö9, Ö16	2
Materyal ve Çevre Zenginleştirme	İlgi Alanına Uygun ve Dikkat Çekici Kitap Seçimi	Ö7, Ö9, Ö18	3
	Teknolojik Araçlar (PDF, Akıllı Tahta, Sesli Kitap)	Ö15	1
	Kukla, Şarkı ve Oyunlaştırma	Ö1, Ö9, Ö11	3
Aile ile İş Birliği	Evde Düzenli Okuma Saatleri ve Kitap Gönderme	Ö14, Ö17, Ö18, Ö19	4

Çalışma sonuçlarına göre, okuma alanındaki en temel sorunun dikkat sürelerinin kısalığı ve çocukların ilgi düzeylerindeki bireysel farklılıklar olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, dijital çağın getirdiği odaklanma güçlüklerini aşmak için süreci oyunlaştırma (oylama tekniği vb.), metin sadeleştirme ve etkileşimli soru-cevap yöntemleriyle yönetmeye çalışmaktadır.

Öğretimsel düzenlemeler teması; oylama tekniği/seçimi çocuğa bırakma, etkinliği bölme, kısaltma ve metni sadeleştirme, etkileşimli sorularla dikkati canlı tutma, görsel kartlar ve sıralama kartları ile destekleme alt başlıkları analiz edilmiştir. Seçimi çocuğa bırakma alt başlığı ile ilgili olarak Ö1, *"Çocukların en çok hangi kitabın okumasını istiyorsa o görsele oy sandığına atar. Böyle bir oyun havasında hikaye belirleriz."* şeklinde açıklama yapmıştır.

Materyal ve çevre zenginleştirme teması; ilgi alanına uygun ve dikkat çekici kitap seçimi, teknolojik araçlar (pdf, akıllı tahta, sesli kitap), kukla, şarkı ve oyunlaştırma başlıkları analiz edilmiştir.

Aile ile işbirliği temasında evde düzenli okuma saati ve kitap gönderme başlıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen 17'nin de açıklamasına göre, *"Her Cuma eve okuldan kitap gönderiyorum... çocukların Pazartesi okulda götürdükleri kitabı arkadaşlarına anlatmalarını sağlıyorum."* aile işbirliği temasını vurgu yapmıştır.

Dikkat çekici bir diğer bulgu ise, öğretmenlerin sorunu sadece sınıf içinde çözmeye çalışmayıp, "evden okula" bir köprü kurarak ailelerin kitap bilincini artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeleridir. Ayrıca, görsel materyallerin ve kartların kullanımı, soyut olan okuma sürecini somutlaştırarak çocukların sürece katılımını kolaylaştıran temel bir unsur olarak saptanmıştır.

3.3.6. Okuma Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin en yüksek frekansta aile katılımı ve veli eğitimi üzerine odaklandığı görülmektedir. Öğretmenler, okuma kültürünün sadece okulda değil, ev ortamında da "etkileşimli" bir şekilde sürdürülmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, etkileşimli okuma tekniği ve nitelikli materyal seçimi, 2024 programının başarısı için kilit öneriler olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 3. 18: Okuma Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Aile Bilinçlendirme ve İş Birliği	Velilere Okuma Farkındalığı/Eğitimi Verilmesi	Ö1, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14	5
	Düzenli Aile-Çocuk Okuma Saatleri Oluşturulması	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö16, Ö18, Ö19	7
	Ailenin Okuma Sürecine Katılımı (Sınıfta kitap okuma vb.)	Ö7, Ö10	2
	Nitelikli Kitap Seçimi Konusunda Aileye Rehberlik	Ö7, Ö9, Ö16	3
	Etkileşimli Okuma Tekniğinin Yaygınlaştırılması	Ö7, Ö9, Ö12, Ö15	4
Öğretimsel Süreç ve Teknikler	Okuma Rutinlerinin Oluşturulması ve Süreklilik	Ö2, Ö3, Ö8, Ö11, Ö19	5
	Kitap Tanıtımı (Yazar, kapak, tasarım) Yapılması	Ö11	1
	Hikaye Metinlerinin Sadeleştirilmesi/Kısaltılması	Ö20	1
	Kitaplıkların Zenginleştirilmesi (Okul/Sınıf/Ev)	Ö7, Ö13, Ö19	3
Materyal ve Ortam Düzenleme	Okuma Alanlarının İlgi Çekici Düzenlenmesi	Ö4, Ö15, Ö17	3
	Farklı Materyal Türleri (Dergi aboneliği, hikaye kartları vb.)	Ö6, Ö13	2

Aile bilinçlendirme ve iş birliği teması; velilere okuma farkındalığı/eğitimi verilmesi, düzenli aile-çocuk okuma saatleri oluşturulması, ailenin okuma sürecine katılımı (sınıfta kitap okuma vb.), nitelikli kitap seçimi konusunda aileye rehberlik başlıkları oluşmuştur. Öğretmen 9, "*Veli zaten bazen kitap okurken çok yanlış okuyor... Düz bir metin okur gibi, çocuğa hitap etmeyecek şekilde okuyor. Çocuk da ister istemez kitap okumaya karşı ön yargı oluşuyor.*" ifadesiyle öğretmenlerin, ailenin okuma sürecindeki hatalı tutumlarına (düz metin okuma gibi) dikkat çekerek rehberlik ihtiyaçlarını vurgulamaktadır.

Öğretimsel süreç ve teknikler temasının altında; etkileşimli okuma tekniğinin yaygınlaştırılması, okuma rutinlerinin oluşturulması ve süreklilik, kitap tanıtımı(yazar, kapak, tasarım yapılması), hikaye metinlerinin sadeleştirilmesi/kısaltılması başlıkları analiz edilmiştir. Materyal ve ortam düzenleme temasına ilişkin olarak kitaplıkların zenginleştirilmesi (okul/sınıf/ev), okuma alanlarının ilgi çekici düzenlenmesi, farklı materyal türleri (dergi aboneliği, hikaye kartları vb.) alt temalar oluşmuştur. Materyal çeşitliliğinin görsel okuma becerisini destekleyeceği ifade edilmektedir.

3.4. Erken Okuryazarlık Alanına İlişkin Bulgular

3.4.1. Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Kullanılan Araç ve Gereçler

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini (görsel algı, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı vb.) desteklemek amacıyla kullandıkları materyaller analiz edildiğinde; "Sembolik ve Yazı Farkındalığı Araçları", "Duyusal ve Doğal Materyaller" ile "Görsel, Basılı ve Dijital Kaynaklar" olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir ve Tablo 3.19'da gösterilmiştir.

Tablo 3. 19: Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Kullanılan Araç ve Gereçler

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Sembolik ve Yazı Farkındalığı Araçları	Harf ve Alfabe Kartları / Posterler / Afişler	Ö2, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20	11
	Yazı Tahtası (Mıknatıslı, Manyetik, Normal)	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20	10
	Yaz-Sil Kartları ve Çalışma Kağıtları	Ö1, Ö9, Ö17	3
	Üç Boyutlu Harfler (Ahşap, Mıknatıslı, Manyetik)	Ö2, Ö5, Ö8, Ö16	4
	Yazı Deneme Materyalleri (Keçeli, Tahta kalemleri)	Ö2, Ö8, Ö9	3
Duyusal ve Doğal Materyaller	Doğal ve Atık Materyaller (Taş, tohum, boncuk, bakliyat vb.)	Ö5, Ö7, Ö20	3
	Duyusal/Dokunsal Materyaller (Pütürlü zemin, kum masası, kabartmalı kartlar)	Ö1, Ö4, Ö7	3
	Nesne ve Kavram Kartları / Zeka Oyuncakları	Ö1, Ö3, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	7
Görsel, Basılı ve Dijital Kaynaklar	Hikaye Kitapları (Büyük puntolu, resimli vb.)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20	14
	Erken Okuryazarlık ve Dil Köşeleri / Merkezleri	Ö6, Ö9	2
	Dijital Araçlar (Akıllı tahta, bilgisayar)	Ö10, Ö12	2
	İşitsel Materyaller (Şiir, şarkı, tekerleme, kutu oyunları)	Ö1, Ö2, Ö8, Ö20	4

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, erken okuryazarlık sürecinde en yüksek kullanım oranına hikaye kitaplarının sahip olduğu, bunu harf kartları ve yazı tahtalarının takip ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin sadece hazır materyallerle yetinmeyip; kum masası, bakliyatlar ve dokunsal yüzeyler gibi duysal materyallere yönelmeleri, 2024 programının "çok duyulu öğrenme" yaklaşımıyla örtüşmektedir. Ayrıca, logolar ve isim kartları gibi çevresel yazının kullanımı, çocukların anlamlı okuryazarlık deneyimleri kazanmalarını destekleyen önemli bir strateji olarak saptanmıştır.

Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin öğretmenlerin en sık kullandığı araç ve gereçler analiz edildiğinde ortaya çıkan sembolik ve yazı farkındalığı araçları altında harf ve alfabe kartları/posterler/afişler, yazı tahtası(mıknatıslı, manyetik, normal), yaz-sil kartları ve çalışma kağıtları, üç boyutlu harfler (ahşap mıknatıslı, manyetik), yazı deneme materyalleri (keçeli, tahta kalemleri) başlıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, çocukların yazıya olan aşinalığını artırmak için sınıfın fiziksel çevresini sembollerle donatmaktadır. Öğretmen 6 sınıfındaki erken okuryazarlık merkezi ile ilgili *"Sınıf içerisinde erken okuryazarlık köşesi oluşturdum... öğrencilerin isimleri, spor dallarına ait logolar gibi çocukların ilgisini çekecek materyaller yer aldı."* açıklamasını yapmıştır.

Duyusal ve doğal materyaller başlığı altında doğal ve atık materyaller (taş, tohum, boncuk, bakliyat vb.), duysal/dokunsal materyaller (pütürlü zemin, kum masası, kabartmalı kartlar), nesne ve kavramkartları/zeka oyuncakları başlıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen 1 , *"Duyu alanına hitap eden pütürlü ve yumuşak yazı materyalleri... çocuk parmağıyla o simli evanın üstünden geçtiği zaman pütürlü yapıyı hissediyor. Bunu çok kullanıyorum."* açıklamasıyla yazı farkındalığının sadece görme değil, dokunma duyusuyla da pekiştirildiği görülmektedir.

Görsel, basılı ve dijital kaynaklar başlığı altında hikaye kitapları (büyük puntolu, resimli vb.), erken okuryazarlık ve dil köşeleri/merkezleri, dijital araçlar (akıllı tahta, bilgisayar), işitsel materyaller (şiiir, şarkı, tekerleme, kutu oyunları) alt başlıkları oluşmuştur. *"Erken okuryazarlık alanını desteklemek için en çok kullandığım şeylerin başında hikayeler var... harflerle ilgili kartlar, manyetik yazı tahtaları, taş, boncuk, düğme gibi malzemeler."* açıklamasını yapan Öğretmen 20'inde ifadelerine göre hikaye kitapları, bu alanda da en temel öğretim materyali olma özelliğini korumaktadır. Ayrıca Ö2, *"Ahşap harfler, büyük puntolu resimli hikaye kitapları, şiiirler ve yazı deneme materyalleri kullanıyorum."* kullanmış olduğu araç ve materyalleri ifade etmiştir

3.4.2. Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıkları pedagojik yaklaşımlar analiz edildiğinde; "Fonolojik Farkındalık ve Ses Çalışmaları", "Yazı Farkındalığı ve Kitap Okuma Teknikleri" ile "Oyun, Drama ve Aktif Katılım Teknikleri" olmak üzere üç ana tema saptanarak Tablo 3.20'de gösterilmiştir

Tablo 3. 20: Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Fonolojik Farkındalık ve Ses Çalışmaları	Ses Oyunları (İlk-son ses bulma, ses avı, kelime üretme)	Ö1, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö20	6
	Kafiye Bulma, Hece Sayma ve Ritim Çalışmaları	Ö2, Ö10	2
	Fonolojik Farkındalık (Genel vurgu)	Ö4, Ö14, Ö16, Ö19	4
	Tekerleme, Şiir ve Parmak Oyunları	Ö10	1
Yazı Farkındalığı ve Kitap Teknikleri	Yazı Farkındalığı (Yönü, başı-sonu, noktalama işaretleri)	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö17, Ö18	6
	Etkileşimli Okuma ve Kitap İnceleme (Kapak, yazar, tahmin)	Ö6, Ö9, Ö13, Ö17, Ö19	5
	Harf Farkındalığı ve Harf Bulma Oyunları	Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö20	5
	İsim Farkındalığı ve Yazı Kesme/Birleştirme (Dergi/Gazete)	Ö1, Ö6	2
Oyun, Drama ve Aktif Katılım	Oyun Temelli Öğretim (Genel yaklaşım)	Ö3, Ö20	2
	Drama, Dramatizasyon ve Rol Oynama	Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19	5
	Hikaye Tamamlama ve Başlık Bulma Çalışmaları	Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö20	5

Öğretmenlerin erken okuryazarlık sürecinde en yüksek frekansta ses oyunlarına/fonolojik farkındalığa ve yazı farkındalığı çalışmalarına odaklandıkları görülmektedir. 2024 programı kapsamında öğretmenlerin; "etkileşimli okuma", "drama" ve "hikaye tamamlama" tekniklerini kullanarak süreci zenginleştirdikleri saptanmıştır. Özellikle akran öğrenmesi (Ö1) ve dergi aboneliği yoluyla görsel okuma (Ö6) gibi yaklaşımlar, çocukların okuryazarlık kültürüne organik bir şekilde dahil edilmesini sağlayan yenilikçi stratejiler olarak dikkat çekmektedir.

Oluşan temalara ilişkin cevaplar analiz edildiğinde çıkan temalardan fonolojik farkındalık ve ses çalışmalarının alt başlıkları incelendiğinde ses oyunları (İlk-son ses bulma, ses avı, kelime üretme), kafiye Bulma, hece sayma ve ritim çalışmaları, fonolojik farkındalık (genel vurgu), tekerleme, şiir ve parmak oyunları ortaya çıkmıştır. Seslerle alakalı çalışmalar yapan Ö20, *"En önemli teknik oyun temelli öğretimdir. Ses avı, ses kartlarından ilk sesi bulma gibi oyunlar türetiyorum. Her gün hikaye okuyup, başlığının kaç kelime olduğunu, kaç harften oluştuğunu saydırıyorum."* açıklamalarını yapmıştır. Aynı şekilde Ö6 da *"Çocukların farkındalıklarını arttırmak için her gün ses oyunları oynuyoruz. İlk ses, son ses gibi etkinlikler yapıyoruz."* demiştir. Öğretmenlerin, seslerin

fark edilmesini okuryazarlığın temeli olarak görmekte olduğunu ve bunu oyunlaştırdıkları görülmektedir

2. tema başlığı olan yazı farkındalığı ve kitap tekniklerine göre yazı farkındalığı (yönü, başı-sonu, noktalama işaretleri), etkileşimli okuma ve kitap inceleme (kapak, yazar,tahmin), harf farkındalığı ve harf bulma oyunları, isim farkındalığı ve yazı kesme/birleştirme (dergi/gazete) alt başlıkları vardır. Yazı farkındalığı ile ilgili olarak çalışmalar yapan Ö2, *"Yazı farkındalığı etkinlikleri (hikaye kitabını okuyormuş gibi yapma), yazının yönünü bulma, noktalama işaretlerini fark ettirme çalışmaları yapıyorum."* açıklamasında bulunmuştur. Yazının işleyişi ve kitap formatı üzerindeki farkındalık çalışmalarının da önemi vurgulanmaktadır. Ö1, *"Etkileşimli yazma çalışmaları ve isim farkındalığı bence önemli bir ayrıntı. Çocuklar kendi isimlerini yazabilmeli."* açıklamasıyla bu konuya dikkat çekmiştir.

3.tema Oyun, drama ve aktif katılım başlığı ile oyun temelli öğretim (genel yaklaşım), drama, dramatizasyon ve rol oynama, hikaye tamamlama ve başlık bulma çalışmaları alt başlıkları oluşmuştur. Öğretimin sıkıcı bir süreçten ziyade hareket ve canlandırma odaklı olması gerektiği ifade edilmiştir. *"Hikaye anlatma yöntemi ile drama çalışmalarının birleştirilmesi yöntemini kullanıyorum."* açıklamasını yapan Ö15, tekniği ile bu ifadeyi desteklemektedir. Gösterip yaptırma ve çizgi/kalem tutma çalışmaları yapan Ö7, *"Basitten karmaşığa şeklinde önce masada nasıl doğru oturulur, kalem nasıl tutulur, yazının yönü ne tarafa doğrudur ile başlıyoruz."* şeklinde açıklama yapmıştır.

3.4.3. Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları

Sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin erken okuryazarlık alanında en yüksek frekansta gözlem kayıtları, anektodlar, kontrol listeleri ve portfolyo uygulamalarına başvurdukları görülmektedir. Bu dörtlü yapının eşit frekansta çıkması, öğretmenlerin bu alanı değerlendirirken hem süreci (gözlem/anektod) hem de sonucu (kontrol listesi/portfolyo) kapsayan bütüncül bir yaklaşım sergilediklerini görülmektedir. 2024 programı perspektifiyle, özellikle kitap tutuşu, sayfa çevirme yönü ve cümlelerin yapısını fark etme gibi davranışların kontrol listeleriyle somutlaştırılması, programın "yazı farkındalığı" hedefleriyle tam bir uyum içindedir.

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini (yazı farkındalığı, görsel okuma, fonolojik farkındalık vb.) değerlendirme biçimleri analiz edildiğinde; "Süreç Odaklı Kayıt ve Gözlem Araçları", "Ürün ve Performans Değerlendirme" ile "Bilişsel Aktarım ve Analiz" olmak üzere üç ana tema bulunmuş olup Tablo 3.21’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 21: Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamaları

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Süreç Odaklı Kayıt ve Gözlem	Gözlem Kayıtları ve Raporları	Ö1, Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö19, Ö20	10
	Anektod Kayıtları	Ö1, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17	10
	Kontrol Listeleri (Kitap tutuşu, sayfa çevirme vb.)	Ö2, Ö3, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	10
	Bireysel Değerlendirme Kayıtları	Ö1, Ö4	2
Ürün ve Performans Değerlendirme	Portfolyo (Gelişim Dosyası / Çizimler)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18	10
	Etkinlik Ürünleri ve Çalışma Sayfaları	Ö1, Ö5, Ö6, Ö11, Ö17, Ö19	6
	Soru-Cevap ve Değerlendirme Soruları	Ö5, Ö15	2
Bilişsel Aktarım ve Analiz	Bilginin Başka Alana Aktarımı (Yazıyı mekanda tanıma)	Ö7, Ö10	2
	Haftalık Gelişim Analizi ve Karşılaştırma	Ö6, Ö20	2

Süreç odaklı kayıt ve gözlem teması altında gözlem kayıtları ve raporları, anektod kayıtları, kontrol listeleri (kitap tutuşu, sayfa çevirme vb.), bireysel değerlendirme kayıtları bulunmaktadır. Öğretmenler, erken okuryazarlık gibi teknik bir alanı yapılandırılmış listeler ve anlık gözlemlerle takip etmektedir. Kontrol listeleri ve portfolyolar ile ilgili olarak Ö2, *"Kontrol listesi (sayfaları sırayla çevirir, kitap tutuşu gibi maddeler), portfolyo (çocuğun çizimleri) kullanıyorum."* ifadelerinde bulunmuştur. Aynı şekilde anektodlar ile ilgili Ö1, *"Anaokullarının vazgeçilmezi anektotlar, gözlem kayıtları... Bireysel değerlendirme kayıtları da tutuyoruz."* açıklamasında bulunmuştur.

Ürün ve performans değerlendirme de portfolyo (gelişim dosyası/çizimler), etkinlik ürünleri ve çalışma sayfaları, soru-cevap ve değerlendirme soruları vardır. Bu başlıklar altında çocuğun ortaya koyduğu somut çıktıların bir süreç dahilinde arşivlenmesi ön plana çıkmaktadır. Öğretmen 6, *"Çocuklara özgü etkinlikleri dosyalayıp her hafta analiz yapıyoruz. Neler öğrendik, ne tür gelişmeler yaşandı bunları"*

inceliyoruz... Sene sonuna doğru kurallar oturmuş oluyor." şeklinde açıklama yaparak portfolyo kullanımına değinmiştir.

Bilişsel aktarım ve analiz olarak bilginin başka alana aktarımı (yazıyı mekanda tanıma), haftalık gelişim analizi ve karşılaştırma alt başlıkları oluşmuştur. Öğrenilen bilginin sınıf dışındaki tabelalarda veya farklı kitaplarda tanınması, üst düzey bir değerlendirme kriteri olarak görülmektedir. Öğretmen 7, *"Öğrendiği bilgiyi başka bir alanda aktarımını sağlamasına bakıyorum. Bir yazıyı başka bir mekanda ya da kitapta gördüğünde tanıması gibi."* açıklama yaparak dikkat ettiği konulara değinmiştir.

