

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN OKURYAZARLIK
İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN VE UYGULAMALARININ
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Ayça BOZBAŞ ÇÜMLEK

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN

SAMSUN
2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☒ (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır ☐

05/ 07 / 2023

Ayça BOZBAŞ ÇÜMLEK

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN OKURYAZARLIK İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 06/07/2023 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 3

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

06/07/ 2023

Dr. Öğr. Üyesi HATİCE ÖZASLAN

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN OKURYAZARLIK İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

Ayça BOZBAŞ ÇÜMLEK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Eğitimi Programı
Yüksek Lisans, Haziran/2023
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ile ilgili görüşlerini ve gerçekleştirdikleri uygulamaları belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ordu iline bağlı milli eğitim bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden olan ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni tercih edilmiş, toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma da görüşme ve gözlem yöntemiyle elde edilen bulgular, erken okuryazarlık kavramı, erken okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmalar, erken okuryazarlık sınıf ortamı, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri temaları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık tanımları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun bu kavramlardan haberdar olduğu ancak içerik olarak neleri kapsadıklarını bilmedikleri görülmüştür. Erken okuryazarlık çalışmaları bulgularında ise öğretmenlerin en çok okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ve Türkçe etkinliği çalışmaları yaptıkları, bu etkinliklerde en çok oyun yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin çalışmalarının çeşitlilik göstermediği genelde ses temelli çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf ortamlarında öğrenme merkezlerini düzenlemeye çalıştıkları ancak materyal, donanım ve bilgi eksiklerinden dolayı merkezleri oluşturmada sorun yaşadıkları, çocukları değerlendirirken en çok kullanılan yöntemin gözlem yöntemi olduğu, aile katılım çalışmaları olarak ise eve çalışma kağıdı gönderdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Erken okuryazarlık, Okul öncesi eğitim, Sınıf ortamı, Okul öncesi öğretmeni

ABSTRACT

AN ANALYSIS OF THE OPINIONS AND PRACTICES PRESCHOOL TEACHERS ON EARLY LITERACY

Ayça BOZBAŞ ÇÜMLEK
Ondokuz Mayıs University
Institute of Graduate Studies
Department of Early and Elementary Education
Elementary Education Programme
Master, June/2023
Supervisor: Assist. Prof. Dr. Hatice ÖZASLAN

The purpose of this study is to identify the views of preschool teachers on early literacy and their practices. The study group of the research is comprised of twenty preschool teachers who work at preschools and kindergartens that are in the province of Ordu. While determining the study group, the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods, has been used. In the research, the basic qualitative research design, which is one of the qualitative research methods, has been preferred; the data collected in the research has been analysed by content analysis method. In the research; the findings obtained through interview and observation method have been gathered under the themes of early literacy concept, practices regarding early literacy, early literacy classroom environment, encountered problems and solution proposals. When teachers' definitions of early literacy have been examined, it has been observed that most of the teachers are aware of these concepts but they don't know what they comprise in terms of content. In the early literacy study findings, it has been concluded that the teachers have mostly been doing literacy preparation activities and Turkish learning activities; and that during these activities they have mostly used game-based learning. However, it has been determined that teachers' practices don't vary and sound-based activities have generally been conducted. It has been concluded that the teachers have tried to organize centres in the classroom environment but they have been experiencing difficulties in organizing centres due to lack of materials, equipment and a lack of knowledge; the observation method has been the most preferred method while evaluating children and that the teachers have sent worksheets to their home as a means of parental involvement.

Keywords: Early literacy, Pre-school education, Classroom environment, Preschool teacher

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimin ve tez sürecim boyunca bana destek olan, bilgisi, ilgisi ve sevgisini her daim hissettiğim ve öğrencisi olmaktan kendimi her zaman şanslı hissedeceğim sevgili danışmanım Hatice ÖZASLAN'a, beni her koşulda destekleyen, çalışmamı bitirebilmem için güç veren canım annem Meliha, babam Uğur, ablam Tuğçe ve kardeşim Özgü Ela BOZBAŞ'a, bu süreçte beni motive eden, destek olan, bana sonsuz güvenen biricik eşim Ümit ÇÜMLEK'e, çalışmamı bitirmem için yardımlarını benden esirgemeyen arkadaşım Tugay Volkan KORKMAZ'a, bilime katkı sağlayan ve çalışmama katılan meslektaşlarıma, bu süreçte beni yormadan çalışmamı bitirmemi sağlayan biricik oğlum Marsel'e ve emeklerimin karşılığını alabilmek için zorlu süreçlerden geçsem de yılmadan çalışan kendime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmamı bilimin ışığında aydınlanarak geleceğini şekillendirmesi için oğlum Marsel'e adıyorum.