3.4.4. Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Karşılaşılan Sorunlar

Çocuk ve Aile kaynaklı sorunlar teması altında dikkat sürelerinin kısa olması ve çabuk sıkılma, bireysel ve gelişimsel farklılıklar (hazırbulunusluk), evde kitap okuma alışkanlığı ve aile ilgisi eksikliği, ince motor becerileri ve kas gelişimi yetersizliği, ailelerin akademik beklentisi (erken okuma baskısı), seslerin/harflerin soyut kalması ve çabuk unutulması başlıkları toplanmıştır. Öğretmen 1, *"Çocuklar hikaye okurken resimlere odaklandıkları için dikkatlerini harflere çekmezsem ses farkındalığı oluşmuyor... Büyük puntolu, hareketli yazılar bu yüzden çok önemli."* açıklama yaparak ses ve harflerin soyut kalması sorununa değinmiştir. Diğer tema olan kurumsal ve yapısal sınırlılıklar konu başlığı altında materyal eksikliği ve merkezlerin işlevsizliği ve sınıfların kalabalık olması alt başlıkları toplanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık öğretim sürecine ilişkin görüşleri; "Çocuk ve Aile Kaynaklı Sorunlar" ve "Kurumsal ve Yapısal Sınırlılıklar" temaları altında toplanarak Tablo 3.22’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 22: Erken Okuryazarlık Alanında En Sık Karşılaşılan Sorunlar

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Çocuk ve Aile Kaynaklı Sorunlar	Dikkat Sürelerinin Kısa Olması ve Çabuk Sıkılma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö11, Ö15	7
	Bireysel ve Gelişimsel Farklılıklar (Hazırbulunmuşluk)	Ö4, Ö10, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19	7
	Evde Kitap Okuma Alışkanlığı ve Aile İlgisi Eksikliği	Ö2, Ö6, Ö10, Ö11	4
	İnce Motor Becerileri ve Kas Gelişimi Yetersizliği	Ö5	1
	Ailelerin Akademik Beklentisi (Erken okuma baskısı)	Ö19	1
	Seslerin/Harflerin Soyut Kalması ve Çabuk Unutulması	Ö1, Ö20	2
	Materyal Eksikliği ve Merkezlerin İşlevsizliği	Ö9, Ö13	2
Kurumsal ve Yapısal Sınırlılıklar	Sınıfların Kalabalık Olması	Ö7	1

3.4.5. Erken Okuryazarlık Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırma sonuçlarına göre, erken okuryazarlık alanında en sık karşılaşılan sorunların dikkat eksikliği ve bireysel gelişim farklılıkları olduğunu göstermektedir. Özellikle ailelerin çocuklardan okul öncesi dönemde akademik okuma beklentisi içinde olması ve çocukların dijital uyaranlar nedeniyle basılı materyallere odaklanmakta güçlük çekmesi süreci zorlaştırmaktadır.

Öğretmenler bu sorunları aşmak için küçük grup çalışmalarını, dokunsal/kas geliştirici ön hazırlıkları ve farklı puntolu görsel materyalleri kullanmaktadır. 2024 programı bağlamında öğretmenlerin, harfleri öğretmekten ziyade "farkındalık oluşturma" ve "bütüncül değerlendirme" yaklaşımını benimsemeleri, programın erken okuryazarlık vizyonu ile yüksek düzeyde uyum sağladıkları görülmektedir.

Erken okuryazarlık alanındaki sorunlara yönelik uygulanan çözümlere ilişkin görüşler; “Öğretimsel ve Yöntemsel Düzenlemeler” ve “Paydaşlarla İşbirliği” temaları altında toplanarak Tablo 3.23’de gösterilmiştir.

Tablo3. 23: Erken Okuryazarlık Alanında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Öğretimsel ve Yöntemsel Düzenlemeler	Yöntem Çeşitliliği ve Esnek Etkinlik Planlama	Ö8, Ö12, Ö17, Ö18	4
	Küçük Grup Çalışmaları ve Bireysel Destek	Ö7, Ö14	2
	Metni Sadeleştirme ve Süreyi Kısa Tutma	Ö3, Ö4	2
	Dikkat Çekici Materyaller (Büyük punto, görsel destek)	Ö1, Ö20	2
	Oyun Temelli Hazırlık (Hamur, minik oyuncaklarla kas geliştirme)	Ö5	1
	Akran Öğrenmesini Kullanma	Ö1	1
Paydaşlarla İş Birliği	Aile Görüşmeleri ve Evde Kural Devamlılığı	Ö11, Ö20	2
	Materyal Temini İçin Aile Desteği Alma	Ö9	1

Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin öğretmenlerin en sık karşılaşılan sorunlara yönelik uygulanan çözüm önerilerine bakıldığında 2 tema ortaya çıkmıştır. İlk olarak öğretimsel ve yöntemsel düzenlemeler teması altında yöntem çeşitliliği ve esnek etkinlik planlama, küçük grup çalışmaları ve bireysel destek, metni sadeleştirme ve süreyi kısa tutma, dikkat çekici materyaller (büyük punto, görsel destek), oyun temelli hazırlık (hamur, minik oyuncaklarla kas geliştirme), akran öğrenmesini kullanma başlıkları vardır. Paydaşlarla iş birliği teması altında ise aile görüşmeleri ve evde kural devamlılığı ve materyal temini için aile desteği alma başlıkları bulunmaktadır. *"Kasları gelişmediği için kalem tutma becerisi sınırlı oluyor. Kaslarının gelişmesi için ilk zamanları oyun hamuru ve minik oyuncakları tutma becerileriyle geçiriyorum."* ifadelerinde bulunan öğretmen 5 oyun temelli hazırlık çalışmasıyla çocukların kas gelişimlerini desteklediğini belirtmektedir.

3.4.6. Erken Okuryazarlık Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler

Aile bilinçlendirme ve sosyal destek teması altında velilerin ses tanıma ve okuma süreci hakkında bilgilendirilmesi, aile içi sohbet ve evde kitap okuma saatleri, aile katılımlı mektup arkadaşlığı/yazı çalışmaları alt başlıkları vardır. Velilerin okuma sürecinde hakkında bilgilendirilmesi hakkında Ö1, *"Velilerin bilinçlendirilip okuma farkındalığı için ses tanıma sürecinde doğru bir şekilde sürece katılmaları sağlanabilir."* önerisini belirtmiştir. Öğretmen 6 *"Çocuklarla kendi aralarında mektup arkadaşı"*

çalışması yürüttüm. Her hafta çocuk bir arkadaşına mektup yazdı ailesi ile... Yazı yönü, harf kullanımı gibi farklılıklara dikkat çekildi." açıklamasıyla aile katılımlı mektup arkadaşlığı çalışmasını yaptığını ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre erken okuryazarlık sürecinde ailenin "akademik baskı" kurmadan sürece doğru şekilde dahil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık alanına ilişkin sundukları öneri ve görüşler; "Aile Bilinçlendirme ve Sosyal Destek", "Dış Mekan ve Kültürel Etkinlikler" ile "Öğretimsel Süreç ve Uygulama Önerileri" olmak üzere üç ana tema altında toplanarak Tablo 3.24’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 24: Erken Okuryazarlık Alanına Yönelik Görüş ve Öneriler

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Aile Bilinçlendirme ve Sosyal Destek	Velilerin Ses Tanıma ve Okuma Süreci Hakkında Bilgilendirilmesi	Ö1, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20	5
	Aile İçi Sohbet ve Evde Kitap Okuma Saatleri	Ö3, Ö11	2
	Aile Katılımlı Mektup Arkadaşlığı / Yazı Çalışmaları	Ö6	1
Dış Mekan ve Kültürel Etkinlikler	Kütüphane Gezileri ve Düzenli Kütüphane Kullanımı	Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16	6
	Çevresel Yazı Farkındalığı (Reklam panoları, tabelalar vb.)	Ö5	1
Öğretimsel Süreç ve Uygulamalar	Oyun Temelli ve Günlük Yaşamla İlişkili Yaklaşım	Ö12, Ö18, Ö19	3
	Fonolojik ve Yazı Farkındalığı Teknikleri (Şiir, uyak, yön bulma)	Ö12, Ö13, Ö14	3
	Hazırbulunuşluk ve Gelişim Odaklılık (Baskı yapmama)	Ö18, Ö19	2
	Öğretmen Eğitimleri ve Merkezlerin Zenginleştirilmesi	Ö17, Ö20	2

Dış mekan ve kültürel etkinlikler teması altında kütüphane gezileri ve düzenli kütüphane kullanımı, çevresel yazı farkındalığı (reklam panoları, tabelalar vb.) başlıkları oluşmuştur. Öğretmen 2 *"Kütüphanelere düzenli aralıklarla gitmek. Okul ve çocuk ile birlikte de gitmek, gezi düzenlemek, aile ve çocuğun her hafta kütüphaneye gitmesini pekiştirmek."* önerisiyle kütüphane kullanımının önemine değinmektedir. Çevresel yazı farkındalığı üzerine Öğretmen 5 *"Okuldaki çalışmaların sadece okulda kalmaması için... çocukların dışarıda televizyonda reklam panolarında gördüğü yazıları diğer sembollerden ayırabilmesi gerektiğini düşünüyorum."* düşüncelerini belirtmiştir.

Öğretmenler, okuryazarlık kültürünün sadece sınıf içinde kalmaması gerektiğini, kütüphane ve çevresel yazı farkındalığıyla desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Öğretimsel süreç ve uygulamaları ile ilgili olarak oyun temelli ve günlük yaşamla ilişkili yaklaşım, fonolojik ve yazı farkındalığı teknikleri (şiiir, uyak, yön bulma), hazırbulunuşluluk ve gelişim odaklılık (baskı yapmama), öğretmen eğitimleri ve merkezlerin zenginleştirilmesi alt başlıkları oluşmuştur. Erken okuryazarlığın bir "ders" gibi değil, oyun ve yaşamın bir parçası olarak kurgulanması önerilmektedir. Öğretmen 18'de *"Erken okuryazarlık çalışmalarının akademik baskı oluşturmadaan oyun ve günlük yaşamla ilişkilendirilerek yapılması gerektiğini düşünüyorum."* açıklamasıyla öneriyi desteklemektedir. Yazı farkındalığı etkinliklerinin önemine değinen öğretmen 18 *"Çocuklarla hikayeden farklı olarak şiiir çalışması yapıyorum. Uyak farkındalığına bakıyorum. Bir kelime verip uyumlu başka kelimeler bulmalarını istiyorum."* açıklama yaparak önerisini belirtmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin erken okuryazarlık alanında en çok kütüphane kullanımı ve ailelerin pedagojik olarak bilinçlendirilmesi üzerine odaklandıklarını göstermektedir. 2024 programı kapsamında öğretmenler, okuryazarlığı sadece "harf farkındalığı" olarak değil; mektup yazma, çevresel tabelaları okuma, şiiir/uyak çalışmaları ve kütüphane kültürü gibi yaşamsal ve sosyal bir beceri olarak kurgulamaktadır. Özellikle "akademik baskıdan kaçınma" ve "çocuğun hazırbulunuşluğuna saygı duyma" önerileri, programın gelişimsel ilkeleriyle yüksek düzeyde uyum sergilemektedir.

3.5. Türkçe Alanına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin Türkçe öğretme-öğrenme sürecine ilişkin genel değerlendirmeleri; "Dijitalleşme ve Aile Kaynaklı Engeller", "Gelişimsel ve Yapısal Sorunlar" ile "Süreç İyileştirme Önerileri" olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır ve Tablo 3.25'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 25: Türkçe Alanı İle İlgili Öğretme – Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Kodları	F
Dijitalleşme ve Aile Engelleri	Ekran Bağımlılığı ve Dijital Uyarılara Yönelim	Ö9, Ö12, Ö15, Ö20	4
	Veli Desteğinin Yetersizliği ve Süreci Geçştirme	Ö9, Ö14	2
	Ailelerin Yanlış Öğrenme Süreçlerine (Harf öğretimi vb.) Sebep Olması	Ö3	1
	Ailelerin Akademik Beklentisi ve Rehberlik İhtiyacı	Ö7, Ö18	2
Gelişimsel ve Yapısal Sorunlar	Kelime Dağarcığının Kısıtlılığı ve Dil Gerilikleri	Ö2, Ö3, Ö8, Ö11, Ö15	5
	Dikkat Sürelerinin Kısıtlılığı ve Verim Kaybı	Ö4, Ö12	2
	Sınıf Mevcutlarının Kalabalık Olması (25-30 kişi)	Ö19	1
	Materyal ve Merkezlerin Fiziksel Eksikliği	Ö13	1
Süreç İyileştirme Önerileri	Teknolojiyi Eğitime Entegre Etme (PDF hikaye gönderimi vb.)	Ö9, Ö17	2
	Bütüncül Uygulamalar ve Proje Desteği (Haftanın çocuğu, Dilimizin Zenginlikleri)	Ö6, Ö10	2
	Uzman Yönlendirmesi ve Rehberlik Faaliyetleri	Ö3, Ö15, Ö18	3
	Öğretmenin Yöntem ve Teknikteki Rolü (Ses tonu, doğaçlama materyal)	Ö9	1

Dijitalleşme ve aile engelleri temasının altında ekran bağımlılığı ve dijital uyarılara yönelim, veli desteğinin yetersizliği ve süreci geçştirme, ailelerin yanlış öğrenme süreçlerine (harf öğretimi vb.) sebep olması, ailelerin akademik beklentisi ve rehberlik ihtiyacı başlıkları oluşmuştur. Dijital uyarılara yönelim alt temasına yönelik Öğretmen 9 *"Velilerin eline kolaylıkla telefon tablet vermelerini avantaja çeviriyorum. PDF hikayeler gönderiyorum. Çocuk tablette vakit geçirdiğini zannediyor ama bir hikaye dinliyor... Çok olumlu dönüşler aldım."* Açıklamasıyla konuyla alakalı görüşünü belirtmektedir. Öğretmen 20 *"En büyük sorun şu anda bence çocukların ekran bağımlılığı. Bu problemin çözümüne yönelik önlemler alınmalıdır."* diyerek ekran bağımlılığı sorununa vurgu yapmıştır.

Gelişimsel ve yapısal sorunlar; kelime dağarcığının kısıtlılığı ve dil gerilikleri, dikkat sürelerinin kısıtlılığı ve verim kaybı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, materyal

ve merkezlerin fiziksel eksikliği alt başlıkları vardır. Dil gelişimindeki kısıtlılıkların okul öncesi eğitimde birincil engel olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmen 3, *"Dil gelişiminde gerilikler görülebiliyor. Evde abi/ablalardan etkilenip yanlış harf öğrenme çalışmaları yapılabilir. Ailelerin bilinçlendirilmesi bu yüzden önemli."* açıklamasıyla bu konuya vurgu yapmıştır. Sınıf mevcutları ile soruna vurgu yapan Öğretmen 19, *"Sınıf mevcutlarının kalabalık olması (25-30 kişi) çocukların dil gelişimini takip etmemizi zorlaştırıyor. Küçük gruplarla çalışmak daha faydalı olur."* sorunun öğrenci sayılarını düşürerek çözüme kavuşturulabileceğini belirtmiştir.

Süreç iyileştirme önerileri olarak teknolojiyi eğitime entegre etme (pdf hikaye gönderimi vb.), bütüncül uygulamalar ve proje desteği (haftanın çocuğu, dilimizin zenginlikleri), uzman yönlendirmesi ve rehberlik faaliyetleri, öğretmenin yöntem ve teknikteki rolü (ses tonu, doğaçlama materyal) sunulmuştur. Öğretmenler, öğretim sürecinin başarısında materyalden ziyade yöntemin ve projelerin etkili olduğunu düşünmektedir. *"Dilimizin Zenginlikleri projesi, maarif modelin Türkçe alan becerileri kısmında yapılması istenen birçok çalışmayı destekleyen bir proje."* ifadesiyle Ö10 projelerin Türkçe alan becerisini desteklediğini belirtmiştir. Ek olarak öğretmen 6 'nın *"Haftanın Çocuğu çalışmasının 4 ana başlığa (Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma) da katkı sunduğunu düşünüyorum."* fikri de Türkçe alan becerilerine olumlu yönde katkıları olmaktadır

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Dinleme – İzleme Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

4.1.1. Dinleme – İzleme Alanında Kullanılan Araç ve Gereçlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin dinleme-izleme sürecinde en sık kullandığı araç ve gereçlerin hikâye kitap ve kartları ile sıralama kartları, kukla, nesne ve kitaplıklar gibi geleneksel ve somut araç ve gereçlerdir. Bu bulgu konu ile ilgili yapılmış bazı araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Bunun yanı sıra somut materyaller ile teknolojik ve dijital araçlar da dinleme-izleme etkinliklerinde sıklıkla kullanılan araç-gereçlerdir. Yapılan bazı çalışmalarda (Simsar & Kadim, 2017) da akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar, slayt gösterisi, dijital-sesli kitap, video ve kısa animasyon gibi teknolojik araç-gereçlerin kullanıldığı bulgusu ile tutarlıdır.

Alanyazında dinleme becerisi, dil gelişiminin temeli olarak kabul edilir (Güneş, 2026). Öğretmenlerin yoğun olarak kullandığı kuklalar ve hikâye kartları, dinlenen metnin somutlaştırılmasını sağlayarak çocuğun odaklanma süresini artırmaktadır. Özellikle Ö1'in doğal materyalleri (taş, deniz kabuğu) sürece dahil etmesi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2024), yeni programında vurgulanan "sürdürülebilirlik" ve "doğa temelli öğrenme" ilkeleriyle örtüşmektedir.

Teknolojinin etkin kullanımı ancak öğretmenlerin kullanılacak teknolojiyi benimsemesi ile mümkündür (Gökçearslan, Ünal, & Değirmenci, 2023). Öğretmenlerin teknolojik ve dijital araçları sık kullanması, çalışma grubundaki öğretmenlerin teknolojiyi benimsediklerini gösterebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik görüşlerinin incelendiği bir çalışmada (Temel & Türkoğlu, 2023), katılımcıların büyük bir kısmının Web 2.0 araçlarını kullanma konusunda gerekli bilgiye sahip oldukları ve kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu mevcut çalışmada teknolojik

ve dijital araç-gereçlerin sık kullanılması bulgusunu destekler niteliktedir. Pandemi sürecinde, diğer bazı alanlarda olduğu gibi okul öncesi öğretmenlerin de teknolojik ve dijital araç-gereç kullanma eğilimlerinin arttığı bulunmuştur (Gülen & Kaya, 2023). Ayrıca işitsel ve ritmik araçların da az sayıda öğretmen tarafından kullanıldığı anlaşılmıştır. Teknoloji kullanımı boyutunda öğretmenlerin görsel-işitsel araçların kalıcılığına vurgu yapması dikkat çekicidir (Akyol, 2016), görsellerle desteklenen dinleme etkinliklerinin, çocukların anlama ve anlamlandırma süreçlerini hızlandırdığını belirtmektedir. Ancak, dijital araçların kullanımında Ö5'in belirttiği gibi "geleneksel materyallerle harmanlama" stratejisinin izlenmesi, ekran bağımlılığı riskini azaltırken etkileşimi artırması bakımından değerlidir. Bu noktada, öğretmenlerin teknolojiyi seçici ve dengeli biçimde kullanabilmesinin, alanlarına ilişkin bilgi ve özgüven düzeyleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim Avustralya'da erken kariyer okul öncesi öğretmenleriyle yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin çocukların sözel dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemedeki kendi rollerine ilişkin algılarının ve bu alandaki bilgi/özgüven düzeylerinin, sınıf içi uygulama tercihlerini doğrudan şekillendirdiği; kendini bu konuda yeterli hisseden öğretmenlerin materyal ve yöntem seçiminde daha bilinçli ve esnek davrandığı bildirilmiştir (Weadman, Serry, & Snow, 2023). Bu bulgu, mevcut araştırmadaki öğretmenlerin teknolojik ve geleneksel materyalleri bilinçli biçimde harmanlama stratejisinin, yalnızca araç çeşitliliğinden değil, aynı zamanda öğretmenlerin alan bilgisi ve mesleki özgüveninden de beslendiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak; 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın ruhuna uygun şekilde, öğretmenlerin materyal seçiminde sadece "araç sunan" değil, Ö6'nın belirttiği gibi "etkileşimli ortam kuran" bir rol üstlendikleri görülmüştür. Nitekim alanyazında da öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğinin, sınıfta sunulan materyal veya müfredat içeriğinden bağımsız olarak çocukların öğrenme çıktılarını belirleyen başlıca süreç değişkeni olduğu; öğretmenin duygusal destek, sınıf organizasyonu ve öğretimsel destek boyutlarında kurduğu etkileşimin, materyal zenginliğinden daha belirleyici bir rol oynadığı ortaya konmuştur (Pianta & Hamre, 2009). Dinleme-izleme alanındaki bu çeşitlilik, çocukların farklı duyularına hitap ederek Türkçe dil alanındaki becerilerin kalıcı hale gelmesine olanak sağlamaktadır.

4.1.2. Dinleme-İzleme Alanında Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Dinleme ve izleme sürecinde öğretmenlerin daha çok drama ve dramatizasyon gibi canlandırma odaklı teknikleri kullandıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin soyut dinleme eylemini somutlaştırma ve çocukların sürece aktif katılımını sağlama eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, canlandırma odaklı tekniklerin kullanımı, çocukların dikkat sürelerini artırmakta ve dinledikleri/izledikleri içeriği içselleştirmelerini kolaylaştırmaktadır (Bartan & Köse, 2023).

Öğretmenlerin dinleme ve izleme sürecinde drama ve dramatizasyonu ön plana çıkarması, okul öncesi eğitimin oyun temelli doğasıyla örtüşmektedir. Literatürde drama, dinleme becerisini pasif bir eylemden çıkarıp çok duyulu bir deneyime dönüştüren en etkili araçlardan biri olarak kabul edilir. Yapılan bir çalışma da (Arnas, Cömertpay, & Sofu, 2007) çocukların birbirleri ile ya da bir yetişkinle konuşarak iletişim kurması ve okul öncesi eğitimde sınıf ortamında çocuğun farklı uzunluktaki konuşmalara istekli katılarak deneyim kazanmasının önemine vurgu yapılmıştır. Fakat çocukların bu tip konuşmalara içinde bulundukları dil ve düşünce yapısından dolayı istekli katılmaları zor olabilmesinden kaynaklı olarak öğretmenlerin küçük yaştaki çocukların dil becerilerini oyun ve yaratıcı drama gibi etkinliklerle desteklemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim yaratıcı dramanın erken çocukluk döneminde dil gelişimine etkisini inceleyen ampirik çalışmaları sentezleyen sistematik bir derlemede de, drama temelli etkinliklerin çocuklara doğrudan ve zorlayıcı bir konuşma talebinde bulunmaksızın, rol ve canlandırma yoluyla dile doğal bir şekilde katılım fırsatı sunduğu ve bu sayede dil gelişimini destekleyici bir bağlam yarattığı ortaya konmuştur (Mages, 2008).

Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin dinleme ve izleme etkinliklerinde düz bir anlatım modelinden ziyade; çocukların bedensel, bilişsel ve dilsel olarak sürece dahil olduğu eylem odaklı ve etkileşimli bir pedagojiyi benimsediklerini ortaya koymaktadır. Nitekim bedenselleşmiş biliş kuramı çerçevesinde çocuklarla yürütülen çalışmalarda, dil işleme ve kavram ediniminin yalnızca soyut-zihinsel bir süreç olmadığını, çocuğun nesne ve eylemlerle kurduğu duyuşal-motor deneyimlere doğrudan dayandığını; bu nedenle dilin bedensel deneyimle iç içe sunulduğu öğrenme bağlamlarının çocukların kavramsal ve dilsel gelişimini güçlendirdiğini ortaya

koymaktadır (Wellsby & Pexman, 2014). Öğretmenlerin çok büyük bir kısmının drama ve dramatizasyonu tercih etmesi, erken çocukluk döneminin yaşayarak öğrenme ilkesiyle doğrudan örtüşmektedir (Han, Moore, Vukelich, & Buell, 2010). Drama, çocukların dinledikleri metinlerdeki soyut kavramları, karakterleri ve olay örgüsünü kendi beden dili ve jestleriyle somutlaştırmalarına olanak tanır. Literatürde, canlandırma tabanlı tekniklerin çocukların sadece alıcı dil becerilerini değil, aynı zamanda empati, problem çözme ve yaratıcı ifade yeteneklerini de eş zamanlı olarak geliştirdiği savunulmaktadır (Roskos & Christie, 2001).

Süreçte yoğun olarak kullanılan soru-cevap ve etkileşimli hikâye anlatımı teknikleri, dinleme ve izleme eylemini tek yönlü bir bilgi aktarımı olmaktan çıkarıp iki yönlü bir konuşma alanına dönüştürmektedir. Ö20 ve Ö11'in vurguladığı bu durum, çocukların dikkat sürelerini yapay zorlamalar olmadan doğal akışında uzatmaktadır (Güneş, 2014). Etkileşimli kitap okuma süreçlerinde öğretmenin çocukla kurduğu nitelikli diyalog, çocukların kelime dağarcığının zenginleşmesinde ve söz dizimi kurallarını kavramasında rol oynamaktadır. Çocukların pasif dinleyicilikten kurtulup soru soran ve sorulara yanıt arayan aktif öznelere haline gelmesi, dil gelişiminin yanı sıra sosyal kabul ve özgüven gelişimini de pozitif yönde etkilemektedir (Samur & Soydan, 2013).

Öğretmenlerin hikâye tamamlama, tahmin etme ve başlık bulma gibi bilişsel ve yaratıcı tekniklere başvurusu, çocukların Bloom taksonomisinin üst basamakları olan "analiz, sentez ve değerlendirme" becerilerini erken yaşta deneyimlemelerini sağlamaktadır. Nitekim okul öncesi öğretmenlerinin hikâye anlatımı sırasında sorduğu sorular üzerinden yürütülen bir araştırmada da, öğretmenlerin revize edilmiş Bloom taksonomisinin değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey basamaklarına denk gelen soruları (örneğin çocuklardan olay veya karakterler hakkında görüş bildirmelerini ve bunu gerekçelendirmelerini isteyerek) kullandıklarında, çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gözlenebilir şekilde devreye girdiği bulunmuştur (Liu & Yoon, 2025). Ö5'in belirttiği hikâyeyi yarıda kesip beyin fırtınası yaptırma pratiği, çocukların neden-sonuç ilişkisi kurmasını, mantıksal çıkarımlar yapmasını ve alternatif çözüm yolları üretmesini tetikler (Köksal, Tükel, & Duman, 2015). Bu tür üst düzey zihinsel süreçler, çocukların yalnızca anlık dinleme performansını artırmakla kalmaz; ileriki akademik yaşamlarında ihtiyaç duyacakları okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin de temelini oluşturur. Nitekim 64 boylamsal çalışmayı kapsayan geniş ölçekli bir

sistematiik derlemede de okul 6ncesi d6nemde edinilen dilsel anlama becerilerinin, 6ocukların ilerideki okuduğunu anlama performansının g6çl6 ve doğrudan bir yordayıcısı olduğu; bu ilişkinin yaş ilerledik6e daha da belirginleştiği ortaya konmuştur (Hjetland, Brinchmann, Scherer, & Melby-Lervåg, 2017). Sonu6 olarak, okul 6ncesi sınıflarında dinleme-izleme s6re6lerinin etkililiği; canlandırma tekniklerinin somutlaştırma g6c6 ile bilişsel tekniklerin zihinsel derinliği birleştiren b6t6nleşik y6ntem tasarımlarına bağlıdır.

4.1.3. Dinleme-İzleme Alanında Kullanılan 6l6me ve Değerlendirme Ara6 ve Uygulamalarına İlişkin Sonu6 ve Tartışma

Araştırma bulguları, okul 6ncesi 6đretmenlerinin dinleme ve izleme becerilerini değerlendirirken 6r6n odaklı geleneksel yaklaşımlar yerine, erken 6ocukluk pedagojisinin ruhuna uygun olarak gelişimsel, otantik ve s6re6 odaklı bir değerlendirme anlayışını benimstediklerini ortaya koymaktadır. Nitekim okul 6ncesi eğitim programında yer alan değerlendirme anlayışına ilişkin 6đretmen tutumlarını inceleyen bir 6alışmada, programın "sonu6 değil s6re6" vurgusuna paralel olarak, değerlendirmenin 6ocuğun gelişimsel ilerleyişini b6t6nc6l bi6imde izlemeyi ama6layan, g6zlem ve portfolyo gibi s6re6 temelli ara6lara dayandığı ortaya konmuştur (Gelebek 6st6n & Uzun, 2020).

6đretmenlerin portfolyo ve anekdot kayıtlarına bu denli y6ksek oranda y6nelmesi, okul 6ncesi d6nem 6ocuklarının gelişiminin anlık testlerle değil, zamana yayılan doğal g6zlemlerle 6l66lmesi gerektiği ilkesiyle doğrudan ilişkilidir (Erdoğan & Canbeldek, 2017). Dinleme ve izleme gibi i6sel bilişsel s6re6lerin somut 6ıktılara d6n6şmesi zaman almaktadır; bu nedenle 6ocukların s6re6 i6indeki değerini 6r6n dosyaları (portfolyo) aracılığıyla takip etmek, 6ocuğun kendi gelişimi i6indeki ilerlemesini g6rmeyi kolaylaştırmaktadır (Yaman, 6zer, Daşdemir, Yiğit, & Aktan, 2024).

Yapılandırılmış standart ara6lar kapsamında g6zlem formları ve kontrol listelerinin tercih edilmesi 6ocuğun bir hik6eyi dikkatle dinleyip dinlemediği veya izlediği bir olay 6rg6s6ne dair temel sorulara yanıt verip veremediği gibi bazı becerileri "var/yok" şeklinde hızlıca kontrol etmeye olanak tanır (Yaman, 6zer, Daşdemir, Yiğit, & Aktan, 2024). Ancak 618 ve 617'nin de 6rneklediği 6zere bu standart ara6ların tek başına kullanılmayıp s6re6 odaklı anekdot ve portfolyolarla harmanlanması, değerlendirmenin ge6erliliğini ve g6venirliğini artıran en sağlıklı pedagojik yaklaşımdır. Nitekim

alanyazında da gelişimsel olarak uygun uygulamanın temel ilkelerinden biri olarak, değerlendirmenin tek bir araca dayanmaması; gözlem, anekdot kaydı ve portfolyo gibi çoklu ve süreç temelli yöntemlerin bir arada kullanılmasının çocuğun gelişimini bütüncül ve güvenilir biçimde yansıttığı vurgulanmaktadır (Copple & Bredekamp, 2009). Araştırmada çalışma kâğıtlarının sadece bir öğretmen tarafından tercih edilmesi, okul öncesi dönemde kâğıt-kalem etkinliklerinin dinleme-anlama becerilerini ölçmede yetersiz ve çocuk doğasına aykırı bulunduğunu doğrular niteliktedir. Zira biçimsel, kâğıt-kalem temelli akademik etkinliklerin okul öncesi çocuğunun gelişimsel düzeyiyle örtüşmediği ve oyun temelli, somut deneyime dayalı yaklaşımların esas alınması gerektiği bu alanın temel pozisyon belgelerinde açıkça ifade edilmektedir. Alternatif ve görsel yöntemler başlığı altında yer alan fotoğraf ve video kayıtları ile sözel geri bildirimler, çağdaş okul öncesi eğitimde "görünür öğrenme" ve dökümantasyon süreçlerinin birer yansımasıdır. Ö1'in belirttiği video kayıtları, özellikle çocukların dinleme-izleme esnasındaki jest, mimik ve dikkat süreleri gibi anlık ve uçucu davranışların sonradan öğretmen tarafından tekrar analiz edilebilmesini sağlayan çok güçlü tespitlerdir. Ö19' un vurguladığı sözel geri bildirimler ve performans gözlemleri ise biçimlendirici değerlendirmenin bir parçası olup, çocuğun eksik kaldığı dinleme stratejilerini anında fark edip süreci yeniden yapılandırmaya olanak tanır. Sonuç olarak, dinleme ve izleme becerilerinin ölçülmesinde öğretmenlerin süreç odaklı kayıtları merkeze alarak, standart gözlem formları ve alternatif dijital dökümantasyon yöntemleriyle destekledikleri çok boyutlu bir değerlendirme matrisi oluşturdukları söylenebilir.

4.1.4. Dinleme-İzleme Alanında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları, okul öncesi eğitimde dinleme ve izleme etkinliklerinin önündeki en büyük engelin çocukların gelişimsel özelliklerinden kaynaklanan dikkat ve odaklanma sürelerinin sınırlılığı olduğunu ortaya koymaktadır. Erken çocukluk döneminde kronolojik yaş ve olgunluk seviyesi, seçici dikkat ve sürdürülebilir dikkat kapasitesini doğrudan belirleyen unsurlardır. Özellikle dijital uyaranların yoğun olduğu çağımızda, çocukların düz anlatımlara karşı dikkat sürelerinin daha da kısaldığı literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Güneş, 2014). Ö20'nin de belirttiği üzere, yaş grubu küçüldükçe dinleme olgunluğunun henüz tamamlanmamış olması, öğretmenleri

süreç yönetiminde pedagojik olarak zorlamakta ve onları sınıf içi dinamikleri yeniden yapılandırmaya itmektedir.

Öğretmenlerin bu sorunları aşmak adına en fazla "etkinliği bölme, kısa tutma ve sadeleştirme" stratejisine başvurmaları, okul öncesi eğitimin "çocuğun gelişimsel düzeyine uygunluk" ilkesiyle tam bir uyum göstermektedir. Etkinlik sürelerinin çocukların dikkat eğrisine göre esnetilmesi, dinleme eyleminin bir zorunluluktan ziyade nitelikli bir paylaşıma dönüşmesini sağlamaktadır (Gülen & Kaya, 2023). Bunun yanı sıra Ö3'ün örneklediği gibi, dinleme etkinliği öncesinde ritim, dans ve spor gibi hareketli aktivitelerin işe koşulması, çocukların motorik enerjilerini sağlıklı bir şekilde boşaltmalarına ve bilişsel olarak dinleme sürecine daha hazır hale gelmelerine yardımcı olmaktadır (Civelek & Akamca, 2018). Ses tonu, mimikler ve etkileşimli soru-cevap çalışmalarının kullanılması ise çocukların işitsel dikkatini canlı tutarak onları pasif alıcı konumundan çıkarıp anlatının bir parçası haline getirmektedir (Bıçakçı, Er, & Aral, 2018).

Bireysel farklılıklara ve dil seviyesi yetersizliklerine karşı öğretmenlerin düzey doğrultusunda bireysel planlama yapmaları ve görsel/teknolojik materyal desteğine başvurmaları, kapsayıcı eğitim paradigmaları açısından oldukça değerlidir. Çoklu duyu organına hitap eden zengin uyarıcılar, kelime dağarcığı sınırlı olan veya odaklanma problemi yaşayan çocukların hikâyenin olay örgüsünü takibini kolaylaştırmaktadır. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin dinleme-izleme sürecinde karşılaştıkları yapısal ve çocuk kaynaklı sorunlar karşısında pasif kalmadıkları; aksine esneklik sergileyerek öğretimsel düzenlemeler, materyal zenginliği ve bireysel yaklaşımlarla süreci dinamik bir şekilde yönettikleri söylenebilir.

4.1.5. Dinleme-İzleme Alanına Yönelik Görüş ve Önerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin güncellenen eğitim programı uygulama sürecinde, dinleme ve izleme becerilerini sadece sınıf içi bir etkinlik olarak değil; ev-okul ekolojisini içine alan bütüncül bir süreç olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin en fazla aile katılımı ve evde dinleme alışkanlığı temasına vurgu yapması, Bronfenbrenner'in Mikrosistem ve Mesosistem ilişkilerini içeren Ekolojik Sistemler Kuramı ile açıklanabilir (Stanley & Kuo, 2022). Çocuğun

okulda kazandığı dinleme ve anlama reflekslerinin kalıcı bir davranışa dönüşebilmesi, ev ortamındaki (mikrosistem) okuma kültürü ve aile içi etkileşimle doğrudan korelasyon göstermektedir. Ö13'ün "100 Güne 100 Kitap" projesi gibi yapılandırılmış ev-okul ortaklıkları, çocukların alıcı dil becerilerini zenginleştirmekte ve erken okuryazarlık algılarını güçlendirmektedir. Ö6'nın ebeveyn katılımında babaların rolünü öne çıkarması ise literatürde babayla kurulan dilsel etkileşimin, çocukların kelime hazinesi ve bilişsel esneklik gelişiminde benzersiz bir katalizör olduğunu savunan güncel çalışmalarla paralellik göstermektedir (Kunduracı, ve diğerleri, 2025).

Öğretimsel stratejiler boyutunda, dinleme etkinliklerinin günün belirli saatlerine (kahvaltı öncesi, güne başlama) entegre edilmesi ve rutinlere yayılması önerisi, çocukların biyolojik ritimleri ve dikkat eğrileri açısından son derece tutarlıdır. Erken çocuklukta statik dinleme oturumları yerine, zaman yönetiminin esnek tutulduğu ve çocukların kendilerini hikâyenin bir parçası hissettikleri etkileşimli süreçler, bilişsel yükü azaltmakta ve dinleme motivasyonunu artırmaktadır (Güneş, 2014). Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı'nın güncellenen eğitim vizyonundaki "süreç odaklı ve anlamlı öğrenme rutinleri" ilkesini doğrudan desteklemektedir. Pasif dinleme kalıplarının kırılarak ritim, parmak oyunu ve tekerlemelerle desteklenen canlandırmaların süreçlere yayılması, çocukların fonolojik farkındalıklarını ve işitsel dikkat sürelerini artırmaktadır.

Son olarak, materyal ve teknoloji desteği temasında öğretmenlerin çağdaş teknolojik gelişmelere refleks göstererek "yapay zekâ destekli bütünleşik ortamlardan" (Ö5) bahsetmesi, erken çocukluk eğitiminde dijital dönüşümün yönünü göstermesi açısından oldukça heyecan vericidir. Yapay zekanın sunduğu sesli arama ve anında görselleştirme/animasyon üretme olanakları, kelime dağarcığı yetersiz olan veya soyut kavramları anlamakta zorlanan okul öncesi çocukları için kişiselleştirilmiş (bireyselleştirilmiş) birer öğrenme iskeleti işlevi görebilir. Ö19'un belirttiği üzere, bu dijital zenginliğin geleneksel materyal çeşitliliği ile harmanlanarak günlük rutinlerin bir parçası haline getirilmesi, dinleme ve izleme alanının öğrenme çıktılarının kalitesini üst düzeye taşıyacaktır (Bıçakçı, Er, & Aral, 2018). Sonuç olarak, okul öncesi eğitimde dinleme ve izleme kalitesinin sürdürülebilirliği; ev-okul etkileşiminin gücü, öğretimsel rutinlerin esnekliği ve yapay zekâ dahil zenginleştirilmiş materyal ekosisteminin entegrasyonu ile mümkündür.

4.2. Konuşma Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

4.2.1. Konuşma Alanında Kullanılan Araç ve Gereçlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin konuşma becerilerini desteklerken görsel bir odak noktası oluşturma ve karakter üzerinden konuşturma stratejilerini baskın şekilde kullandıklarını ortaya koymaktadır. En yüksek frekansa sahip olan hikâye kartları ve resimlerin kullanımı, görsel materyallerin güçlü birer "konuşma başlatıcı" nesne olduğunu göstermektedir. Okul öncesi dönem çocukları, soyut düşünme becerileri henüz olgunlaşmadığı için önlerinde duran somut bir görsel üzerinden zihinsel şemalarını daha kolay harekete geçirir ve cümle kurma motivasyonu bulurlar. Resimli kartlar ve masal kitapları, çocuğun sözcükler arası bağ kurmasını, olay örgüsünü mantıksal bir sırayla aktarmasını ve kelime dağarcığını aktif konuşma diline yansıtmayı kolaylaştıran temel iskelelerdir (Kavak & Coşkun, 2017).

Kukla ile kostüm ve aksesuarların yoğun şekilde tercih edilmesi ise konuşma eyleminin psikolojik ve sosyal boyutunu doğrudan desteklemektedir. Erken çocuklukta benmerkezci dil evresinde olan veya sosyal kaygı/çekingenlik yaşayan çocuklar, doğrudan kendi adlarına konuşmaktan çekinebilirler. Nitekim sosyodramatik oyunun kuramsal temellerini atan klasik çalışmada Smilansky (1968), rol oynama, yapmacık dönüşüm, sosyal etkileşim, sözel iletişim ve oyunda ısrar olmak üzere beş temel bileşen tanımlamış; çocuğun bir role veya nesneye büründüğünde gerçek kimliğinden bir ölçüde uzaklaşarak daha rahat ve özgür bir iletişim kurabildiğini ortaya koymuştur (Smilansky, 1968). Ancak Ö7 ve Ö10'un da vurguladığı üzere, çocuk bir kostüm giydiğinde veya eline bir kukla aldığında, kendi kimliğinden sıyrılarak canlandığı karakterin arkasına saklanabilmektedir. Bu durum çocuğa pedagojik bir "güvenli bölge" sunmakta, hata yapma korkusunu azaltmakta ve mikrofon ya da oyuncak ses araçları vasıtasıyla özgüvenli, akıcı, sosyal bir diyalog ortamını tetiklemektedir (Arnas, Cömertpay, & Sofu, 2007).