Ayça BOZBAŞ ÇÜMLEK

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR.....	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Varsayımlar	5
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Okuryazarlık	7
2.2. Erken Okuryazarlık	8
2.3. Erken Okuryazarlık Bileşenleri	11
2.3.1. Ses Bilgisel (Fonolojik) Farkındalık	12
2.3.2. Yazı Farkındalığı	14
2.3.3. Yazı Yazma Becerileri	15
2.3.4. Alfabe ve Harf Bilgisi	16
2.3.5. Sözel Dil Becerileri	18
2.4. Okul Öncesi Eğitim Programında Erken Okuryazarlık	20
2.5. Okul Öncesi Eğitimde Erken Okuryazarlık Sınıf Ortamı ve Materyalleri	22
2.6. Erken Okuryazarlık İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	27
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	27
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	29
3. YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Çalışma Grubu	32
3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	35
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik	36
4. BULGULAR.....	38
4.1. Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Bulgular	38
4.2. Erken Okuryazarlık İle İlgili Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular	41
4.3. Erken Okuryazarlık Sınıf Ortamına İlişkin Bulgular	61
4.4. Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	68
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	73
5.1. Sonuçlar.....	73
5.1.1. Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Sonuç ve Tartışma	73
5.1.2. Erken Okuryazarlık İle İlgili Yapılan Çalışmalara İlişkin Sonuç ve Tartışma	74
5.1.3. Erken Okuryazarlık Sınıf Ortamına İlişkin Sonuç ve Tartışma	81
5.1.4. Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	86
5.2. Öneriler	87
KAYNAKÇA.....	89
EKLER	98
ÖZGEÇMİŞ.....	100

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	33
Tablo 4.1. Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Bulgular.....	38
Tablo 4.2. Erken Okuryazarlık İle İlgili Yapılan Çalışmalara İlişin Bulgular.....	41
Tablo 4.3. Erken Okuryazarlık Sınıf Ortamına İlişkin Bulgular.....	61
Tablo 4.4. Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	68



1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Gelişen ve yenilenen düzene uyum sağlamak için gerekli olan en önemli basamak eğitimidir (Bender, 2005). Eğitim süregelen bir yapıya sahiptir (Senemoğlu, 2020; Yılmaz, 2017). Devamlılığı olan bu süreçte merkezde olan ise çocuktur. Eğitimin en verimli şekilde ilerlemesi ve fayda sağlayabilmesi için çocuğun ihtiyaçlarına göre şekil alması gerekir (Bender, 2005). Eğitimin en temel basamağı okul öncesi eğitimidir (Eroğlu ve Şimşek, 2021; Oktay, 1990). Okul öncesi eğitim dönemi 0-6 yaş aralığında bulunan çocukları (Biber, 2014; Yılmaz, 2019) kapsamaktadır ve bu dönem çocukların tüm gelişim alanlarında desteklendikleri ve ilerleme kaydettikleri önemli bir dönemdir. Doğum ile başlayarak sonrasını kapsayan ilk altı yıllık zaman dilimi, gelişimin en hızlı olduğu dönemdir (Biber, 2014; Poyraz, 2011; Tüzel, 2016). Bu dönem sadece gelişimin değil öğrenmenin de en üst düzeye ulaştığı bir dönemdir (Güven ve Azkeskin, 2020; Kuru, 2020). Bu dönemde öğrenilen bilgiler ve davranışlar çocukların bundan sonraki yaşantılarını etkileyecek olduğundan bu dönem oldukça önemlidir (Poyraz, 2011). Çocuğun eğitime devam edebilmesi için öğrenebilmesi önemlidir. Öğrenme için en önemli kavram çocuğa bilginin aktarılması değil çocuğun merakına ve yaşayarak öğrenmesine imkan verilmesidir (Kanad, 1948). Erken yaşlardaki eğitim çocukların tüm yaşamını etkiler. Literatürde 0-6 yaş aralığı okul öncesi döneme denk gelmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki eğitim çocukların kritik dönemini (Güven ve Azkeskin, 2020) ve gelecekleri için dönüm noktasını oluşturmaktadır (Gülaçtı, 2014; Kuru, 2020). Eğitim çocuğa yönelik olan ve yaşın ilerlemesi ile şekil alan önemli bir basamaktır. Eğitim çocuk odaklı değildir. Çocuğa verilen bilgiler kitaplardan değil kendi deneyimleri ile öğrenebilecekleri şekillerde çocuğa sunularak bilgiye çocuğun kendisinin ulaşması için rehberlik edilmelidir (Koops, 2012). Dewey de aynı görüşü benimsemiş, çocukların süreç içerisinde aktif olması gerektiğini ifade etmiştir. Dewey'e göre çocuklar bilgileri kendileri üretmelidirler (Theresa ve Nufrio, 2011).