Rutin panoları ve sohbet çemberi gibi çevresel destekleyicilerin sürece dahil edilmesi, dil ediniminin doğal ortam yapılandırmasıyla olan ilişkisini destekler niteliktedir. Ö5'in güne başlama rutininde hava durumu veya yoklama panolarını kullanması, dil gelişiminin sadece Türkçe etkinliklerine hapsedilmeyip tüm güne yayılan

işlevsel bir iletişim aracına dönüştürüldüğünü göstermektedir (MEB, 2024). Günlük rutinler esnasında gerçekleştirilen bu doğal diyaloglar, çocukların sırasını bekleme, karşısındakini dinleme ve amaca uygun konuşma gibi dil becerilerini üst düzeye çıkarmaktadır (Güneş, 2026). Sonuç olarak, okul öncesi eğitim ortamlarında konuşma becerilerinin nitelikli bir şekilde geliştirilmesi; görsel uyaranların sunduğu zihinsel içerik ile dramatik materyallerin sağladığı psikolojik rahatlığın günlük rutinlerle harmanlandığı bütünleşik bir materyal ekosistemine bağlıdır. 2016'da yapılan çalışma kapsamında paralel sonuçlara ulaşmıştır (Rajapaksha, 2016).

4.2.2. Konuşma Alanında Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların konuşma becerilerini desteklerken statik ve tek yönlü bir bilgi aktarım modelinden ziyade; çocuğun aktif rol aldığı, hayal gücünü dile döktüğü ve eylem odaklı olduğu bir pedagojik anlayışı benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin dramatik oyun temelli teknikleri ve rol oynamayı öncelikli kılması, konuşma eyleminin sadece dil bilgisel bir süreç değil, aynı zamanda sosyal-psikolojik bir performansa dayalı olmasıyla ilişkilidir. Piaget'nin oyun kuramına göre, okul öncesi dönemdeki çocuklar dünyayı sembolik oyunlar aracılığıyla içselleştirmekte ve dil becerilerini bu oyun alanlarında yapılandırmaktadır (Piaget, 1952; Bartan & Köse, 2023). Çocukların bir karakteri canlandırırken ya da rol oynarken kurdukları diyaloglar, hata yapma kaygısını azaltarak akıcı ve özgüvenli konuşma becerilerini en üst düzeye çıkarmaktadır (Bıçakçı, Er, & Aral, 2018).

Dilsel ve yaratıcı anlatım teknikleri temasında hikâye, cümle veya resim tamamlama etkinliklerinin yüksek frekansta bulunması, çocukların dil edinimindeki üretkenlik boyutunu desteklemektedir. Tamamlama çalışmaları, hazır bir metni tekrar etmek yerine, çocuğun zihnindeki kelime haznesini aktif hale getirmesini, neden-sonuç ilişkileri kurmasını ve özgün cümle yapıları inşa etmesini zorunlu kılar. Ö2'nin vurguladığı "resim anlatma" ve Ö20'nin belirttiği "hikâye tamamlama" pratikleri, çocukların ifade edici dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda düşüncelerini mantıksal bir sıra halinde aktarma yeteneğine de doğrudan katkı sağlamaktadır (Karakuş, 2020).

Araştırmanın en dikkat çekici çıktılarından biri ise, bilişsel ve etkileşimli teknikler başlığı altında altı şapkalı düşünme, beyin fırtınası ve örnek olay gibi tekniklerin sınıf içi süreçlere dahil edilmesidir. Ö5'in düz anlatımı sorularla zenginleştirerek beyin fırtınası yaptırması ve Ö10'un kelime tanııtım çalışmaları yürütmesi, okul öncesi sınıflarında konuşma eğitiminin sadece gündelik sohbet boyutunda kalmayıp, bilişsel derinlik ve akademik dil bilinci oluşturma amacıyla da yapılandırıldığını göstermektedir. Beyin fırtınası ve altı şapkalı düşünme gibi meta-bilişsel teknikler, çocukların bir problem durumuna farklı açılardan bakarak fikir üretmelerini ve bu fikirleri topluluk önünde savunabilmelerini sağlar. Bu durum, Bloom taksonomisinin üst düzey basamakları olan analiz ve sentez becerilerinin konuşma performansı üzerinden erken yaşta deneyimlenmesine zemin hazırlamaktadır (Erdoğan & Canbeldek, 2017). Sonuç olarak, okul öncesi eğitimde nitelikli bir konuşma becerisinin inşası; dramatik tekniklerin sağladığı sosyal özgüven, yaratıcı tamamlama etkinliklerinin sunduğu özgünlük ve bilişsel yöntemlerin getirdiği zihinsel derinliğin eş güdümlü olarak yürütülmesine bağlıdır.

4.2.3. Konuşma Alanında Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin konuşma becerilerini değerlendirirken statik ölçümler yerine, gelişimsel, otantik ve süreci izleyen çağdaş bir ölçme-değerlendirme yaklaşımını benimsediklerini ortaya koymaktadır. En yüksek frekansa sahip olan gözlem formlarının ve anekdot kayıtlarının kullanımı, konuşma gibi dinamik ve anlık üretime dayalı bir dil becerisinin ancak doğal sınıf ortamlarında gerçekleştirilen sistematik takiple ölçülebileceğini göstermektedir (Erdoğan & Canbeldek, 2017). Öğretmenlerin anlık küçük notlar ve anekdot kayıtları yoluyla çocukların dil kullanımlarını kayıt altına almaları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın güncellenen eğitim vizyonundaki "süreci takip eden biçimlendirici değerlendirme" ilkesiyle tam bir tutarlılık sergilemektedir (MEB, 2024). Bu sayede çocukların sözcük dağarcığı, cümle yapıları ve fonolojik farkındalıkları yapay bir sınav baskısı oluşturulmadan doğal akışında haritalandırılabilir (Güneş, 2026).

Kanıtı dayalı ve görsel değerlendirme teması altında gelişim dosyalarının (portfolyo) tercih edilmesi, çocukların boylamsal gelişim öyküsünü görünür kılmak

açısından pedagojik bir öneme sahiptir. Dil gelişimi basamakları çocuktan çocuğa bireysel farklılıklar gösterdiğinden, çocuğun konuşma performansını akran grubuyla karşılaştırmak yerine kendi portfolyo geçmişiyle kıyaslamak çok daha sağlıklı sonuçlar vermektedir (Yaman, Özer, Daşdemir, Yiğit, & Aktan, 2024). Bu bağlamda, ses ve video kaydı gibi dijital dökümantasyon yöntemlerinin kullanılması, erken çocukluk eğitiminde "görünür öğrenme" yaklaşımlarının yenilikçi bir yansımasıdır. Dijital ses kayıtları, çocukların zaman içerisindeki fonetik (ses bilgisel), morfolojik (biçim bilgisel) ve söz dizimsel (söz dizimi) ilerlemelerini, telaffuz hatalarının azalışını ve akıcılık düzeylerini somut, nesnel ve geriye dönük olarak izleme imkanı sunmaktadır (Altan Aksu & Coşkun, 2025).

Performans ve etkileşim temelli değerlendirme pratikleri ise konuşma becerisinin sosyal bağlamından koparılmadan ölçüldüğü görülmektedir. Dilin amaca uygun olarak topluluk önünde kullanımı, ancak drama sonrasındaki rol odaklı konuşmalarda veya hikâye tamamlama esnasındaki özgün fikir savunmalarında tam anlamıyla gözlemlenebilir (Bartan & Köse, 2023). Ö5'in çocuklara süreç sonunda ek söz hakkı tanıyan demokratik yaklaşımı, çocukların kendilerini ifade etme güdülerini desteklerken; Ö10'un drama sonrası canlandırmaya dayalı değerlendirmesi dilsel performansı bedensel ve duygusal gelişimle bütünleştirmektedir. Sonuç olarak, okul öncesi sınıflarında konuşma becerilerinin ölçülmesi; sistematik gözlemlerin sunduğu nesnellik, dijital ve somut portfolyo kayıtlarının sağladığı kanıt gücü ve performans temelli uygulamaların getirdiği otantik yaklaşımın bir arada kullanıldığı bütünleşik bir değerlendirme matrisine dayanmaktadır.

4.2.4. Konuşma Alanında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi sınıflarında konuşma becerilerinin geliştirilmesinin önündeki en belirgin engellerin psikososyal kökenli çekingenlik/utangaçlık ile dil/telaffuz bozuklukları olduğunu ortaya koymaktadır. Erken çocukluk dönemi, dil ediniminin en hızlı olduğu ancak akran kabulü ve sosyalleşme dürtülerinin de eş zamanlı olarak geliştiği hassas bir evredir. Öğretmen görüşlerinde telaffuz veya artikülasyon problemi yaşayan çocukların akranları tarafından alay edilmeye veya "bebeksin sen" gibi etiketlemelere maruz kalması, çocukta konuşma

kaygısını tetiklemektedir. Bu durum psikolojik bir kısır döngü yaratarak çocuğun sınıf içi sözel etkileşimlerden tamamen çekilmesine, utangaçlık ve özgüven eksikliğinin kronikleşmesine neden olabilmektedir (Güneş, 2014). Literatürde, dil bozukluklarının akran zorbalığına zemin hazırlayarak çocuğun sosyal kabulünü doğrudan ve olumsuz yönde etkilediği sıklıkla vurgulanmaktadır (Gülen & Kaya, 2023). Öğretmenlerin kalabalık sınıf mevcuduna bağlı olarak her çocuğa yeterli konuşma süresi tanıyamama sorununa karşı "küçük grup çalışmaları ve konuşma grupları" oluşturması, çağdaş okul öncesi pedagojisinin mikro-öğretim yaklaşımlarıyla tam bir uyum sergilemektedir. Ö15'in de somutlaştırdığı üzere, sınıfların daha küçük etkileşim kümelerine bölünmesi, öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk arasındaki dilsel diyalog frekansını ve niteliğini artırmaktadır. "Haftanın çocuğu" veya "hikâye anlatma günleri" gibi yapılandırılmış rutinlerin oluşturulması ve mikrofon, kukla gibi dikkat çekici materyallerin sürece dahil edilmesi, utangaç ve çekingen çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için demokratik ve eşitlikçi bir hitabet alanı sunmaktadır (Şimşek & Şimşek, 2020). Bu pratikler, çocukların topluluk önünde konuşma cesaretlerini artırmakta ve konuşmayı bir kaygı unsuru olmaktan çıkarıp eğlenceli bir sınıf rutini haline getirmektedir.

Sorunların çözümünde sadece sınıf içi tekniklerle yetinilmeyip, "aile katılımı", "rehberlik servisi/uzman desteği" ve "empati/değerler eğitimi" boyutlarının işe koşulması, güncellenen eğitim vizyonunun kapsayıcı ve ekolojik yaklaşımını doğrulamaktadır (MEB, 2024). Nitekim erken kariyer okul öncesi öğretmenleriyle yürütülen bir çalışmada da öğretmenlerin, dil gecikmesi veya dil bozukluğu yaşayan çocukları tanılama ve bu çocuklara yönelik uygun destekleri sağlama konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ve bu alanda dışsal uzman desteğine ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur (Weadman, Serry, & Snow, 2023). Dil ve konuşma bozukluklarının kalıcı tedavisi, okulda uygulanan stratejilerin ev ortamında aile içi okuma/konuşma seanslarıyla desteklenmesini ve gerektiğinde bir dil ve konuşma terapisti ya da rehberlik uzmanı ile koordineli çalışılmasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca Ö1'in akran zorbalığına karşı geliştirdiği empati odaklı değerler eğitimi yaklaşımı, konuşma alanındaki sorunların sadece mekanik bir dil eğitimiyle değil, sınıf ikliminin duyusal ve ahlaki olarak iyileştirilmesiyle çözülebileceğini göstermesi bakımından kritiktir. Sonuç olarak, konuşma becerilerinde karşılaşılan bireysel ve yapısal sorunlar karşısında öğretmenlerin geleneksel düz anlatım kalıplarını yıkarak; yöntemsel esneklik, küçük grup dinamikleri,

disiplinler arası iş birlikleri ve empati temelli yaklaşımlarla kriz yönetimi sergiledikleri söylenebilir.

4.2.5. Konuşma Alanına Yönelik Görüş ve Önerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi dönemde dil ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi, çocuğun hem bilişsel hem de sosyal-duygusal gelişimi için temel bir yapı taşı oluşturmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik sundukları öneriler; öğretmen tutumu, süreç tasarımı ve dış paydaş dinamikleri boyutlarında literatürle önemli paralellikler ve derinlikler göstermektedir.

Araştırmanın ilk boyutunu oluşturan "Öğretmen Tutumu ve İletişim Stratejileri" temasında, öğretmenlerin açık uçlu soru sorma ve uzun yanıtları teşvik etme davranışına vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğretmen görüşlerinde belirtilen "açık uçlu sorular sormak ve tek bir doğru beklememek" ifadesi, çocukların üst düzey düşünme becerilerini ve sözel çıktılarını artırmaktadır. Sınıf içinde eşit söz hakkı tanınması ve sıra takibi yapılması (Ö16), çocukların iletişimsel adalet duygusunu geliştirirken konuşma kaygılarını azaltmaktadır. Destekleyici ve baskısız bir sınıf ikliminin varlığı, çocukların hata yapma korkusu olmaksızın kendilerini ifade etmelerine olanak tanır (Çağlar & Ulutaş, 2024).

"Eğitim Ortamı ve Süreç Tasarımı" teması altında, çocukların anlatıcı olduğu aktif ortamların yaratılması gerekliliği ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin "tek anlatıcı rolünden çıkma" yönündeki özeleştirisi ve çocukların sunum/deney süreçlerinde aktif rol alması, çağdaş çocuk merkezli eğitim yaklaşımlarıyla tamamen örtüşmektedir.

Araştırmada en yüksek frekansa ulaşan alt tema, "Paydaş Desteği ve Sosyal Etkileşim" teması altındaki "aile katılımı ve bilgilendirilmesi" olmuştur. Öğretmenlerin ailelere evde açık uçlu soru sorma yöntemlerini öğretmesi ve çocukların ihtiyaçlarını konuşmadan önce tahmin edip hemen karşılamama konusunda ebeveynleri uyarması, evdeki dil zenginliğini doğrudan etkilemektedir. Evde çocuğun konuşma fırsatlarının kısıtlanması ya da aşırı korumacı ebeveyn tutumları nedeniyle çocuğun isteklerini sözlü ifade etmesine gerek kalmaması, okulda kazanılan becerilerin ketlenmesine yol açmaktadır. Nitekim okul öncesi çocuklarla yürütülen bir araştırmada, ebeveynlerin koruyucu tutum alt boyutunun çocukların iletişim becerileriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu; aşırı koruyucu ebeveyn tutumunun, çocukların sözel iletişim becerilerini ve

kendiliğinden dil üretememe eğilimlerini olumsuz yönde etkileyebildiği bulunmuştur (Poyraz & Gül, 2022).

Sonuç olarak, 2024 okul öncesi eğitim programının uygulama sürecindeki öğretmenlerin; çocuk merkezli, etkileşimsel ve ekolojik temelli bir dil edinim modelini benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sunduğu bu önerilerin hayata geçirilmesi, erken çocukluk döneminde nitelikli ve sürdürülebilir bir dil gelişim ikliminin kurulması açısından kritik bir öneme sahiptir.

4.3. Okuma Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

4.3.1. Okuma Alanında Kullanılan Araç ve Gereçlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Erken çocukluk döneminde okuma farkındalığı ve okumaya hazırlık becerileri, çocukların ileriki akademik yaşamlarındaki okuryazarlık başarılarının en güçlü yordayıcılarından biridir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları araç ve gereçlere yönelik ortaya koydukları bulgular; çocuk merkezli eğitim, somutlaştırma, zengin uyarıcı çevre ve çoklu zekâ kuramları bağlamında literatürle yüksek düzeyde uyum ve derinlik göstermektedir.

Araştırmada en yüksek frekansa ulaşan "Resimli hikaye, masal ve öykü kitapları", erken okuryazarlık literatürünün merkezinde yer almaktadır. Öğretmenlerin kitapları ve olay sıralama kartlarını çocukların olay örgüsünü kavramalarını sağlamak amacıyla kullandıklarını belirtmeleri oldukça kritiktir. Çocukların henüz harfleri tanımadan önce resimli kitaplar aracılığıyla "hikaye okuma davranışı" geliştirdiklerini ve resimler ile metin arasında anlamsal bağlar kurduklarını belirtmektedir. Kitaplar ve kavram/kelime kartları, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirirken, kelime dağarcıklarının zenginleşmesini sağlar. Nitekim ebeveyn-çocuk birlikte kitap okuma uygulamalarının dil gelişimi, erken okuryazarlık ve okuma başarısı üzerindeki etkisini inceleyen kapsamlı bir meta-analizde de kitap okumanın, çocukların yazılı dil kayıt sistemini edinmelerinde anlamlı ve istikrarlı bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur (Bus, Van IJendoorn, & Pellegrini, 1995).

"Yazı ve Sembol Farkındalığı Araçları" temasında "Alfabe ve harf kartları/çubuklarının" öne çıkması, öğretmenlerin somut işlem dönemindeki çocuklara sembollerini tanıtırken dokunsal ve görsel materyallerden yararlandığını göstermektedir.

Literatür araştırmalarında (Justice, Pence, Bowles, & Wiggins, 2006; Justice & Ezell, 2001), çocukların çevrelerindeki yazılı materyalleri, harfleri ve logoları fark etmelerinin (yazı farkındalığı) okuma yazmaya geçişi kolaylaştırdığı görölmüştür. Öğretmenlerin harf çubukları gibi materyalleri tercih etmesi, Montessori'nin (1912) yaklaşımındaki "duyusal harfler" ve somut deneyimler ilkesiyle paralellik göstermektedir (Montessori, 1912). Yazı tahtası ve çalışma yapraklarının frekansının düşük kalması ise sevindirici bir bulgu olup, öğretmenlerin aşırı akademik ve masa başı etkinlikler yerine gelişimsel olarak uygun materyallere yöneldiklerinin bir göstergesidir. Nitekim erken çocukluk eğitiminde kâğıt-kalem etkinliklerine dayalı biçimsel öğretimin, çocukların oyun temelli keşif ve somut deneyim yoluyla öğrenme doğasıyla çeliştiği ve bu tür uygulamaların gelişimsel açıdan uygun uygulama ilkeleriyle bağdaşmadığı uzun süredir vurgulanmaktadır (Copple & Bredekamp, 2009). Bu bulgu aynı zamanda, çalışma yaprakları ve flash kart gibi uygulamaların okul öncesi programlarında sınırlı tutulmasının, program kalitesini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmalarla da örtüşmektedir (Barnett & Jung, 2024).

Araştırmanın en dikkat çekici boyutlarından birini "Etkileşimli ve Doğal Destekleyiciler" teması oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kuklaları, afişleri ve doğal materyalleri (taş, tohum, çubuk) süreci somutlaştırmak ve dikkat çekmek amacıyla kullandıklarını ifade etmeleri, erken çocukluk pedagojisinin temel ilkelerini yansıtmaktadır. Vygotsky'nin (1978) Sosyal Gelişim Teorisi'ne göre, öğrenme anlamlı bağlamlar ve sosyal etkileşimler içinde gerçekteşir. Kuklalar ve parmak oyunları, çocuğun okuma etkinliğini bir zorunluluk değil, oyun tabanlı bir deneyim olarak algılamasını sağlar ve dilin pragmatik (işlevsel) kullanımını destekler. Nitekim erken yıllarda görev yapan eğitimcilerle yürütölen bir araştırmada da, kuklaların oyun, öğretim, esenlik ve iletişim alanlarında değerli pedagojik araçlar olarak değerlendirildiği; özellikle kukla kullanımının çocukların öğrenmeye katılımını olumlu yönde etkilediği ve dil ile iletişim becerilerini desteklediği bulunmuştur (Timmins & King, 2024). Ö1'in okuma süreçlerinde farklı boyutlardaki kitaplara ve duyu merkezindeki doğal materyallere yer vererek uyarıcı bir öğrenme iklimi yarattığını göstermektedir. Bu pratik, Bu pratik, öğrenme ortamını aktif bir eğitici olarak konumlandıran Reggio Emilia yaklaşımının "üçüncü öğretmen" ilkesini ve duyusal bütünleme süreçlerini destekler niteliktedir. Reggio Emilia yaklaşımında, ortam yalnızca fiziksel bir alan olarak değil; çocuğun düşüncesini görünür kılmasına, merak etmesine ve derinlemesine öğrenmesine zemin

hazırlayan üçüncü bir eğitici olarak kavramsallaştırılmaktadır (Strong-Wilson & Ellis, 2007). Nitekim bu ilkeyi çocuk perspektifinden inceleyen bir araştırmada da, öğrenme ortamının kasıtlı ve zengin biçimde düzenlenmesinin, çocukların mekânı öğrenmelerine yardımcı olan aktif bir ortam olarak deneyimlemelerini sağladığı bulunmuştur (Robson & Mastrangelo, 2017). Öte yandan sınıfta teknoloji kullanımının geri planda kalması, erken çocukluk eğitiminde sıkça vurgulanan ekran süresi kısıtlamaları ve kontrolsüz teknoloji kullanımı kaygılarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin bu tutumu, okuma öncesi becerilerin kazandırılmasında somut etkileşimin ve dokunsal materyal deneyiminin vazgeçilmez birincil unsur olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır (Çakioğlu & Ekici, 2024).