Okuyan toplumlar gelişen toplumlardır (Yılmaz, 2017). Okuma çocukların sonraki yaşantılarında akademik olarak performanslarını belirlemekteki en önemli

beceridir. Bu becerinin okula başlanılan ilkokul döneminde öğrenilmesi beklenmektedir. Bu beceri için erken yıllarda atılan adımlar çocuğun başarılı bir geleceğe sahip olması noktasında önem taşımaktadır (Moates, 2020). Okuma ve yazma süreci zaman içinde gerçekleşir. Aniden olan bir süreç değil devam eden bir süreçtir. Doğum itibari ile ailenin çocukları için okuryazarlık ile ilgili yaptıkları her şey çok değerlidir (Hart ve Risley, 1995).

Okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma ile ilgili öğrenmeleri gereken tüm beceriler, hazırbulunuşluk, ön bilgiler 'erken okuryazarlık' becerileri olarak ifade edilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri alanyazında farklı araştırmacılar tarafından birçok farklı biçimde oluşturulmuştur. En sık kullanılan; sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, harf ve alfabe bilgisi, yazı farkındalığı, okuma farkındalığı şeklinde sınıflanabilir (Burns, Griffin, ve Snow, 1999; Casey ve Howe, 2002; Dickinson ve McCabe, 2001; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001).

Okul öncesi eğitim programında okul öncesinin amaçları arasında çocukların ilkokula hazırlamak yer almaktadır. Çocukları ilkokula hazırlarken onların erken okuryazarlıklarının gelişmesi için okul öncesinde etkinlik çeşitlerinde 'okuma yazmaya hazırlık çalışmaları' yer almaktadır. Bu çalışmalar çocukların ilkokulda zorlanmadan geçişlerini sağlamaktır. Okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretilmez. Bunun yerine okuma ve yazmayı öğrenmelerini sağlayacak ön becerilerin kazandırılması gerekir (MEB, 2013).

Okul öncesi dönemde çocuklar birçok alanda gelişirler. Bu dönemde önemli noktalardan biri de çocukları okumaya hazırlamaktır (MEB, 2013; Reisner, 2001). Öğretmenlerin buradaki rolü çocuklara 'ses'leri vererek ve çocukları edebiyat ile tanıştırmak onlarda okuma sevgisinin oluşmasını sağlamaktır. Drama, şarkılar, uygulamalı etkinlikler, hikayeler ile bağlantı kurulursa çocuklarda okumayı sevmeye bilinci daha rahat oluşacaktır. Her çocuğun seviyesi farklı olduğundan dolayı onların okuma yazmaya hazır olma durumları da birbirinden farklılık gösterecektir.

Okul öncesi dönemde öğrenilen kelime bilgisi, çocukların bir üst sınıfta kavrama ve öğrenmelerini kolaylaştırır. Kelime dağarcığı fazla olan çocukların okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Okulda bu eğitim için ayrılan süre kısıtlı olduğundan dolayı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çok gelişmediği belirlenmiştir (Duke ve Block, 2012). Yani okul öncesi dönemde kelime dağarcığı

alışmaları ne kadar çok yapılırsa çocukların okuma ile ilişkileri o kadar güçlenecektir. Erken okuryazarlık çalışmaları ile ilgili olarak ses ve anlamsal bilgilerin zmlmesini kavrayabilen çocukların okumaya karşı daha başarılı oldukları saptanmıştır. Çocukların okumaya yönelmeleri ve başarılı olmaları için onların anasınıflarında yönlendirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Çocuklara hikaye anlatıldıktan sonra hikayedeki kişiler, olay, fikir hakkında çocukların bilgi sahibi olabilmesi ve bunu aktarabilmesi gerekmektedir. Çocuklar bu sürece aktif olarak katılım sağlamalıdır ve çocukların okul dışında da okumaya teşvik edilmesi onların okuma gelişimine katkı sağlayacaktır (elenk, 2003; Duke ve Block, 2012).

Çocukların sembollere ve seslere karşı teşvik edilmesi onlarda okuryazarlık için merak oluşturulması önemlidir. Çocukları okuryazarlığa teşvik etmek için dinlemeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Dinlemeyi ğrenen çocukların işitme duyusu olarak gelişimleri sağlanır. Konuşma becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Konuşma becerileri gelişen çocukların kelime dağarcıkları artar. Hikaye zamanında ise işitsel beceriler gelişir. Kitapların özelliklerini öğrenir. Hikayedeki yazılara dikkat çekilerek çocukların ilgileri artırılır. Çocuklara sesleri vermek okuma yazmaya geçişte önemli bir etkindir. Sesleri tanıyan çocukların okumaya geçişleri daha başarılı olur. Yazma için ise çocukların motor becerileri önemlidir. İnce motor beceriler ve el göz koordinasyonun sağlanması yazma için önemlidir. Parmak kaslarının gelişmesi için kalem tutma ve çeşitli materyallerle etkinlikler yapılmalıdır (Yangın, 2007). Bu koşulların tamamı düşünüldüğünde öğrenme ortamının önemi göz ardı edilemez.