Sonuç olarak öğretmenlerin, 2024 okul öncesi eğitim programının vizyonuna uygun bir şekilde; görsel zenginliği yüksek, çocukların aktif katılımına ve manipülasyonuna izin veren, dil süreçlerini somutlaştıran bir materyal havuzu kullandıkları görülmektedir. Okuma farkındalığının kalıcı bir kazanıma dönüşmesi için bu zengin materyal çeşitliliğinin sınıf içi rutinlerde sürdürülebilir kılınması önem arz etmektedir.

4.3.2. Okuma Alanında Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Erken çocukluk döneminde okuma farkındalığı kazandırma sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin niteliği, çocuğun metne karşı geliştireceği tutumu ve erken okuryazarlık becerilerini doğrudan şekillendirmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin en sık başvurduğu yöntemlere ilişkin ulaşılan bulgular; etkileşimli okuryazarlık, fonolojik farkındalık gelişimi, somutlaştırma ve oyun tabanlı öğrenme literatürü bağlamında derinlemesine tartışılmıştır.

Araştırmada en yüksek frekansa ulaşan "Etkileşimli okuma (Soru-cevap, açık uçlu sorular)" ve bunu destekleyen "Tahmin etme" teknikleri, modern erken okuryazarlık yaklaşımlarının en temel unsurlarıdır. Öğretmenlerin soru-cevap ve tahminlerle okumaya başlaması, Whitehurst ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilen "Etkileşimli/Diyalojik Kitap Okuma" kuramıyla tamamen örtüşmektedir. Bu kurama göre çocuk, okuma sürecinde pasif bir dinleyici değil, hikayenin aktif bir anlatıcısı ve ortağı konumundadır. Bu bulguyu destekler nitelikte, okul öncesi sınıflarında yürütülen boylamsal bir çalışmada

da öğretmenlerin sıklıkla ve etkileşimli biçimde gerçekleştirdiği paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinin, çocukların alıcı dil ve erken okuryazarlık becerilerindeki gelişimini anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur (Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti, & Kaderavek, 2013). Öğretmenlerin metindeki büyük puntolara, dalgalı yazılara dikkat çekerek çocuklarda yazı farkındalığı oluşturmaya çalışması, "Yazıya Yönelimli Okuma" stratejisinin sınıflarda başarıyla uygulandığını göstermektedir. Bu teknik, çocukların yazının yönünü, kelime sınırlarını ve sembollerin işlevini doğal bir akış içinde fark etmelerini sağlamaktadır (Justice & Ezell, 2002).

Araştırmanın dikkate değer diğer bir boyutunu oluşturan "Oyun ve Drama Temelli Teknikler", soyut dilsel süreçlerin bedenleştirilmiş biliş yoluyla kalıcı hale getirilmesini açıklamaktadır. Öğretmenlerin hikayedeki karakterlere rol vererek dramatizasyon yapmaları ve kuklaları sürece dahil etmeleri, çocukların dinledikleri metni anlamlandırma süreçlerini doğrudan güçlendirmektedir (Tuğrul, 2006). Literatürde drama ve rol oynamanın çocukların sembolik düşünme becerilerini artırdığı, metnin derin yapısını ve karakterlerin duygularını anlamalarını sağladığı savunulmaktadır. Resimlere bakarak hikaye oluşturma tekniği ise, çocukların sadece tüketici değil, üretici olarak dilsel yaratıcılıklarını sergilemelerine olanak tanımaktadır. Nitekim okul öncesi çocuklarla yürütülen deneysel bir araştırmada da yaratıcı drama uygulamalarının, kontrol grubuna kıyasla çocukların sosyal-duygusal, dilsel ve bilişsel kazanımlarını anlamlı düzeyde artırdığı ortaya konmuştur (Şengün & Güney, 2024).

Sonuç olarak, elde edilen bulgular 2024 okul öncesi eğitim programının vizyonu ile tam bir eşgüdüm göstermektedir. Öğretmenlerin okuma farkındalığı kazandırırken geleneksel, parça-bütün odaklı ve sıkıcı harf öğretim metodolojilerini tamamen dışlayarak; etkileşime, tahmine, fonolojik oyunlara ve dramaya dayalı bütünsel bir yöntem havuzunu tercih ettikleri müşahade edilmektedir.

4.3.3. Okuma Alanında Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Erken çocukluk döneminde okuma farkındalığı gelişiminin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, çocukların dil edinim süreçlerini kesintiye uğratmayacak, gelişimsel düzeylerine uygun ve doğal ortamlarında gerçekleştirilen bütüncül bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin en sık başvurduğu ölçme-değerlendirme araç

ve uygulamalarına ilişkin bulgular; otantik değerlendirme, süreç odaklı izleme, portfolyo kültürü ve paydaş katılımı literatürü bağlamında derinlemesine tartışılmıştır.

Araştırmada en yüksek frekanslara ulaşan "Gözlem kayıtları" ve "Anektod kayıtları", okul öncesi eğitimde "otantik değerlendirme" felsefesinin temelini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çocukların kitaplara ilgisini, dinleme sürelerini ve hikaye sürecine katılımını doğal akış içinde gözlemlediklerini belirtmesi literatürle tam bir uyum içindedir. Okul öncesi dönemde çocukların performanslarının standart testlerle ölçülemeyeceğini, en güvenilir verilerin çocukların yapılandırılmamış doğal oyun ve etkinlik anlarında tutulan anlık anektod kayıtları ve sistematik gözlemlerle elde edilebileceğini savunmaktadır. Kontrol listelerinin daha az tercih edilmesi, öğretmenlerin çocukları evet/hayır gibi keskin kalıplara yerleştirmek yerine, onların dilsel yolculuklarını betimsel ve nitel raporlarla derinlemesine takip ettiklerini göstermektedir (Alacam, 2024).

"Gelişim Arşivleme ve Portfolyo" temasında gelişim dosyalarının ve fotoğraf/video kayıtlarının öne çıkması, öğretmenlerin kanıta dayalı bir değerlendirme modeli yürüttüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen 1'in gözlem kayıtları ile birlikte fotoğraf ve video çekimlerini kolaylığı ve somutluğu sebebiyle sık sık kullandığını belirtmesi, Reggio Emilia yaklaşımında yer alan "dokümantasyon" kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Dokümantasyon, çocuğun sadece nihai ürününü değil, öğrenme esnasındaki düşünme süreçlerini, görsel materyaller ile yazı arasında kurduğu bağları ve dilsel gelişim adımlarını görünür kılmaktadır. Çalışma kağıtlarının frekansının son derece düşük kalması, öğretmenlerin 2024 okul öncesi eğitim programının çocuk merkezli ruhuna uygun olarak, mekanik çıktı ölçümü yerine süreci arşivlemeye odaklandıklarının olumlu bir göstergesidir (Başalev Acar & Bedel, 2024).

Araştırmanın "Paydaş Odaklı Değerlendirme" boyutunda, "Aile görüşmeleri ve geri bildirimlerin" yüksek bir frekansta bulunması, değerlendirmenin ekolojik geçerliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Sosyal Ekolojik Model kuramı uyarınca, çocuğun gelişim takibi okul ve aile mikrosistemlerinin ortak bilgi paylaşımı ile anlam kazanır. Ailelerin evdeki okuryazarlık pratiklerine dair sundukları geri bildirimler, öğretmenin sınıftaki değerlendirmelerini doğrulamasına ve çocuk için daha isabetli müdahaleler planlamasına olanak tanır (Bronfenbrenner, 1979). Nitekim Bronfenbrenner'ın

biyoekolojik modelini paylaşımlı kitap okuma ve sözel dil gelişimi bağlamında uygulayan bir teorik derleme çalışmasında da çocuğun ev okuryazarlık ortamı ve çocuk bakım/okul okuryazarlık ortamı şeklinde kavramsallaştırılan iki temel mikrosisteme ait bilgilerin bütünleşik bir çerçevede ele alınmasının, dilin doğal gelişim sürecini anlamlandırmak ve desteklemek için vazgeçilmez olduğu vurgulanmıştır (Grolig, 2020). Ayrıca Öğretmen 5'in kitap sonunda değerlendirme soruları sorması ve hikayeyi yarım bırakarak çocuktan tamamlamasını istemesi, Clay (1993) tarafından geliştirilen "Okuma Gelişimini İzleme" ilkeleriyle örtüşmektedir (Clay, 1993). Hikaye tamamlama teknikleri, çocuğun sadece kelime bilgisini değil, üst düzey bilişsel süreçlerini, metin içi mantıksal tutarlılık becerisini ve alıcı/ifade edici dil dengesini ölçen bütünsel birer değerlendirme aracıdır (Coşgun, Deniz, & Kahraman, 2024).

Sonuç olarak, ulaşılan tüm bulgular okul öncesi öğretmenlerinin 2024 programı uygulama sürecinde ölçme ve değerlendirmeyi geleneksel bir "notlandırma/seviye belirleme" aracı olarak görmediklerini; aksine süreci besleyen, çocuğun gelişimsel adımlarını somutlaştıran ve paydaşları sürece dahil eden dinamik bir rehberlik mekanizması olarak kurguladıklarını desteklemektedir.

4.3.4. Okuma Alanında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Erken çocukluk döneminde okuma farkındalığı kazandırılırken karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara üretilen pedagojik çözümler, öğretmenlerin değişen çocuk profiline ve dijital çağın getirdiği dönüşümlere karşı gösterdikleri refleksleri yansıtmaları açısından stratejik bir öneme sahiptir. Bu çalışmada öğretmenlerin karşılaştıkları sınırlılıklar ve sundukları çözüm önerileri; dikkat teorileri, motivasyon, materyal uyarlaması ve ekolojik sistem yaklaşımları bağlamında derinlemesine tartışılmıştır.

Araştırmada en yüksek frekansa ulaşan "Dikkat sürelerinin kısa olması" ve "Dijital uyaranların olumsuz etkisi", modern erken çocukluk eğitiminin en kronik sorunları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin sayfa sayısının fazla olmasından ve metinlerin uzunluğundan yakınması, ekran karşısında hızlı tüketime alışmış olan "Alfa kuşağı" çocuklarının odaklanma örüntüleriyle doğrudan ilişkilidir. Yoğun dijital uyarana maruz kalan çocukların beyin yapılarında görsel-mekânsal becerilerin geliştiğini ancak derinlemesine odaklanma ve işitsel takip sürelerinin belirgin şekilde kısaldığını ortaya

koymuştur. Özellikle dijital uyarıların yoğun olduğu çağımızda, çocukların derinlemesine odaklanma ve işitsel takip sürelerinin belirgin şekilde kısaldığı bilinmektedir; nitekim deneysel bir çalışmada, hızlı tempolu çizgi film izleyen dört yaş grubu çocukların, eğitici içerik izleyen veya resim çizen akranlarına kıyasla yürütücü işlev görevlerinde (örn. erteleme/öz-düzenleme, çalışma belleği) anlamlı olarak daha düşük performans gösterdiği bulunmuştur (Lillard & Peterson, 2011). Bu durum, sınıflarda geleneksel ve statik kitap okuma yöntemlerinin işlevselliğini yitirmesine neden olmaktadır (Çakioğlu & Ekici, 2024).

Öğretmenlerin bu sorunu aşmak adına "Etkinliği bölme, kısaltma ve metni sadeleştirme" ile "Etkileşimli sorularla dikkati canlı tutma" yöntemlerine başvurmaları, gelişimsel olarak uygun uygulama ve materyal uyarlaması literatürü ile tamamen örtüşmektedir. "Farklılaştırılmış Öğretim" yaklaşımı, öğretmenin içeriği ve süreci öğrencilerin hazırbulunuşluk ve dikkat seviyelerine göre modifiye etmesi gerektiğini belirtir. Öğretmenlerin metinleri çocukların seviyesine göre kısaltması ve yapılandırması, çocukların etkinlikten kopmasını engellemektedir. Ayrıca Öğretmen 1'in sunduğu "Oylama tekniği ve seçimi çocuğa bırakma" çözümü, çocuklara okuyacakları kitabı seçme hakkı ve özerklik tanındığında, sürece yönelik içsel motivasyonları ve okuma eylemine olan ilgileri doğrusal olarak artış göstermektedir.

"Materyal ve Çevre Zenginleştirme" temasında kukla, şarkı ve oyunlaştırma ile ilgi alanına uygun kitap seçiminin öne çıkması, soyut dil süreçlerinin çoklu zekâ alanları ve duyuşsal kanallarla desteklenmesi ilkesini doğrulamaktadır. Akıllı tahta, PDF ve sesli kitap gibi teknolojik araçların oldukça sınırlı tercih edilmesi, öğretmenlerin dijital uyarıdan kaynaklanan odaklanma problemini yine dijital bir araçla çözmek yerine, yüz yüze, dokunsal ve etkileşimli pedagojik araçlarla (kukla, drama vb.) çözmeyi daha sağlıklı bulduklarını göstermektedir (Tosun & Özdemir, 2026).

Son olarak, araştırmanın en nitelikli köprülerinden birini "Aile ile İş Birliği" teması altındaki "Evde düzenli okuma saatleri ve kitap gönderme" uygulaması oluşturmaktadır. Öğretmen 17'nin hafta sonu eve kitap gönderip, pazartesi günü çocuğun bu kitabı akranlarına anlatmasını sağlaması, okuryazarlık gelişiminde "Ev-Okul Bağlantısı" literatürünün en başarılı pratiklerinden biridir (Coşgun, Deniz, & Kahraman, 2024). Bu strateji, çocuğun evde ailesiyle paylaştığı okuma deneyimini okulda bir "sosyal

statü ve ifade aracına" dönüştürür. Çocuğun arkadaşlarına kitabı anlatması, hem alıcı/ifade edici dil becerilerini ve sunum yeteneğini pekiştirmekte hem de ev ortamındaki kitapla buluşamama / aile desteği eksikliği krizine doğrudan kurumsal bir çözüm üretmektedir.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenleri dijital çağın getirdiği dikkat ve motivasyon bariyerlerini; katılımı teşvik eden esnek öğretimsel düzenlemelerle, zenginleştirilmiş somut materyallerle ve okulu eve taşıyan ekolojik iş birlikleriyle aşarak dinamik ve çözüm odaklı bir pedagojik liderlik sergilemektedirler.

4.3.5. Okuma Alanına Yönelik Görüş ve Önerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi dönemde okuma farkındalığı ve erken okuryazarlık kültürünün kalıcı bir kazanıma dönüşmesi, yalnızca sınıf içi uygulamalarla değil; ev ortamının, öğretim tekniklerinin ve fiziksel çevre uyarılarının eş güdümlü olarak tasarlanmasıyla mümkündür. Bu araştırmada öğretmenlerin sundukları gelecek odaklı öneriler; ekolojik sistem yaklaşımı, aile okuryazarlığı kuramları, zengin uyarıcı çevre ve etkileşimli öğrenme literatürü bağlamında derinlemesine tartışılmıştır.

Araştırmada en yüksek frekans dizilimine sahip olan "Aile Bilinçlendirme ve İş Birliği" teması, erken okuryazarlık literatüründeki "Aile Okuryazarlığı" akımıyla tamamen paralellik göstermektedir. Nitekim annelerin okuryazarlığa ilişkin inançlarının ev okuryazarlık ortamını doğrudan şekillendirdiği ve bu inançların çocuğun erken okuryazarlık gelişimiyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur (Weigel, Martin, & Bennett, 2006). Bu bulgu, araştırmada öğretmenlerin vurguladığı aile bilinçlendirme ve iş birliği temasının kuramsal/ampirik dayanağını uluslararası düzeyde de desteklemektedir. Öğretmenlerin ailelerin düz metin okuma, tonlama yapmama ve çocuk ruhuna hitap etmeme gibi hatalı tutumlarına yönelik getirdikleri eleştiriler, veli eğitiminin aciliyetini ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına sadece mekanik olarak kitap okumasının değil; kitap üzerinde nitelikli etkileşim kurmalarının çocuğun dil ve kelime haznesini geliştirdiği görülmüştür (Tığrak & Özcebe, 2024).

"Öğretimsel Süreç ve Teknikler" temasında okuma rutinlerinin oluşturulması ve etkileşimli okuma tekniklerinin yaygınlaştırılması önerileri, dil ediniminin doğal ve sürdürülebilir süreç tasarımıyla olan ilişkisini açıklamaktadır. Sosyal Gelişim Teorisi uyarınca dil, anlamlı sosyal etkileşimler ve yapılandırılmış rutinler içinde içselleştirilir.

Sınıflarda okuma eyleminin mekanik bir zaman doldurma etkinliği olmaktan çıkarılıp, kitap kapağı, yazar adı ve tasarımı gibi unsurların tanıtılarak "Yazıya Yönelimli" hale getirilmesi, çocukların metnin işlevsel dünyasını kavramasını kolaylaştırmaktadır (Vygotsky, 1978). Nitekim okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığına ilişkin görüş ve uygulamalarını inceleyen bir araştırmada da öğretmenlerin çocukların yazı farkındalığını desteklemede kitapları ve görsel materyalleri birincil araç olarak benimsedikleri; ilk karşılaşmalarda kitap kapağı, yazar adı ve fonolojik çalışmalar gibi uygulamalara yöneldikleri bulunmuştur (Karoğlu, 2024).

Araştırmanın fiziksel boyutunu şekillendiren "Materyal ve Ortam Düzenleme" teması altındaki okuma alanlarının ilgi çekici düzenlenmesi ve kitaplıkların zenginleştirilmesi önerileri, çocuk merkezli mekân felsefelerine dayanmaktadır. Reggio Emilia yaklaşımında çevre, çocuğun öğrenmesini tetikleyen "üçüncü öğretmen" olarak tanımlanır. Kitap merkezlerinin çocukların fiziksel olarak rahat erişebileceği, estetik bir şekilde tasarlanması çocukların kitaba yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlar (Tosun & Özdemir, 2026). Çocuğun sınıf ve ev ortamında ne kadar farklı basılı uyararla (dergi, afiş, kart vb.) karşılaşır, görsel okuma ve sembollerini anlamlandırma becerisi o derece ivme kazanmaktadır.

Sonuç olarak, ulaşılan tüm öğretmen önerileri 2024 okul öncesi eğitim programının vizyoner ve bütünsel bakış açısını yansıtmaktadır. Öğretmenler, erken okuryazarlık başarısının; ailenin pedagojik olarak eğitildiği, sınıf rutinlerinin etkileşimle örüldüğü ve mekânın nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle zenginleştirildiği bütüncül bir ekosistem dönüşümü ile sağlanabileceğini ortaya koymaktadırlar.

4.4. Erken Okuryazarlık Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

4.4.1. Erken Okuryazarlık Alanında Kullanılan Araç ve Gereçlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Erken okuryazarlık becerileri, çocukların okullaşma öncesinde edindikleri yazı, ses ve görsel algı farkındalıklarının bütününi oluşturmaktadır. Bu süreçte kullanılan materyallerin niteliği ve çeşitliliği, soyut dil sembollerinin somutlaştırılması açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu araştırmada öğretmenlerin en sık tercih ettiği araç ve gereçlere dair ulaşılan bulgular; çok duyulu öğrenme, yazı farkındalığı, çevresel

okuryazarlık ve somut materyal tasarımı literatürü bağlamında derinlemesine tartışılmıştır.

Araştırmada en yüksek frekansa ulaşan "Hikaye kitapları", erken okuryazarlık gelişiminin merkezinde yer alan zengin uyarıcı çevre kavramının en güçlü temsilcisidir. Öğretmenlerin büyük puntolu ve resimli hikayeleri temel öğretim materyali olarak tanımlamaları, "gelişimsel okuryazarlık" adımlarıyla örtüşmektedir (Coşgun, Deniz, & Kahraman, 2024). Çocuklar resimli kitaplar sayesinde yazının yönünü, sayfa düzenini ve sembollerin anlamsal karşılıklarını doğal bir etkileşim içinde fark ederler. Ayrıca "Harf ve alfabe kartları" ile "Yazı tahtası" kullanımının yoğunluğu, öğretmenlerin alfabetik prensibi çocukların görsel alanına taşıdıklarını göstermektedir. Öğretmen 6'nın erken okuryazarlık merkezlerinde çocukların isimlerine ve spor logolarına yer vermesi, Goodman (1986) tarafından ortaya konan "Çevresel Yazı Farkındalığı" ilkesiyle doğrudan ilişkilidir. Çocukların tanıdık markalar, logolar ve kendi isimleri üzerinden yazı dünyasını keşfetmeleri, yazının işlevsel ve iletişimsel bir araç olduğunu fark etmelerini sağlayarak okuma motivasyonlarını en üst düzeye çıkarmaktadır (Goodman, 1986; Benli, Demir, & Bay, 2022).

"Duyusal ve Doğal Materyaller" temasında öne çıkan kabartmalı kartlar, pütürlü zeminler ve kum masası gibi duyusal araçlar, somut işlem dönemindeki çocuğun bilişsel haritasına hitap etmektedir. Öğretmen 1'in simli ve pütürlü evalar üzerinden çocuğun parmağını gezdirerek dokunma duyusunu tetiklediğini belirtmesi, Montessori (1912) pedagojisinin en temel pratiklerinden biri olan "zımpara kağıdı harfleri" yaklaşımıyla tamamen uyusmaktadır. Montessori'ye göre harflerin dokunsal olarak deneyimlenmesi, görsel ve kas hafızasını birleştirerek çocukların yazı farkındalığı kazanmasını ve gelecekteki yazma becerilerini kolaylaştırmaktadır (Montessori, 1912). Doğal ve atık materyallerin (taş, tohum, bakliyat vb.) harf formları oluşturmada veya ses çalışmalarında manipülatif araç olarak kullanılması, Piaget'nin (1952) çocukların dünyayı nesneleri manipüle ederek öğrendiği yönündeki teziyle ve Reggio Emilia yaklaşımının "doğal elementlerin keşfi" felsefesiyle desteklenmektedir (Piaget, 1952). Nesne ve kavram kartları ise görsel algı ve kelime dağarcığı geliştirme süreçlerinde bilişsel iskelet kurma işlevi görmektedir (Kıran, Macun, Arın, & Ulutaş, 2021).

Araştırmanın teknolojik boyutunda, dijital araçların (akıllı tahta, bilgisayar) frekansının görece düşük kalması, öğretmenlerin erken okuryazarlık süreçlerinde hala somut, dokunsal ve fiziksel etkileşimi birincil gördüklerini ortaya koymaktadır. Erken çocuklukta dijital materyallerin somut materyallerin yerini almaması, aksine süreci destekleyici ikincil bir araç olarak konumlandırılması gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenlerin işitsel materyalleri (şiir, şarkı, tekerleme) sürece dahil etmesi ise, fonolojik farkındalığın yani dildeki ses birimlerini, heceleri ve kafiyeleri fark etme becerisinin müzikal ve ritmik kanallarla çok daha kalıcı kazanıldığını belirten literatürle tam bir uyum sergilemektedir (Başalev Acar & Bedel, 2024).

Sonuç olarak, elde edilen bulgular 2024 okul öncesi eğitim programının vizyonu ile tam bir eşgüdüm göstermektedir. Öğretmenlerin, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklerken sadece basılı metinlerle sınırlı kalmadıkları; görsel, işitsel, doğal ve özellikle dokunsal/duyusal materyalleri harmanlayarak, Vygotsky'nin (1978) savunduğu zengin sosyal ve fiziksel bağlamlar içinde çok duyulu bir okuryazarlık iklimi inşa ettikleri müşahade edilmektedir (Vygotsky, 1978).

4.4.2. Erken Okuryazarlık Alanında Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde tercih edilen pedagojik yöntem ve tekniklerin niteliği, çocuğun gelecekteki akademik okuryazarlık başarısının ve dile yönelik tutumunun en güçlü belirleyicisidir. Bu çalışmada öğretmenlerin en sık başvurduğu pedagojik yaklaşımlara ilişkin ulaşılan bulgular; alfabetik prensip, yazı farkındalığı, etkileşimli okuryazarlık, hür irade/özerklik ve bedenleştirilmiş biliş literatürü bağlamında derinlemesine tartışılmıştır.

Araştırmada öne çıkan "Fonolojik Farkındalık ve Ses Çalışmaları" teması altındaki ses oyunları ve kafiye/ritim etkinlikleri, erken okuryazarlık literatürünün en stratejik alanını oluşturmaktadır (Lonigan, Burgess, Anthony, & Barker, 1998). Öğretmenlerin ilk-son ses bulma ve ses avı gibi etkinlikleri her gün oyunlaştırarak uyguladıklarını belirtmeleri, Adams (1990) tarafından ortaya konan "okuma öncesi işitsel hazırlık" ilkeleriyle tamamen örtüşmektedir. Adams'a göre fonolojik farkındalık, çocukların konuşma dilindeki ses birimlerini manipüle edebilme yeteneğidir ve bu yetenek formal okuma-yazma öğretimine geçişteki en kritik basamaktır (Adams, 1990).

Sürecin Öğretmen 20'nin vurguladığı gibi oyun temelli kurgulanması, çocukların kaygı düzeyini düşürerek seslere karşı duyarlılık geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır (Yavuz, Ertekin, Aslan, & Çiftçi, 2025). Nitekim yaklaşık 300 çalışmayı kapsayan geniş ölçekli bir sentez raporunda da fonolojik farkındalığın, alfabe bilgisi ve hızlı isimlendirme ile birlikte, çocukların ilerideki okuma-yazma başarısının en güçlü ve tutarlı yordayıcılarından biri olduğu ortaya konmuştur (National Early Literacy Panel (NELP), 2008). Bu bulgu, öğretmenlerin ses oyunlarına ve kafiye/ritim etkinliklerine verdiği önemin bilimsel temelini güçlü biçimde desteklemektedir. Alfabe öğretiminin etkilerini inceleyen kapsamlı bir meta-analizde de erken müdahalelerin etkisinin çocuğun gelişimsel hazırbulunuşluk düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur (Piasta & Wagner, 2010).

Araştırmanın "Oyun, Drama ve Aktif Katılım" boyutu ise, soyut sembol ve ses dünyasının bedenleştirilmiş biliş ve üst düzey düşünme becerileriyle tahkim edilmesini açıklamaktadır. Öğretmenlerin drama, dramatizasyon ve rol oynamayanyönelmeleri ile hikaye tamamlama ve başlık bulma çalışmalarını birleştirmeleri, çocukların metni sadece dinlemekle kalmayıp onu zihinsel ve fiziksel olarak yeniden yapılandırdıklarını göstermektedir. Dramanın çocukların sembolik düşünme kapasitesini artırdığını ve metnin derin yapısını anlamlandırma süreçlerini doğrudan güçlendirdiğini savunmaktadır. Öğretmen 7'nin masada doğru oturma ve kalem tutma gibi basitten karmaşığa giden süreç vurgusu, motorik hazırlığın da ihmal edilmediğini göstermektedir (Karoğlu, 2024). 2024 programı vizyonu bağlamında akran öğrenmesinin ve dergiler üzerinden görsel okuma süreçlerinin sürece dahil edilmesi, Vygotsky'nin (1978) Sosyal Gelişim Teorisi'nde yer alan "öğrenmenin sosyal bir bağlamda ve akran etkileşimiyle derinleşeceği" teziyle tam bir eşgüdüm sergilemektedir (Yetkin & Çiftçi, 2025; Vygotsky, 1978).

Sonuç olarak, elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin 2024 programının çocuk merkezli, oyun tabanlı ve bütünsel vizyonunu yüksek bir pedagojik farkındalıkla uyguladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, erken okuryazarlığı mekanik bir harf diktesi veya çizgi çalışması sığılığında çıkararak; ses oyunları ile işitsel, etkileşimli okumayla görsel, drama ve hikaye tamamlamayla ise bilişsel ve kinestetik boyutları olan çok yönlü bir deneyim alanına dönüştürdükleri müşahede edilmektedir.

4.4.3. Erken Okuryazarlık Alanında Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Erken okuryazarlık becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, çocuğun gelişimsel ritmini bozmayan, doğal sınıf ortamında yürütülen ve öğrenme süreçlerini doğrudan besleyen bir niteliğe sahip olmalıdır. Bu araştırmada öğretmenlerin erken okuryazarlık takibinde en sık başvurduğu ölçme-değerlendirme pratiklerine ilişkin ulaşılan bulgular; otantik değerlendirme, yazı farkındalığı takibi, dokümantasyon ve bilişsel aktarım literatürü bağlamında derinlemesine tartışılmıştır.

Araştırmanın en dikkat çekici ve yöntemsel olarak en güçlü bulgusu; gözlem, anekdot, kontrol listesi ve portfolyo uygulamalarının tamamen eşit frekansta dağılmış olmasıdır. Literatürde erken çocukluk döneminde nitelikli bir ölçme sisteminin tek bir araca dayandırılmayacağını, "otantik değerlendirme" döngüsünün ancak nitel (gözlem, anekdot) ve nicel/yapılandırılmış (kontrol listesi, gelişim dosyası) araçların dengeli kombinasyonu ile kurulabileceğini görülmektedir. Öğretmenlerin anekdot ve gözlem raporlarını "anaokullarının vazgeçilmezi" olarak tanımlamaları, çocukların dilsel ve görsel performanslarını yapay test ortamlarında değil, doğal oyun ve etkinlik akışında izlediklerini göstermektedir (Erdoğan & Canbeldek, 2017).

"Süreç Odaklı Kayıt ve Gözlem" temasında "Kontrol listelerinin (kitap tutuşu, sayfa çevirme vb.)" bu derece yüksek bir frekansla öne çıkması, 2024 okul öncesi eğitim programının getirdiği teknik erken okuryazarlık hedefleriyle tam bir eşgüdüm sergilemektedir. Öğretmenlerin çocukların sayfaları sırayla çevirme ve kitabı doğru oryantasyonla tutma becerilerini yapılandırılmış listelerle takip etmesi, Clay (1993) tarafından kavramsallaştırılan "Yazı Hakkındaki Kavramlar" teorisini doğrudan desteklemektedir. Clay'e göre, formal okumaya geçmeden önce çocuğun yazının yönünü (soldan sağa), kitabın ön/arka kapağını ve harf-kelime ayrımını fark etmesi erken okuryazarlık başarısının en temel göstergelerindendir ve bu davranışların somut gözlem araçlarıyla izlenmesi gerekmektedir (Bayraktar, 2018; Clay, 1993).

"Ürün ve Performans Değerlendirme" boyutunda gelişim dosyalarının ve haftalık ürün analizlerinin merkezi konumu, değerlendirmenin zaman içindeki gelişimi görünür kılma işleviyle ilişkilidir. Çocukların çizimlerinin, sözlü ifadelerinin ve etkinlik çıktılarının sistemli bir şekilde arşivlenmesini "pedagojik dokümantasyon" olarak

adlandırır. Öğretmen 6'nın belirttiği üzere her hafta dosyaların incelenerek sene sonuna doğru kuralların ve kazanımların nasıl oturduğunun analiz edilmesi, değerlendirmenin sadece bir durum tespiti olmadığını, öğretim sürecini yönlendiren biçimlendirici bir rehberlik mekanizması olduğunu doğrulamaktadır (Kuru & Akman, 2019).

Araştırmada frekansı düşük olmasına rağmen teorik derinliği en yüksek olan bulgu, "Bilginin başka alana aktarımı (yazıyı mekanda tanıma)" alt temasıdır. Öğretmenlerin çocukların sınıfta fark ettikleri bir harf veya sembolü okul dışındaki bir tabelada veya farklı bir bağlamda tanımasını bir kriter olarak ele alması, bilişsel psikolojideki "Öğrenmenin Aktarımı" ve "Yakınsal Gelişim Alanı" kuramlarıyla açıklanabilir. Erken okuryazarlık, çocuğun sınıf içindeki soyut harf kartı sınırlarından sıyrılıp, çevresindeki yazılı dünyayı anlamlandırması ve edindiği bilgiyi yeni durumlara transfer etmesiyle gerçek bir yaşam becerisine dönüşür. Öğretmenlerin bu aktarımı izlemesi, çocuklardaki okuryazarlık algısının ne derece içselleştiğini ve kalıcı hale geldiğini gösteren çok boyutlu ve üst düzey bir pedagojik yaklaşımdır.

Sonuç olarak, ulaşılan tüm bulgular okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık alanında süreç odaklı, otantik, çocuğun somut gelişim kanıtlarına dayanan ve bilişsel aktarımı önemseyen son derece vizyoner ve çağdaş bir ölçme-değerlendirme metodolojisi yürüttüklerini ortaya koymaktadır.

4.4.4. Erken Okuryazarlık Alanında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi eğitimde erken okuryazarlık süreçleri; çocuğun bilişsel hazırbulunuşluğu, ince motor becerilerinin olgunlaşma düzeyi ve ev ortamındaki okuryazarlık uyaranlarının zenginliğiyle şekillenmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ürettikleri pedagojik çözümler; gelişimsel hazırbulunuşluk, farklılaştırılmış öğretim, motorik olgunlaşma ve ekolojik sistem yaklaşımları bağlamında derinlemesine tartışılmıştır.

Araştırmada en yüksek frekans değerlerine ulaşan "Dikkat sürelerinin kısa olması ve çabuk sıkılma" ile "Bireysel ve gelişimsel farklılıklar", çağdaş okul öncesi sınıflarının en belirgin pedagojik meydan okumalarındandır. Öğretmenlerin, çocukların basılı materyallerden ziyade resimlere odaklandığını ve harflerin soyut kalması nedeniyle çabuk unuttuklarını belirtmesi, erken çocukluk döneminin işlem öncesi dönem özellikleri

taşımasıyla doğrudan ilişkilidir (Piaget, 1952). Dijital ekranların dinamik yapısına maruz kalan çocukların basılı ve sade materyallere karşı sürdürülebilir dikkat gösterme sürelerinin azaldığı görülmektedir. Bu durum, sınıflarda esnek ve yöntem çeşitliliğine dayalı bir kurguyu zorunlu kılmaktadır (Tezcan & Temel, 2023). Öğretmenlerin bu soruna karşılık "Yöntem çeşitliliği ve esnek etkinlik planlama" ile "Metni sadeleştirme ve süreyi kısa tutma" çözümlerini üretmeleri, Tomlinson (2014) tarafından kavramsallaştırılan "Farklılaştırılmış Öğretim" kuramıyla tam bir uyum sergilemektedir. Öğretmenler sınıfın heterojen yapısını ve bireysel hazırbulunuşluk farklılıklarını, süreci çocukların hızına ve ilgi düzeyine göre esneterek yönetmektedir.

Araştırmanın motor gelişim boyutunda, öğretmenlerin çocukların kalem tutma ve ince motor kas yetersizliklerine vurgu yapması ve buna çözüm olarak "Oyun hamuru ve minik oyuncaklarla kas geliştirme" gibi oyun tabanlı hazırlıkları sunması, gelişimsel olarak uygun uygulama ilkelerinin sınıflarda doğru yapılandırıldığını göstermektedir. Gesell'in (1925) Olgunlaşma Kuramı uyarınca, büyük kas ve ince kas motorik gelişimi tamamlanmadan çocukların formal yazma süreçlerine (kağıt-kalem kullanımı) zorlanması nöromusküler gelişime aykırıdır; nitekim alanyazında da ailelerin veya eğitim programlarının çocukları fiziksel olarak hazır olmadıkları halde erken yazmaya zorlamasının, çocuğun ifade edici yazıya karşı ilgisini olumsuz etkileyebileceği ve yazmaya karşı erken dönem kaygısı üretebileceği vurgulanmaktadır (Gesell, 1925; Dinehart, 2015). Öğretmenlerin mekanik çizgi çalışmaları yerine hamurla manipülasyonu tercih etmesi, okul öncesinin hazırlık doğasına uygundur. Öğretmenlerin ailelerin akademik beklentilerine ve erken okuma baskısına dikkat çekmesi ise, ailelerin okul öncesi eğitim programının "okuma yazma öğretmek değil, okuryazarlık farkındalığı kazandırmak" yönündeki vizyonunu algılamakta güçlük çektiklerini göstermektedir.

"Paydaşlarla İş Birliği" temasında evde kitap okuma alışkanlığı eksikliğini aşmak adına aile görüşmeleri ve evde kural devamlılığı sağlamaya yönelik adımların önerilmesi, Bronfenbrenner'in (1979) Sosyal Ekolojik Model kuramıyla doğrudan ilişkilidir. Çocuğun dil ve okuryazarlık gelişimi, mikrosistemler (okul ve ev) arasındaki mesaj tutarlılığı ve iş birliği derecesi (mesosistem) ile ivme kazanır (Bronfenbrenner, 1979). Ev ortamında kitapla buluşamayan veya ailesinden okuryazarlık desteği alamayan çocukların kelime dağarcığı ve fonolojik farkındalık çıktılarının okulda tek başına desteklense bile sınırlı kaldığı görülmektedir. Eğitimcilerin, ebeveynleri ev ortamında planlı okuma

rutinleri oluşturmaya yönlendirmesi ve bu uygulamalarda kural sürekliliğini gözetmesi, evdeki okuryazarlık sermayesini ve iklimini nitelikli hâle getirmeye yönelik stratejik bir pedagojik müdahaledir (Gül, 2007). Bu tür sistematik uygulamalar, çocuğun akademik hazırbulunuşluğunu ve dil gelişimini ev-okul iş birliği temelinde doğrudan desteklemektedir (Hiğde & Baştuğ, 2021).

Sonuç olarak, ulaşılan bulgular okul öncesi öğretmenlerinin 2024 programı vizyonuna son derece bağlı olduklarını; dijital çağın odaklanma sorunlarını ve ebeveynlerin geleneksel akademik baskılarını harfleri doğrudan ezberletmek yerine, küçük grup çalışmaları, akran öğrenmesi, dokunsal kas hazırlıkları ve görsel materyal esnetmeleri ile aşmaya çalışan dönüştürücü ve çocuk merkezli bir pedagojik liderlik sergilediklerini ortaya koymaktadır.

4.4.5. Erken Okuryazarlık Alanına Yönelik Görüş ve Önerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Erken okuryazarlık becerilerinin sürdürülebilir bir yaşam pratik ve kültürüne dönüşmesi; ebeveynlerin pedagojik farkındalık düzeyleri, kamusal ve sosyal alanların kullanımı ve öğretim süreçlerinin oyun tabanlı esnekliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sundukları gelecek odaklı çözüm önerileri; aile okuryazarlığı, kütüphane pedagojisi, çevresel okuryazarlık, hür irade ve gelişimsel olgunlaşma literatürü bağlamında derinlemesine tartışılmıştır.

Araştırmada en yüksek frekansa ulaşan "Kütüphane gezileri ve düzenli kütüphane kullanımı" önerisi, erken okuryazarlık literatüründeki "topluluk temelli okuryazarlık" ve kültürel sermaye kuramlarıyla doğrudan örtüşmektedir. Öğretmenlerin okul, aile ve çocuk üçgeninde düzenli kütüphane ziyaretlerini pekiştirmeyi önermesi, kütüphanelerin sadece bir kitap deposu değil, erken çocukluk döneminde okuma motivasyonunu tetikleyen dinamik sosyal alanlar olduğunu göstermektedir. Kütüphane erişimi ve kütüphane kültürü erken yaşta yerleşen çocukların, basılı materyallere karşı çok daha olumlu tutum geliştirdikleri ve formal okuryazarlık geçişinde akranlarına oranla daha avantajlı oldukları görülmektedir (Neuman & Celano, 2001).

"Aile Bilinçlendirme ve Sosyal Destek" temasında velilerin ses tanıma süreçleri hakkında bilgilendirilmesi ve aile içi sohbetlerin artırılması önerileri, okul öncesi eğitim programının vizyonu ile ebeveyn tutumları arasındaki makası kapatmaya yöneliktir.