Erken okuryazarlık eğitimi de sınıf içerisinde sınıf ortamının uygun hale getirilmesi ile daha kalıcı hale gelmektedir (Özkubat, 2013). Oluşturulan güvenli ortam çocuğu oynamaya ve öğrenmeye yönlendirir (Aslan, 2020). Kullanılan materyaller çocukların öğrenmelerinde önemli bir etken durumundadır (Sen, 1999). Okul ncesi eğitim ile evre ve ortam birleştiği zaman çocuğun verim alabileceği bir ortam oluşmaktadır (elik ve Kök, 2007). Oluşturulan zengin bir ortam çocukların öğrenmelerinde önemli rol oynamaktadır (elenk, 2003; Gürkan, 2019; Spaul ve Comings, 2019).

Literatür incelendiğinde erken okuryazarlık ile ilgili çalışmaların yapıldığı (Altun ve Erden, 2016; Biltekin, 2019; Crawford, 1995; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Evans, Shaw ve Bell, 2020; Feyman Gök, 2013; Laçın, 2020; Pianta, 2006; Sağlam, 2020; Shortridge, 2022; şimşek, 2021; Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014;

Turan ve Topçu, 2018; Van Dijken, 2023), öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı ancak öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili ne tür çalışmalar yaptıkları, ailelerin bu sürece nasıl dahil edildiği ve erken okuryazarlıkta önemli bir yere sahip olan sınıf ortamının nasıl düzenlendiğine dair sınırlı sayıda (Çalış ve Feyman Gök, 2022) çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle erken okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmaları ortaya çıkarmak, ailelerin bu sürece katkılarını görmek ve sınıf ortamı düzenlenmesinin erken okuryazarlıkta nasıl olması gerektiğini ortaya çıkarmak adına bu araştırmanın yapılmasının gerekli olduğu düşünülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Erken okuryazarlık çocukların gelecekteki okuma düzeylerini etkileyen bir durumdur. Erken okuryazarlık ile çocuklar ne kadar erken tanışırsa gelecekteki okumalarında önemli ilerlemeler yaşayacakları yapılan çalışmalarda açıkça belirlenmiştir (Bradley ve Jones, 2007; Ertekin, 2021; Taşkınbaş, 2021; Parpucu ve Dinç, 2021; Piasta, 2014; Spaul ve Comings, 2019; Teker, 2021). Erken okuryazarlık ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınması, öğretmenlerin erken okuryazarlık hakkında neler bildiklerinin belirlenmesi, erken okuryazarlık ile ilgili ne tür çalışmalar yaptıklarının ortaya çıkarılması, öğretmenlerin erken okuryazarlık eğitiminde çocukları nasıl yönlendirdiklerini öğrenmek açısından önemli bir durumdur. Bu çalışma ile birlikte öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri alınarak sınıf içinde nasıl bir eğitim ve yöntem uyguladıklarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık sürecinde neler yaptıkları ve sonuç olarak bu eğitim ile ilgili çocukları nasıl değerlendirdikleri bu çalışmada belirlenecektir. Bu çalışma ile birlikte okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin alınarak incelenmesi, okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarının belirlenmesi sağlanarak literatürdeki eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır. Bu sayede okul öncesi dönem çocuklarının kazanması gereken okuryazarlık bilincini en üst noktaya çıkarabilmek için eksiklikleri belirlemek bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışma ile birlikte okul öncesi sınıflarının nasıl oluşturulduğu gözlemlenerek erken okuryazarlık açısından incelenecek olup öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları düzenlemeler belirlenecektir ve böylece literatürdeki erken okuryazarlık ile ilgili sınıf ortamlarının nasıl olduğuna dair boşluk giderilmesi amaçlanmıştır. Erken okuryazarlıkta sınıf ortamlarına dair düzenlemelerin ve sınıf ortamlarında bulunan eksiklerin belirlenmesi bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Erken okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Taşkın, Katrancı ve Uygun (2014), Altun ve Erden (2016) alışmalarında öğretmenlerin görüşlerinin alındığı ancak erken okuryazarlık ile ilgili nasıl uygulamalar yaptıkları ve çocukları bir st sınıfa hazırlarken onları okuryazarlığa nasıl hazırladıkları incelenmemiştir. alış ve Feyman Gök (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin görüşleri alınmış olup yaptıkları çalışmalara da değinilmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi ğretmenlerinin erken okuryazarlık ile ilgili görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul ncesi ğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin düşünceleri nelerdir?
- Okul ncesi öğretmenleri çocuklara erken okuryazarlık becerilerini kazandırmak için ne tür çalışmalar yapmaktadır?
- Okul ncesi ğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf ortamında yaptıkları düzenlemeler nelerdir?
- Okul ncesi ğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm nerileri nelerdir?