Öğretmenlerin ailelerin düz ve monoton okuma hatalarına ya da çocukları sesleri yanlış tanıma (harf ezberletme gibi) süreçlerine yönlendirmelerine yönelik getirdikleri eleştiriler, Wasik ve Herrmann (2004) tarafından kavramsallaştırılan "Aile Okuryazarlığı Modelleri" ihtiyacını doğrulamaktadır. Ailelerin pedagojik olarak eğitilmesi, evdeki okuryazarlık ikliminin kalitesini doğrudan artırmaktadır. Nitekim aile okuryazarlığı programı aracılığıyla ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterlikleri üzerinde yürütülen bir eylem araştırmasında da söz konusu programın ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma alışkanlıklarını geliştirdiği ve ev okuryazarlık ortamının niteliğini olumlu yönde dönüştürdüğü bulunmuştur (Sönmez, Özden, & Çetinkaya, 2024). Öğretmen 6'nın geliştirdiği aile katılımlı mektup arkadaşlığı çalışması ise, Vygotsky'nin (1978) Sosyal Gelişim Teorisi'nde yer alan "yazının anlamlı ve işlevsel bir iletişim aracı olarak deneyimlenmesi" ilkesinin harika bir yansımasıdır. Çocuk mektup yazarken yazının yönünü ve harf işlevlerini mekanik bir dikte ile değil, arkadaşıyla bağ kurma arzusuyla (sosyal bağlamda) içselleştirmektedir (Gök, Taş, Tuğrul, Uysal, & Duman, 2023; Vygotsky, 1978).

Araştırmanın "Öğretimsel Süreç ve Uygulamalar" boyutunda öne çıkan oyun temelli yaklaşım ve akademik baskıdan kaçınma önerileri, erken çocukluk pedagojisinin en temel ilkesi olan "gelişimsel olarak uygun uygulamalar" mantığına dayanmaktadır. Öğretmenlerin erken okuryazarlığın bir ders gibi kurgulanmaması ve çocuğun hazırbulunuşluğuna saygı duyulması gerektiği yönündeki vurguları, Snow ve diğerlerinin (1998) erken okuma güçlüklerini önleme literatüründeki tezleriyle tam bir uyum içindedir (Snow, Burns, & Griffin, 1998; Karoğlu, 2024). Çocuk üzerinde kurulan erken okuma baskısı, bilişsel ve duygusal aşırı yüklenmeye yol açarak çocukta kitaba karşı kaygı ve direnç geliştirebilmektedir. Bunun yerine süreç Öğretmen 18'in uyguladığı gibi şiir, uyak (kafiye) ve ritim çalışmaları üzerinden kurgulandığında, fonolojik farkındalık doğal bir oyun akışı içinde tahkim edilmektedir. Öğretmen eğitimleri ve merkezlerin zenginleştirilmesi önerileri ise, öğretmenlerin bu çağdaş yaklaşımları sürdürülebilir kılmak adına kurumsal ve mesleki gelişim desteği arayışında olduklarını ortaya koymaktadır (Tezcan & Temel, 2023).

Sonuç olarak, ulaşılan tüm öğretmen önerileri 2024 okul öncesi eğitim programının bütüncül, gelişimsel ve çocuk merkezli vizyonunu tam olarak yansıtmaktadır. Öğretmenler; nitelikli bir erken okuryazarlık ikliminin sadece harf veya

ses farkındalığına indirgenemeyeceğini; kütüphane kültürüyle sosyalleşen, çevresel yazıyla somutlaşan, ailelerin pedagojik olarak doğru yönlendirildiği ve süreçlerin oyun/şiiir tabanlı rutinlerle örüldüğü bütüncül bir ekosistem dönüşümü ile başarıya ulaşabileceğini ortaya koymaktadırlar.

4.5. Türkçe Alanı ile İlgili Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi eğitimde Türkçe öğretme-öğrenme süreçleri; çocuğun maruz kaldığı dijital çevre, ailenin sosyo-kültürel dil sermayesi ve sınıf içi demografik yapı ile doğrudan şekillenmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin genel Türkçe süreçlerine dair ortaya koydukları sınırlılıklar ve süreç iyileştirme önerileri; ekran bağımlılığı ve bilişsel dil aşınması, ekolojik sistemler kuramı, sınıf mevcudu pedagojisi ve bütüncül dil yaklaşımı literatürü bağlamında derinlemesine tartışılmıştır.

Araştırmada öne çıkan "Kelime dağarcığının kısıtlılığı ve dil gerilikleri" ile "Ekran bağımlılığı ve dijital uyaranlara yönelim" bulguları arasında doğrusal ve nedensel bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin çocuklardaki ekran bağımlılığını en büyük sorun olarak tanımlamaları, literatürdeki dijital aşınma tezlerini doğrulamaktadır. Nitekim alanyazındaki klasik bir çalışmada, çocukların ev ortamında maruz kaldıkları sözel girdi (kelime) miktarı ile sosyoekonomik düzey arasında güçlü bir ilişki olduğu; düşük sözel etkileşim ortamında büyüyen çocukların üç yaşına geldiklerinde, zengin sözel etkileşim ortamındaki akranlarına kıyasla milyonlarca kelime daha az duydukları ve bunun kelime dağarcığı gelişiminde kalıcı bir gerilik yarattığı ortaya konmuştur (Hart & Risley, 1995). Bu bulgu, erken çocukluk döneminde ebeveyn-çocuk ve çocuk-öğretmen arasındaki sözel etkileşim miktarının azalmasının (örneğin ekrana maruz kalma süresinin artmasıyla), kelime dağarcığı gerilemesiyle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Çocukların tablet karşısında pasif tüketici olmaları, dilin pragmatik (işlevsel) kullanım alanını daraltmaktadır. Ancak Öğretmen 9'un velilerin bu zaafını "PDF hikaye gönderimi" ile avantaja çevirmesi, teknolojinin eğitimsel amaçlı kullanımı bağlamında olumlu bir esneklik örneğidir ve dijital araçların doğru iskelet kurulduğunda dil gelişimini destekleyebileceğini savunan güncel literatürle uyumludur (Cheng, ve diğerleri, 2024).

"Dijitalleşme ve Aile Engelleri" temasında dikkat çeken ailelerin akademik beklentisi ve evde yanlış harf öğretimi süreçlerine sebebiyet vermeleri, okul öncesi

pedagojisinin ailelere doğru aktarılamadığını göstermektedir. Erken okuryazarlık ve Türkçe öğretiminin temeli harfleri ezberletmek değil; fonolojik farkındalık, ses avı ve yazı bilinci oluşturmaktır. Ailelerin çocukları formal okuma-yazmaya zorlaması, çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik ve dilsel kaygı üretebilmektedir. Ayrıca Öğretmen 19'un vurguladığı "Sınıf mevcutlarının kalabalık olması (25-30 kişi)" sorunu, dil öğretiminin doğasındaki "etkileşim" ilkesine yapısal bir darbe vermektedir. Vygotsky'nin (1978) Sosyal Gelişim Teorisi uyarınca dil, yetişkin veya yetkin bir akranla girilen yoğun diyaloglar içinde kazanılır. Kalabalık sınıflar, öğretmenin çocuk başına düşen konuşma ve dinleme süresini dramatik şekilde düşürerek "küçük grup çalışması" yapma imkanını ortadan kaldırmaktadır (Vygotsky, 1978).

Araştırmanın en vizyoner boyutunu, öğretmenlerin sunduğu "Süreç İyileştirme Önerileri" ve bu kapsamda öne çıkan ulusal/bütüncül projeler oluşturmaktadır. Öğretmen 10' un "Dilimizin Zenginlikleri Projesi"ne yaptığı vurgu ile Öğretmen 6' nın "Haftanın Çocuğu" uygulamasının dilin 4 ana becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) olan katkısına yönelik tespiti, literatürdeki "Bütüncül Dil Yaklaşımı" ile tamamen örtüşmektedir. Bütüncül dil yaklaşımı, dil becerilerinin birbirinden kopuk etkinlik saatlerinde değil; yaşamın içinden, anlamlı, tematik ve projelerle harmanlanmış süreçlerde bir bütün olarak kazanılacağını savunur. Dilimizin Zenginlikleri Projesi gibi çalışmalar, çocukların kelime haznesini klasik kelime ezberletme yöntemlerinin dışına çıkararak; zengin çocuk edebiyatı ürünleri, drama ve sosyal etkileşim yoluyla bağlamsal olarak zenginleştirmektedir. Öğretmenlerin uzman yönlendirmesi ve rehberlik talep etmesi ise, dil geriliklerinin aşılmasında disiplinlerarası (öğretmen-psikolojik danışman-dil konuşma terapisti) bir ekosisteme duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, 2024 okul öncesi eğitim programının ve güncel müfredat modellerinin Türkçe alan becerilerindeki vizyonu, dışsal (dijitalleşme, yapısal kalabalık, ebeveyn baskısı) faktörler tarafından baskılanmaktadır. Bu sınırlılıkların aşılması; öğretmenlerin sergilediği yöntem esnekliğinin, "Dilimizin Zenginlikleri" gibi bütüncül/makro projelerle desteklenmesi, sınıf mevcutlarının düşürülmesi ve ailelerin süreç hakkında pedagojik olarak yoğun bir rehberlik mekanizmasıyla bilinçlendirilmesi ile mümkündür.

4.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmadan elde edilen bulgular yorumlanırken bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öncelikle, araştırma 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Erzincan ilinde görev yapan 20 okul öncesi öğretmeniyle sınırlı tutulmuş olup, nitel araştırmaların doğası gereği amaçlı örnekleme yoluyla ulaşılan bu katılımcı grubunun görüş ve deneyimleri, istatistiksel anlamda genellenebilirlik değil, araştırılan bağlama özgü derinlemesine bir anlayış sunmayı hedeflemektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu nedenle bulguların farklı sosyo-kültürel ve coğrafi bağlamlardaki öğretmen popülasyonlarına aktarılması konusunda temkinli olunmalıdır. İkinci olarak, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmış ve öğretmenlerin kendi sınıf içi uygulamalarına ilişkin öz bildirimlerine dayanmaktadır; doğrudan sınıf gözlemi veya video kaydı gibi tamamlayıcı veri toplama araçlarının kullanılmamış olması, öğretmenlerin anlattıkları ile fiilen sergiledikleri uygulamalar arasında farklılık bulunabileceği ihtimalini gündeme getirmektedir (Büyüköztürk, 2012). Üçüncü olarak, araştırmanın yürütüldüğü dönem itibarıyla TYMM OEP-2024 uygulamaya konulmasının üzerinden henüz kısa bir süre geçmiş olması, öğretmen görüşlerinin yeni bir programa duyulan ilgi ve heyecandan kaynaklanabilecek bir "yenilik etkisi" taşıma olasılığını ortaya çıkarmaktadır. Yeni teknoloji ve uygulamaların benimsenme sürecinin ilk evrelerinde ilgi ve performansta gözlenen geçici artışın, alışkanlık kazanıldıkça azalabildiği alanyazında vurgulanmaktadır (Tutkun, Akbaba, Bektaş, & Özgün, 2025). Bu doğrultuda programın yerleşmesiyle birlikte öğretmen görüşlerinin zaman içinde farklılaşabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Son olarak, çalışmanın nitel bir durum çalışması deseninde yürütülmüş olması nedeniyle bulgulara sunulan frekans değerlerinin katılımcı sayısını değil, ilgili temaya yapılan vurgunun yoğunluğunu yansıttığının belirtilmesi gerekmektedir (Subaşı & Okumuş, 2017).

4.7. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, OEP-2024 kapsamında Türkçe alan becerilerinin daha etkin bir şekilde kazandırılması ve karşılaşılan sorunların minimize edilmesi amacıyla uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik şu öneriler sunulmuştur:

4.7.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- **Aile Katılımı ve Velilerin Bilinçlendirilmesi:** Dinleme, konuşma ve okuma kültürünün sadece okul ortamıyla sınırlı kalmaması, ev-okul etkileşiminin güçlendirilmesi gerekmektedir. Velilere, çocuklara "düz metin okuma" yerine "etkileşimli okuma" yapmaları, çocuklara açık uçlu sorular sorarak sözel çıktılarını desteklemeleri ve erken okuma baskısı (akademik baskı) kurmadan sadece farkındalık oluşturmaları konusunda düzenli eğitimler verilebilir.
- **Öğretimsel Stratejilerin ve Rutinlerin Optimizasyonu:** Dinleme ve izleme etkinliklerinin, çocukların dikkat kapasitelerinin en yüksek olduğu kahvaltı öncesi veya güne başlama saatleri gibi zaman dilimlerine entegre edilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıfta "tek anlatıcı" rolünden sıyrılarak kürsüyü çocuğa bıraktığı; sunum, deney anlatımı ve "haftanın çocuğu" gibi çocuğun aktif anlatıcı olduğu ortamlar teşvik edilebilir.
- **Materyal Çeşitliliği ve Teknoloji Entegrasyonu:** Eğitim ortamları, sadece geleneksel kitaplarla değil; kuklalar, kostümler, oyuncak mikrofonlar ve yapay zeka destekli sesli/görsel sözlük çalışmaları gibi yenilikçi araçlarla zenginleştirilebilir. Dijital uyaranların olumsuz etkisini kırmak adına, PDF hikayeler veya sesli kitaplar gibi teknolojinin eğitimsel amaçlı kullanımı avantaja çevrilmeyebilir.
- **Fiziksel Ortamın ve Çevresel Uyaranların Düzenlenmesi:** Erken okuryazarlık merkezleri; öğrencilerin isimleri, spor logoları ve çevresel tabelalar gibi çocukların günlük hayatta karşılaştığı yazılı sembollerle donatılmalıdır. Okuma köşeleri çocukların rahat erişebileceği, estetik ve ilgi çekici bir şekilde tasarlanmalı; kütüphane gezileri okul-aile iş birliğiyle bir rutin haline getirilebilir.
- **Yapısal ve Uzman Desteği:** Özellikle 25-30 kişilik kalabalık sınıflarda dil gelişim takibi zorlaştığı için sınıf mevcutlarının düşürülmesi veya küçük grup çalışmalarına imkân tanıyacak fiziksel düzenlemeler yapılabilir. Dil ve konuşma güçlüğü yaşayan veya akran zorbalığına maruz kalan çocuklar için rehberlik servisi ve dil terapistleri ile disiplinler arası bir iş birliği modeli işletilebilir.

4.7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- OEP-2024'te yer alan Türkçe alan becerilerinin kalıcılığını ölçmek amacıyla, çocukların ilkokul birinci sınıfa geçiş süreçlerini kapsayan boylamsal çalışmalar yürütülebilir.
- Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin programı uygulama biçimleri ve materyal kullanım tercihleri karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.
- Okul öncesi dönemde çekingen çocukların konuşma becerilerine yönelik müdahale programlarının etkililiğini sınavan deneysel çalışmalar yürütülebilir.
- Okul öncesi dönemde dil ve konuşma bozukluklarının sosyal dışlanma ile ilişkisini inceleyen nitel araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma öğretmenlerin çekingen çocuklara yönelik sezgisel stratejiler (kukla, küçük grup, rutin oluşturma) geliştirdiğini ortaya koymuştur; ancak bu stratejilerin sistematik bir müdahale programı olarak uygulandığında çocukların konuşma kaygısı ve sözel katılım düzeyi üzerindeki etkisi deneysel çalışmalarla sıvanmamıştır. Bu alanda kontrol gruplu deneysel veya eylem araştırması deseniyle çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma çocukların telaffuz sorunları nedeniyle akranları tarafından dışlandığı gözlemlenmiş; ancak bu sosyal sürecin çocuğun öznel deneyimine nasıl yansıdığı derinlemesine araştırılmamıştır. Çocuk perspektifini merkeze alan fenomenolojik çalışmalar bu boşluğu doldurabilir.
- Bu araştırma öğretmenlerin dikkat süresinin kısalığını büyük ölçüde dijital uyaranlara bağladığı saptanmıştır. Ancak bu ilişki yalnızca öğretmen öz bildirimine dayalı nitel verilerle ortaya konulabilmiştir. Bu doğrultuda gelecek araştırmalarda, farklı türde dijital içeriklere günlük maruz kalma süresinin okul öncesi çocukların odaklanma ve dinleme becerileri üzerindeki etkisini doğrudan sınavan kontrol gruplu deneysel çalışmalar uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. MIT Press.
- Akdemir, A. B., & Kılıç, A. (2021). Nitel Makalelerin Yöntem Analizi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 486-502. doi:<https://doi.org/10.21666/muefd.834707>
- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. doi:<https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Akyol, H. (2016). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Pegem Akademi.
- Alacam, N. (2024). Erken Çocukluk Eğitiminde Değerlendirme ve Belgeleme Yöntemleri: Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nden Örnekler. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 11(2), 132-143.
- Alanka, D. (2024). Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi: Teorik Bir Çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 64-84.
- Altan Aksu, İ., & Coşkun, İ. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönemde Dil Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşleri. *Asya Studies*, 9(33), 75-98. doi:<https://doi.org/10.31455/asya.1758955>
- Aras, S., Ülker, A., & Altun, D. (2023). Okul Öncesi Eğitim Programı'nın K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeline Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 791-812. doi:<https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309000>
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlilik: Kuramsal Bir İnceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. doi:<https://doi.org/10.23891/efdyu.2017.61>
- Arnas, Y. A., Cömertpay, B., & Sofu, H. (2007). Altı Yaş Grubu Çocukların Dil Kullanımına Yaratıcı Dramanın Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 7-26.
- Aydın, M. S., & Çelikpazu, E. E. (2019). Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Bireysel Olarak ve Grupla Dinledikleri Klasik ve Dijital Hikâyeleri Anlama Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 242-266. doi:<https://doi.org/10.29228/ijlet.39835>
- Barnett, W. S., & Jung, K. (2024). Auspice and Other Policy-Related Variations in Preschool Practice in the United States: Have Public Preschool Programs Been More Academic?. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 18(13). doi:<https://doi.org/10.1186/s40723-024-00139-6>
- Bartan, M., & Köse, H. B. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dinleme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 46-64. doi:[10.24130/eccdjecs.1967202371472](https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202371472)
- Başalev Acar, S., & Bedel, E. F. (2024). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Teknolojileri Eğitsel Amaçla Kullanımı: Dokümantasyon, Değerlendirme, Veli Katılımı ve İletişimi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 117-151.
- Bayraktar, V. (2018). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişiminde Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi. *Journal of Child and Development*, 1(1), 31-41. doi:<https://doi.org/10.36731/cg.418408>

- Benli, F. Ö., Demir, B. N., & Bay, D. N. (2022). Okul Öncesi Eğitimde Yazı Farkındalığına Yönelik Öğretmenlerin Sınıfta Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 305-327. doi:10.57135/jier.1143046
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208. doi:https://doi.org/10.24106/kefdergi.375865
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Siyasal Kitabevi.
- Birgül, A. E., & Akyol, A. K. (2018). Türkçe Etkinliklerinin Anasınıfına Devam Eden Çocukların Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 31(2), 709-730. doi:https://doi.org/10.19171/uefad.505633
- Bolat, Y. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelini Temel Alan Okul Öncesi Eğitim Programındaki Öğrenme Çıktılarının İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(14), s. 1871-1900. doi:https://doi.org/10.15869/itobiad.1591733
- Bostan, B. P., & Bolat, E. Y. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Türkçe Alan Becerilerinin İncelenmesi. 8. *Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu* (s. 75-82). Korini Yayınları.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments By Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21. doi:https://doi.org/10.3102/00346543065001001
- Büyükoztürk, Ş. K. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (12. baskı)*. Pegem Akademi.
- Cheng, X., Yin, L., Lin, C., Shi, Z., Zheng, H., Zhu, L., . . . Dong, R. (2024). Chatbot Dialogic Reading Boosts Comprehension for Chinese Kindergarteners With Higher Language Skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 240. doi:https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105842
- Civelek, P., & Akamca, G. Ö. (2018). Açık Alan Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2011-2020. doi:https://doi.org/10.24106/kefdergi.2297
- Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Heinemann.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Third Edition.
- Coşgun, A. A., Deniz, K., & Kahraman, K. (2024). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortamını Belirleyen Etmenlerin İncelenmesi. *İnformal Ortamlarda Araştırma Dergisi*, 9(2), 199-218.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çağlar, A. T., & Ulutaş, İ. (2024). Bazen Çocukları Konuşmak Çok Zor!: Okul Öncesi Eğitimde Karşılıklı Konuşmalara Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(4), 898-918. doi:https://doi.org/10.16916/aded.1504654

- Çakioğlu, Ş., & Ekici, K. K. (2024). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ekran Maruziyetleri ile Ebeveynlerinin Dijital Ebeveynlik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 3452-3562. doi:https://doi.org/10.53444/deubefd.1522239
- Çocuk, H. E., Yelken, T. Y., Aslantürk, İ. E., & Güçlü, M. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı Dil Alanı ile İlgili Etkinliklerin Uygulanmasına İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. 6(7),305-320. doi:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1740
- DEF. (2023). *Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning*. World Economic Forum. 12 16, 2025 tarihinde https://www3.weforum.org/docs/WEF_Defining_Education_4.0_2023.pdf adresinden alındı
- Dere, Z., & Ömeroğlu, E. (2018). *Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcılık Etkinlikleri*. Eğiten Kitap.
- Dinçer, F., & Düzen, N. (2021). Ana dili Türkçe Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 573-600. doi:10.35675/befdergi.765152
- Dinehart, L. H. (2015). Handwriting in Early Childhood Education: Current Research and Future Implications. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(1), 97-118. doi:https://doi.org/10.1177/1468798414522825
- Düğmeci, H., & İlik, Ş. Ş. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 7(20), 1652-1678. doi:https://doi.org/10.47994/usbad.1802755
- Erdoğan, N. I., & Canbeldek, M. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327. doi:https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338827
- Eroğlu, B. E., Eker, Z., & Eker, C. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının Hassas Beceriler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 897-909. doi:https://doi.org/10.17755/esosder.1574163
- Fırat, Z. S. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Düşüncelerin İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(45), 749-764. doi:https://doi.org/10.17152/gefad.1743526
- Gelebek Üstün, B., & Uzun, H. (2020). Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 64-80. doi:https://doi.org/10.7822/omuefd.804894
- Genç-Ersoy, B. (2021). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık ve Okuma-Yazma Kazanımına İlişkin Paydaş Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 255-286. doi:10.14689/enad.25.11
- Gesell, A. (1925). *The Mental Growth of the Preschool Child: A Psychological Outline of Normal Development From Birth to the Sixth Year*. Macmillan.
- Goodman, Y. M. (1986). Children Coming to Know Literacy. W. H. Sulzby içinde, *Emergent Literacy: Writing and Reading* 1-14. Ablex Publishing Corporation.
- Gök, N. F., Aşır, E. A., Özdemir, E., & Tercan, B. (2024). MEB 365 Gün Öykü Serisi Temelli Kelime Dağarcığı Eğitim Programının 5 Yaş Çocukların Kelime

- Dağarcığına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(4), 783-796. doi:<https://doi.org/10.16916/aded.1445400>
- Gök, N. F., Taş, I., Tuğrul, B., Uysal, B. B., & Duman, K. (2023). Felsefi Düşünme Temelli Erken Okuryazarlık Programı'nın Ev Okuryazarlık Ortamlarına Etkisi ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri Hakkında Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 875-906. doi:<https://doi.org/10.37669/milliegitim.1290451>
- Gökçearslan, Ş., Ünal, A. İ., & Değirmenci, N. (2023). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknolojik Kullanıma Yönelik Sistematik Analiz. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 14-28. doi:<https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.28>
- Gönen, M., Ögütçen, A., Akbaba, F. D., & Çelik, N. N. (2024). Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Çocuklara Kitap Okuma Sürecine Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(243), 1549-1586. doi:<https://doi.org/10.37669/milliegitim.1239719>
- Gözalan, E., & Koçak, N. (2014). Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların Kelime Bilgi Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 115-121. doi:<https://doi.org/10.18493/kmusekad.12328>
- Grolig, L. (2020). Shared Storybook Reading and Oral Language Development: A Bioecological Perspective. *Frontiers in Psychology*, 11(1818). doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01818>
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30. doi:https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000105
- Gülen, M., & Kaya, İ. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Araç Gereç Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 113-125. doi:<https://izlik.org/JA43GU37AW>
- Güneş, F. (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27. <https://izlik.org/JA78DZ84CF> adresinden alındı
- Güneş, F. (2026). *Türkçe Öğretim Yaklaşımlar ve Modeller* (14. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, G., & Dere, F. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Değerler ve Alan Becerileri Arasındaki İlişkinin Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 1471-1500. doi: DOI: 10.37669/milliegitim.1705437
- Güven, G., & Yumugan, S. (2025). Beceri Temelli Okul Öncesi Eğitimi: 2024 Maarif Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1215-1242. doi:<https://doi.org/10.51460/baebd.1581408>
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does Play Make a Difference? How Play Intervention Affects the Vocabulary Learning of at-Risk Preschoolers. *American Journal of Play*, 3(1), 82-105.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing.
- Higde, A. Y., & Baştuğ, M. (2021). Aile Okuryazarlığı Kavramına Kuramsal Bir Bakış. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 89-109.

- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., & Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool Predictors of Later Reading Comprehension Ability: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-155. doi:https://doi.org/10.4073/csr.2017.14
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and Print Awareness in 4-Year-Old Children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225. doi:https://doi.org/10.1191/026565901680666527
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of Storybook Reading to Increase Print Awareness in at-Risk Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29. doi:https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003)
- Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B., & Wiggins, A. (2006). An Investigation of Four Hypotheses Concerning the Order By Which 4-Year-Old Children Learn the Alphabet Letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 374-389. doi:https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.010
- Kahraman, S. Ç., & Arıkan, A. (2024). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Başvurdukları Soruların Özellikleri: Çocuklarla Etkileşimlerde Soruların Niteliğini Nasıl Artırabiliriz? *Eğitim Yansımaları*, 8(2), 169-187. doi:https://doi.org/10.70740/eduref.1567470
- Kandır, A., & Orçan, M. (2011). Beş-altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri ile Sosyal Uyum Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50.
- Kandır, A., & Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi Yönünden Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), s. 451-488. doi:https://izlik.org/JA22AB29CB
- Karakuş, C. (2020). *Çocuk ve kitap*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kardeş, S., & Acar, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Değerlendirmeleri. *Siirt Eğitim Dergisi*, 5(2), 261-281. doi:https://doi.org/10.58667/sedder.1796935
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı Çocuklarının Erken Okuryazarlık Beceri Profili: Ankara Örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87. doi:10.21565/oelegitimdergisi.299868
- Karoğlu, H. (2024). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Görüş ve Uygulamaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 2478-2501. doi:https://doi.org/10.53444/deubefd.1475840
- Kavak, Ş., & Coşkun, H. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitici Materyal Geliştirmenin Önemi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 11-23.
- Kıran, I., Macun, B., Arın, Y., & Ulutaş, İ. (2021). Erken Çocukluk Eğitiminde Montessori Yöntemi: Sistemik Bir İnceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1154-1183. doi:https://doi.org/10.14812/cuefd.873573
- Kiremit, R. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dil Gelişimine Yönelik Etkinlikler İle İlgili Görüşleri. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 4(23), 4783-4792. doi:http://dx.doi.org/10.26449/sssj.920

- Köksal, O., Tükel, A., & Duman, A. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerini Gerçekleştirmelerine Yönelik Görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*(UDES 2015), 2180-2194.
- Köse, H. B., & Bartan, M. (2021). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dijital Öykü Anlatımının Dinleme Becerilerine Etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2),523-557. doi:<https://doi.org/10.30964/auebfd.703473>
- Kunduracı, Y., Küçük, F., Taş, C. Ç., Özdiş, S., Şahin, A. S., & Uyanık, G. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık ve Okul Olgunluğu ile İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 334-360. doi:<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1438926>
- Kuru, N., & Akman, B. (2019). Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Aracı Olarak Pedagojik Dokümantasyon. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 935-949. doi:<http://dx.doi.org/10.30831/akueg.406586>
- Kurudayıoğlu, M., & Çetin, Ö. (2015). Temel Beceriler ve Türkçe Öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19. doi:<https://doi.org/10.16916/aded.65619>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Lillard, A. S., & Peterson, J. (2011). The Immediate Impact of Different Types of Television on Young Children's Executive Function. *Pediatrics*, 128(4), 644-649. doi:<https://doi.org/10.1542/peds.2010-1919>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Liu, Z. Y., & Yoon, S. J. (2025). Preschool Teachers' Perceptions On the use of Questioning Strategy During Storytelling to Develop Children's Critical Thinking in Central China. *Early Years*, 45(3),487-501. doi:<https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2373373>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., & Barker, T. A. (1998). Development of Phonological Sensitivity in 2- to 5-Year-Old Children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294-311. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.294>
- Mages, W. K. (2008). Does Creative Drama Promote Language Development in Early Childhood? A Review of the Methods and Measures Employed in the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 78(1), 124-152. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654307313401>
- MEB. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1977> adresinden alındı
- Mert, E. L. (2014). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 23-48. doi:<https://doi.org/10.16916/aded.47575>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. Frederick A. Stokes Company.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

- Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to Print in Low-Income and Middle-Income Communities: An Ecological Study of Four Neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), s. 8-26. doi:<https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.1>
- Özbek, S., Yurtal, F., & Gül, E. D. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Uygulamaları. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 13(1), 51-65. doi:10.16916/aded.1537636
- Özgül, N. (2024). Bilmecelerin Okul Öncesi Eğitim Kademesinde Kullanım Alanlarının İncelenmesi. *Türk Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 129-152.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. doi:<https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8-38. doi:<https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2>
- Polat, A. (2022). Nitel Araştırmalarda Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları: Soru Form ve Türleri, Nitelikler ve Sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı), s. 161-182. doi:<https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335>
- Polat, Y., Deniz, K., & Kurtul, K. (2024). K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Bağlamında Türkçe Alan Becerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 53(241), 473-498. doi:DOI: 10.37669/milliegitim.1309211
- Poyraz, A., & Gül, F. (2022). Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan ve Olmayan Okul Öncesi Çocuklarda İletişim Becerileri, Ebeveyn Tutumları ve Ebeveynin Stres Düzeyinin Değerlendirilmesi. *Istanbul Gelisim University Journal of Health Sciences*, 16, s. 174-189. doi:<https://doi.org/10.38079/igusabder.977376>
- Rajapaksha, P. L. (2016). Promoting Oral Language Skills in Preschool Children Through Sociodramatic Play in the Classroom. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(1), s. 15-22. doi:<https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.4n.1p.15>
- Robson, K., & Mastrangelo, S. (2017). Children's Views of The Learning Environment: A study Exploring the Reggio Emilia Principle of the Environment as the Third Teacher. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), s. 1-16. doi:<https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18100>
- Roskos, K., & Christie, J. (2001). Examining the Play-Literacy Interface: A Critical Review and Future Directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), s. 59-89. doi:<https://doi.org/10.1177/14687984010011004>
- Samur, A. Ö., & Soydan, S. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Etkinliklerinde Soru Sorma Stratejilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), s. 70-83.
- Savva, M., Higgins, S., & Beckmann, N. (2022). Meta-Analysis Examining the Effects of Electronic Storybooks on Language and Literacy Outcomes for Children in Grades Pre-K to Grade 2. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(2), s. 526-564. doi:<https://doi.org/10.1111/jcal.12623>

- Simsar, A., & Kadim, M. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanma Durumları ve Bunun Öğretime Etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), s. 127-146.
- Sincar, M., & Uygungoz, M. (2023). Okul Öncesi Dönemde Kullanılan Erken Okuryazarlık Materyalleri. *International Journal of Arts and Social Studies*, 6(10), s. 43-60.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Wiley .
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Sönmez, M., Özden, B., & Çetinkaya, F. Ç. (2024). Aile Okuryazarlığı Programı ile Ebeveynlerin Okuma Kültürü Oluşturma Yeterliliklerinin Geliştirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(2), s. 306-316. doi:https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1567162
- Stanley, K., & Kuo, N. (2022). "İt Takes a Village": Approaching the Development of School-Family-Community Partnerships Through Bronfenbrenner's Socio-Ecological Perspectives. *Journal of Human Sciences and Extension*, 10(1), s. 13. doi:https://doi.org/10.54718/CQBW6379
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment as Third Teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), s. 40-47. doi:https://doi.org/10.1080/00405840709336547
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), s. 419-426.
- Şahin, H. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Erken Çocukluk Eğitimi Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 793-832. doi:DOI:10.37669/10.37669/milliegitim.1708434
- Şengün, G., & Güney, M. (2024). Yaratıcı Drama Uygulamalarının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal, Dilsel ve Bilişsel Kazanımlarına Etkisi. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 19(3), 471-478. doi:https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.74002
- Şimşek, E. E., & Şimşek, B. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Etkinlikleri Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(3), 2085-2100. doi:https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42155
- Taş, Ş., Şentürk, Ş., & Şiraz, F. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul Öncesi Eğitim Programının, Program Öğeleri Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 3(2), 85-99.
- Telli, F. B., & Bartan, M. (2024). Okul Öncesi Dönem Çocukların Dinleme Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 2361-2379. doi:https://doi.org/10.37217/tebd.1462658
- Temel, A. Ö., & Türkoğlu, B. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 217-243. doi:https://izlik.org/JA49LJ88UU

- Temur, M., & Dayan, G. (2025). Okul Öncesi Eğitim Programlarının Erken Okuryazarlık Becerileri Açısından Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 510-526. doi:DOI: 10.31592/aeusbed.1657668
- Tezcan, T., & Temel, F. (2023). 2005-2022 Yılları Arasında Okul Öncesi Eğitimde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Dergisi)*, 7(3), 998-1021. doi:https://izlik.org/JA98HX96LJ
- Tığrak, T. K., & Özcebe, E. (2024). Etkileşimli Kitap Okumanın Gelişimsel Dil Bozukluğuna Etkileri: Ön Çalışma. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 11(3), 788-801. doi:https://doi.org/10.21020/husbfd.1413484
- Timmins, S., & King, P. (2024). An Exploratory Study Into the Perceived Benefits of, and Barriers to, the Pedagogical use of Puppet Play in the Early Years. *Journal of Early Childhood Research*, 22(4), 584-597. doi:https://doi.org/10.1177/1476718X241257339
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tosun, N. S., & Özdemir, A. A. (2026). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Yeterlikleri ile Resimli Hikaye Kitapları ile İlgili (Dijital-Basılı) Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 649-672. doi:https://doi.org/10.51460/baebd.1833313
- Tuğrul, B. (2006). Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerilerinin Gelişmesinde Yaratıcı Bir Süreç Olarak Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 67-79.
- Tutkun, C., Akbaba, F. D., Bektaş, A., & Özgün, Ş. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 310-327. doi:https://doi.org/10.17755/esosder.1532166
- Tümkaya, S., & Gülaçtı, F. (2009). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Türköz, H. K., Burak, Y., & Ahmetoğlu, E. (2024). Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgileri ile Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 12(1), 27-45. doi:https://doi.org/10.35233/oyea.1252180
- Uç, Z., & Tuncel, İ. (2024). Okul Öncesi Eğitimde Anadolu Masal Anlatıcılığının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. 53(242),1085-1112. doi:https://doi.org/10.37669/milliegitim.1230587
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Wasik, B. H., & Herrmann, S. (2004). *Family Literacy: History, Concepts, Services*. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 3-22). Lawrence Erlbaum Associates.
- Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. C. (2023). The Oral Language and Emergent Literacy Skills of Preschoolers: Early Childhood Teachers' Self-Reported Role, Knowledge and Confidence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(1), s. 154-168. doi: https://doi.org/10.1111/1460-6984.12777

- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' Literacy Beliefs: Connections With the Home Literacy Environment and Pre-School Children's Literacy Development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), s. 191-211. doi:https://doi.org/10.1177/1468798406066444
- Wellsby, M., & Pexman, P. M. (2014). Developing Embodied Cognition: Insights From Children's Concepts and Language Processing. *Frontiers in Psychology*, 5. doi:https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00506
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), s. 552-559. doi:https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552
- Yaman, R., Özer, G., Daşdemir, Z., Yiğit, T., & Aktan, Ö. (2024). Okul Öncesi Eğitiminde Portfolyo Aracı ile Değerlendirmenin Önemi. *International QMX Journal*, 3(3), s. 1486-1499. doi:https://doi.org/10.5281/zenodo.10899576
- Yavuz, Ş., Ertekin, Z., Aslan, A., & Çiftçi, H. A. (2025). MEB 2013 ve 2024 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Dil Gelişimi Kazanımları Açısından Karşılaştırılması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), s. 59-76. doi:https://doi.org/10.60107/maunef.1645634
- Yetkin, İ., & Çiftçi, M. A. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerin Gözünden 2024 Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), s. 479-498. doi:https://izlik.org/JA37ST87KG
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The Role of Frequent, Interactive Prekindergarten Shared Reading in the Longitudinal Development of Language and Literacy Skills. *Developmental Psychology*, 49(8), s. 1425-1439. doi:https://doi.org/10.1037/a0030347

EKLER

EK-1.: Araştırma İzni



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-45468433-605.01-99011206
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi
(Yasemin SEZEN KORKMAZ)

18/03/2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 (Genelge 2020/2) sayılı yazısı.
b) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğünün 05.03.2024 tarih ve E-63579008-399-343270 sayılı yazısı.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR'ın danışmanlığını yürüttüğü numaralı yüksek lisans programı öğrencisi Yasemin SEZEN KORKMAZ'ın, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Değerlendirmeleri" konulu araştırma çalışması kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin, ilgi (b) yazı ve çalışması ilişikte sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Millî Eğitim Müdürlüğü Anket-Araştırma-Tez Çalışmalarını Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen ilgililerin anket - ölçek çalışmasını, ilimiz genelinde resmi anasınıfı ve anaokulu müdürlüklerinde öğretmen katılımıyla uygulama yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mehmet Emre CANPOLAT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazı ve Ekleri (17 Sayfa)

Adres : Fatih Mah. 719 Sok. No: 28 ERZİNCAN

Telefon No : 0 ()

E-Posta: arge24@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Bilgi için: AR-GE Birimi Goncagül SATI

Uzman / Memur

İnternet Adresi: mebi@hs01.kep.tr

Faks: 4462 141 185



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys> adresinden 2a21-03f1-30dd-9c73-516a kodu ile teyit edilebilir.

EK-2.: Etik Kurul Kararı



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	25/07/2025
Protokol No	09/06
Araştırma Başlığı	Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) (OEP-2024) Türkçe Alan Becerilerine İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Araştırma Türü	Nitel araştırma
Araştırmacılar	Yasemin SEZEN KORKMAZ (Sorumlu Araştırmacı) Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama:	1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK-3.: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

Bu görüşmenin temel amacı, Okulöncesi Eğitim Programı-2024'te bulunan Türkçe alan beceri ve uygulamalarına ilişkin veri toplamaktır. Bu kapsamda OEP-2024 Programı Türkçe alan becerileri ile ilgili olarak;

1. Dinleme-izleme alanına ilişkin öğretim sürecinde kullandığınız araç ve gereçler var mı? varsa nelerdir?
2. Dinleme-izleme alanına ilişkin öğretim sürecinde tercih ettiğiniz yöntem ve teknikler nelerdir?
3. Dinleme-izleme alanına ilişkin kullandığınız ölçme ve değerlendirme araçları-uygulamaları nelerdir?
4. Dinleme-izleme alanına ilişkin öğretim sürecinde karşılaştığınız sorunlar var mı? Varsa nelerdir? Bu sorunları nasıl çözüyorsunuz?
5. Dinleme-izleme alanına ilişkin görüş, düşünce ve önerileriniz var mı? Varsa nelerdir?
6. Konuşma alanına ilişkin öğretim sürecinde kullandığınız araç ve gereçler var mı? varsa nelerdir?
7. Konuşma alanına ilişkin öğretim sürecinde tercih ettiğiniz yöntem ve teknikler nelerdir?
8. Konuşma alanına ilişkin kullandığınız ölçme ve değerlendirme araçları-uygulamaları nelerdir?
9. Konuşma alanına ilişkin öğretim sürecinde karşılaştığınız sorunlar var mı? Varsa nelerdir? Bu sorunları nasıl çözüyorsunuz?
10. Konuşma alanına ilişkin görüş, düşünce ve önerileriniz var mı? Varsa nelerdir?
11. Okuma alanına ilişkin öğretim sürecinde kullandığınız araç ve gereçler var mı? varsa nelerdir?
12. Okuma alanına ilişkin öğretim sürecinde tercih ettiğiniz yöntem ve teknikler nelerdir?
13. Okuma alanına ilişkin kullandığınız ölçme ve değerlendirme araçları-uygulamaları nelerdir?
14. Okuma alanına ilişkin öğretim sürecinde karşılaştığınız sorunlar var mı? Varsa nelerdir? Bu sorunları nasıl çözüyorsunuz?
15. Okuma alanına ilişkin görüş, düşünce ve önerileriniz var mı? Varsa nelerdir?
16. Erken okuryazarlık alanına ilişkin öğretim sürecinde kullandığınız araç ve gereçler var mı? varsa nelerdir?
17. Erken okuryazarlık alanına ilişkin öğretim sürecinde tercih ettiğiniz yöntem ve teknikler nelerdir?
18. Erken okuryazarlık alanına ilişkin kullandığınız ölçme ve değerlendirme araçları-uygulamaları nelerdir?
19. Erken okuryazarlık alanına ilişkin öğretim sürecinde karşılaştığınız sorunlar var mı? Varsa nelerdir? Bu sorunları nasıl çözüyorsunuz?
20. Erken okuryazarlık alanına ilişkin görüş, düşünce ve önerileriniz var mı? Varsa nelerdir?
21. Burada belirtilenler dışında Türkçe alanı ile ilgili öğretme-öğrenme sürecinde karşılaştığınız başka sorunları var mı? Varsa önerileriniz nelerdir?

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Yasemin SEZEN KORKMAZ	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Anadolu Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Kitap Bölümü	
1. Korkmaz, Y. S., & Bahar, H. H. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Değerlendirmeleri. <i>Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi</i>, 10(2), 24-44.	