1.3. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularına iten, samimi ve gerçekçi yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma 2022-2023 eğitim ğretim yılında Ordu ilinde görev yapan 20 okul öncesi ğretmeni ile sınırlıdır.

Araştırma 5-6 yaş grubu çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırma, veri toplama aracında yer alan yarı yapılandırılmış sorulara verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

Araştırma en az 5 yıllık deneyime sahip öğretmenler ile sınırlıdır.

Araştırma en az lisans düzeyi eğitim almış öğretmenler ile sınırlıdır.

Bu araştırmada öğretmenlerin planlarının doküman analizi ile incelenmesi hedeflenmiştir. Ancak ğretmenlerin hazır plan kullandıkları görölmüş ve 20 öğretmeninden sadece 5 ayrı plan elde edilmiştir. Planlarda hedeflenen sayıya ulaşılmaması nedeniyle yapılacak analizin yetersiz olacağından dolayı doküman analizi yapılamamıştır.

1.5. Tanımlar

Araştırma kapsamında kullanılan tanımlar aşağıda belirtilmiştir.

Okuryazarlık: Okuma ve yazma işlemlerinin yapılabilmesi, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi.

Erken okuryazarlık: Okuma ve yazma işlemine başlamadan önce kazanılması gereken becerilerin tümü.

Fonolojik farkındalık: Seslerin tanınması ve sözcük gruplarındaki ses oluşumlarının farkında olmaktır (Parpucu ve Dinç, 2021).

Yazı farkındalığı: Yazı farkındalığı çocukların yazının bir anlam taşıdığını bilincinde olması olarak tanımlanmaktadır (Parpucu ve Dinç, 2021).

Yazı yazma becerileri: Yazma işleminin gerçekleştirilmeden önce edinilmesi gereken beceriler.

Alfabe ve harf bilgisi: Harflerin bir adının olması ve konuşma dilinde bu harfleri karşılayan bir sesin olması durumu harf bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Kargın, Güldenoğlu ve Genç, 2021).

Sözel dil becerileri: Çocukların dinleme becerileri, konuşma becerileri ve sözcük bilgileri sözel dil becerileri olarak tanımlanmaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma kapsamında kuramsal çerçeve ele alınmıştır. Bu kapsamda okuryazarlık, erken okuryazarlık, erken okuryazarlık bileşenleri, ses bilgisel (fonolojik) farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi, sözel dil becerileri, okul öncesi eğitim programında erken okuryazarlık, erken okuryazarlıkta sınıf ortamı ve okuryazarlık materyalleri başlıkları incelenmiştir.

2.1. Okuryazarlık

Geçmişten günümüze kadar olan süreçte bilgiye ulaşmanın farklı yolları olduğu görülmektedir. Günümüzde okuryazarlık bilgiye ulaşmada önemli bir yapı taşıdır (Koçoğlu, Aydemir ve Yiğen, 2021; Sağlam, 2020). Okuryazarlık kavramı kelime anlamı olarak okuma ve yazma kelimelerinin birleşimi olarak okuyan ve yazan (Koçoğlu, vd., 2021; McMillan ve O'Neil, 2012; Shigwan, 2014) gibi gözüke de anlam olarak daha derin içerikler barındırmaktadır (Dolapçioğlu, 2022; Güneş, 2019; Jey Lee, 2011; McMillan ve O'Neil, 2012). Okuryazarlık kavramı kelimeleri birleştirip okumayı çözmekten öte okumayı kullanarak, okuduğunu anlamlandırarak (Koçoğlu, vd., 2021), farklı kaynaklardaki bilgileri mantık süzgecinden geçirerek, değerlendirmelerde bulunarak (Shigwan, 2014) bilgiyi edinmek için öğrenmeye açık hale gelme olarak tanımlanmaktadır (Ertekin, 2021; Feyman Gök, 2013; Frankel, Becker, Rowe ve Pearson, 2016; McMillan ve O'Neil, 2012; Sur, 2022). Okuryazarlık sürecinin verimli bir şekilde ilerlemesi için öncelikle motivasyona ihtiyaç vardır. Gerekli motivasyon sağlandıktan sonra belirli bir strateji doğrultusunda ilerlemek gerekir. Son olarak da çocukların düşünme becerilerinin ve yaratıcılıklarının gelişeceği bir problem durumu ile birlikte çocukları düşünmeye sevk edecek ortamın sağlanması gerekmektedir (Dolapçioğlu, 2022). Okuryazarlık için önemli olan bir diğer durum ise kelime dağarcığıdır. Kelime dağarcığı ne kadar fazla ise okuryazarlık o kadar anlamlı olmaktadır (McMillan ve O'Neil, 2012; Taşkınbaş, 2021). Okuryazarlık kavramı düşünmeyi, anlamayı ve beraberinde sorgulamayı getirmedikçe anlam kazanamaz (McMillan ve O'Neil, 2012). Okuryazarlığın anlam kazanması ise bir bilgiyi öğretmek yerine kişinin o bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamak ile gerçekleşmektedir. Yani bilgiyi hazır sunmak yerine bilginin nasıl öğrenileceğini öğrenme üzerine olması gerekmektedir (Shigwan, 2014; NAEYC, 1998; Neuman, vd., 2020). Eleştirel nitelikte olan okuryazarlık kavramı kazanıldığı zaman kişilerin sosyal farkındalıkları artar (Potur, 2014). Bu durumun sınıf içerisinde oluşturulması

öğretmene bağlıdır. Öğretmen sınıf içinde yönlendirici ve rehber konumda olarak çocukları teşvik etmelidir (McMillan ve O'Neil, 2012; Potur, 2014). Eleştirel okuryazarlar ve kendi kendine öğrenebilen kişiler (Shigwan, 2014) okuryazarlığı dünyayı daha yaşanılır ve anlamlı kılma yolunda kullanabilen kişilerdir (Jey Lee, 2011). Okuryazarlık genel itibari ile hem öğrenme durumunu hem de öğretme durumunu içinde barındıran bir olgudur. Sadece okul ortamı değil çevresel faktörler de okuryazarlık durumunun gelişiminde önemli derecede etkilidir. Sosyal etkileşim ile birlikte çocukların erken okuryazarlık kapısı açılır (Teale, 1982).

2.2. Erken Okuryazarlık

Literatürde 0-8 yaş aralığı erken çocukluk dönemini kapsamaktadır (Biber, 2014; Yılmaz, 2019). Bu dönemde çocukların tüm gelişim alanları bazında en hızlı öğrenmeleri gerçekleştirdiği kanıtlanmıştır. Erken çocukluk dönemi çocukların geleceklerinin temelini oluşturmakla beraber bu dönemde kazandıkları beceri ve bilgiler tüm yaşantılarını etkileyecektir (Biber, 2014; Güven ve Azkeskin, 2020; Kuru, 2020; Poyraz, 2011; Tüzel, 2016). Erken okuryazarlık okuma ve yazmaya başlamadan önce sahip olunması gereken tutum ve hazırbulunuşluk olarak tanımlanmaktadır (Feyman Gök, 2013; Kargın, vd., 2021; Roskos, vd., 2003; Ulu Kalın, 2021;).

Erken okuryazarlık başı ve sonu olan bir durum değil çocuğun yaşantısını kapsayan bir süreç (Er, 2020; Özdemir, 2020; Parpucu ve Dinç, 2021; Sağlam, 2020; Strickland vd., 2004) ve çocuğun okumaya hazır hale gelmesini sağlayan bir durumdur (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık içinde çocukların okuma ve yazma durumu birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Süreç içerisinde birlikte ilerleyen bu iki durum sözel dil ile bağlantılı durumdadır (Sulzby ve Teale, 1985). Erken okuryazarlık demek okuma yazmayı biliyor olmak değil okuma ve yazmaya hazır olmak demektir (Çetin, 2019; Er, 2020).

Çocukları tanıyarak hangisi için uygun etkinliğin ne olduğu belirlenerek o şekilde ilerleme gösterilmelidir. Çocuklarla bireysel olarak ilgilenmek onların ilerlemesini kolaylaştıracaktır. Oyunlar ve çocukların keşif yapmasına imkan vermek onların öğrenmelerinde kritik noktayı oluşturur (Reisner, 2001).

Erken okuryazarlık sürengenlik gösteren ve yaşamın ilk zamanlarından beri devam eden bir kavramdır. Çocukları bu sürece dahil etmek için onları okuryazarlıkla karşı karşıya bırakmalı ve onlarda okuryazarlığı sevmeleri için esinlendirecek bir

ortam oluşturulması gerekmektedir. Çocuklarda erken okuryazarlığın gelişebilmesi için temel olan durum dil becerileridir. Çocukların erken okuryazarlık ile karşılaşmaları işaretler, semboller, hikayeler ile olur. Çocukların erken okuryazarlık gelişimlerinin ilerlemesini sağlayacak materyaller vardır. Bu materyaller kitaplar, renkli kalemler, oyunlar şeklinde karşımıza çıkabilir. Küçük yaş grubu için sadece kitaplar ve kalemler yeterli değildir. Çocukla ilgilenen aileler veya bakıcılar sayesinde küçük yaştaki çocuklar okuryazarlık ile erken yaşta tanışabilir (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Gould, 2017). Çocuklarda erken okuryazarlığın gelişmesi için ortam önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin bu konuda oyuna dayalı ve çocukların sürece aktif olarak dahil edildiği bir ortam sağlamaları gerekmektedir (Gould, 2017; Çakmak ve Yılmaz, 2009). Çocukların bu ortamdan en iyi şekilde yararlanabilmeleri için materyallerin kolay ulaşılabilir nitelikte olması gerekmektedir (Gould, 2017).

Erken çocukluk döneminde yapılan okuryazarlık çalışmalarıyla çocukların gelecekteki okuma düzeylerinin olumlu yönde arttığı çalışmalarda açıkça belirtilmiştir (Parbucu ve Dinç, 2017; Teker, 2021; Turan ve Akoğlu, 2011). Erken okuryazarlık çevreyle kurulan sohbet ve iletişim hali ile hikaye kitaplarının okunması ve çocuklara sunulması ile ortaya çıkar (Valencia ve Sulzby, 1991). Erken çocukluk döneminde çocuklar için etkili öğrenme yöntemi oyundur. Bu dönemde okuma ve yazma etkinliklerinin oyun ile sunulması çocukların anlamasını kolaylaştıracaktır (Ergül vd., 2014; Gengeç vd., 2022). Dramatik oyun ile birlikte çocuklar kendilerini en doğal yoldan ifade ederler. Bu onların doğal sohbet ortamıdır. Çocuklar dramatik oyun ile yeni kelimeler keşfedebilirler bu da erken okuryazarlığa katkı sağlar (Beaty, 2018). Erken okuryazarlığın gelişmesi için öğretmen çocuklarla bir sohbet ortamı kurmalı (Beaty, 2018; Çetin, 2020) ve çocuklarla yorumlamaya açık konularda sohbet ederek onları dinlemeli ve düşünmelerini sağlayıcı konular açarak onları desteklemelidir.

Kaliteli sohbet ortamı oluşturulan çocukların kelime dağarcıklarının daha fazla olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu nedenle öğretmen çocuklara bol bol hikaye kitabı okumalıdır. Kitaplarla iç içe olan çocukların erken okuryazarlık durumları kitaplardan uzak çocuklara göre daha başarılıdır (Kaynak Ekici, 2017). Çocukların istekleri doğrultusunda okunan hikayeler onların dinleme becerisini geliştirecek ve kitaba duydukları sevgi artacaktır. Böylece çocuklar kitapları dinleyerek ve görsellerine bakarak kendileri yorumlamaya başlayacaklardır (Gengeç vd., 2022). Çocukların bu şekilde okuyormuş gibi yapmaları erken

okuryazarlığa örnek olarak gösterilebilir (Beaty, 2018; ; Deniz, 2020; Sağlam, 2020; Sulzby ve Teale, 1985; Valencia ve Sulzby, 1991). Çocuklar her ne kadar kendileri okuyormuş gibi yapsalar da okuma olgusunun gerçekleşmesi için öğretmen, aile gibi büyüklerin tecrübelerine ihtiyaç duymaktadırlar (Beaty, 2018). Çocukların kendi istekleri doğrultusunda kitapların tekrar tekrar okunması da onlara fayda sağlamaktadır (Çetin, 2020; Deniz, 2020; Valencia ve Sulzby, 1991). Çocuklarla oyunlaştırarak alfabe ve farkındalık etkinlikleri yapılması onların erken okuryazarlık becerilerine katkı sağlar. Çocuklarla şiirler tekerlemeler söylenerek erken okuryazarlık becerileri desteklenir. Böylece aynı ses ile başlayan kelimeler, aynı ses ile biten kelimelerin farkına varacaklardır (Akdağ ve Kargın, 2019; Gengeç vd., 2022) Çocukları kitapları sevmeye teşvik etmek hem ailenin hem öğretmenin görevidir. Sadece kitaplar değil okunabilecek her şeyi çocuklara tanıtmak gerekir. Dergi, gazete vb. çocuklar böylece farkındalık düzeyleri artacak ve dikkatlerini çeken materyallere yönelerek ilgileri doğrultusunda öğrenmelerine katkı sağlayacaktır (Gengeç vd., 2022; Gökkuş, 2016). Elbette ki bunun için sınıfta çocukların dikkatini çekecek bir kitaplık oluşturulması çocukların bu durumunu etkileyecektir. Çocuklara hikayeyi okurken onlarla birlikte ilerlemek, onları hikayenin içine almak gerekir (Gengeç vd., 2022). Çocuklara hikayenin yazılarını görsellerini göstererek ilerlemek hikaye anlatılırken hikaye ile ilgili sorular sorarak onları hikayeye çekmek çocuklarda hikayenin kalıcılığını artıracaktır. Öğretmen çocukları yönlendirerek hikayeyi çocukların anlatmasını sağlayabilir. Hikayeyi kendisi anlatan çocukların kelime dağarcıkları gelişecektir (Beaty, 2018; Çetin, 2020). Öğretmen hikayeyi anlatırken yazının yönünü soldan sağa doğru olduğundan (Çetin, 2020; Sağlam, 2020), resim ile yazının farklılığından, kitapların kapağından da çocuklara bahsetmelidir. Çocuklara sesli şekilde okunan kitaplar sayesinde çocuklar, kelimelerin ve seslerin farkına varırlar, kitaplardaki görsellerle söylenen kelimeleri birleştirerek anlamlandırmaya çalışırlar. Görsellerden yola çıkan ve dinlediklerini anlamlandıran çocuklar kitapları sevmeye başlayacaklardır (Beaty, 2018; Çetin, 2020). Çocukların dinlediklerini anlamaları ve yorumlayabilmeleri önemlidir. Dinlediğini anlayan çocukların okumaya başladıklarında okuduklarını anlamaları daha olası bir durumdur (Sandrine, Irina ve Therese Thevenaz, 2019). Ayrıca çocukları sadece görsel olarak değil yazı noktasında da desteklemek gerekir. Bunun için de öğretmen çocuklara karalama yapabilecekleri yazmalarını geliştirici materyaller sunmalıdır (Çetin, 2020). Karalama yapmak çocukların kalem tutma becerilerini geliştirmektedir (Sulzby ve Teale, 1985).

Çocuklar bu dönemde yazı yazamamaları da yazıların farkındadırlar (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Renkli kağıtlar, renkli kalemler, keçeli kalem, kuru boya kalemi, pastel boya vb. çocukların dikkatini çekecek olan her türlü yazma aracı çocuklara sunularak yazmaya teşvik edilmelidir. En nihayetinde öğretmen çocuklara araştırma imkanı sunarak çocukların bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlayacak zengin bir ortam oluşturmali (Çetin, 2019; Gökkuş, 2016; Lesley, vd., 1991) ve erken okuryazarlığı kalıcı hale getirmelidir (Feyman Gök, 2013; Roskos, vd., 2003). Çocuklarda erken okuryazarlık sürecinin desteklenmesi için çocuklarla iletişim halinde olarak onlarla konuşulması, kelime dağarcıklarının genişletilmesi, çocuklara hikaye anlatımı yapılarak onların sürece dahil edilmesi, sınıf içerisinde zengin bir ortam oluşturarak kitap merkezlerinin dikkat çekici hale getirilmesi (Çetin, 2020), çocukların yazıyı ve harfleri kendilerinin keşfedebilecekleri bir ortam hazırlanarak onlara rehber olunması gerekmektedir (Beaty, 2018).

Çocukların erken okuryazarlık eğitimleri için aile ile işbirliği içerisinde olunması faydalıdır. Okula başlamadan önce evde aile ile geçirilen kaliteli zaman (sohbet, hikaye okuma, hikaye anlatma vb.) çocukların erken okuryazarlıklarını destekler niteliktedir. Çocukların aileleri ile sohbet etmeleri ve iletişim halinde olmaları onların konuşma ve dil becerilerine katkı sağlar. Ev ortamında çocuklara aileleri ya da bakıcıları tarafından okunan hikayeler çocuklarda zengin kelime dağarcığı oluşmasını sağlar ve çocukların dinleme becerilerini geliştirir. Okula başlamadan önce ev ortamında bu bağlamda desteklenen çocuklar erken okuryazarlık becerileri açısından hazır hale gelirler. (Çelenk, 2003; Spaul ve Comings, 2019).

2.3. Erken Okuryazarlık Bileşenleri

Erken okuryazarlık bileşenlerine bakıldığında zaman sesbilgisel (fonolojik) farkındalık, yazı farkındalığı, yazı yazma becerileri, harf ve alfabe bilgisi, sözel dil becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalış ve Feyman Gök, 2022; Ergül, vd., 2014; Spaul ve Comings, 2019; Whitehurst ve Lonigan, 2001).

Zenginleştirilmiş erken okuryazarlık programı ile çocuklara alfabe farkındalığı, fonolojik farkındalık sağlanmalıdır. Bu beceriler beraberinde çocukların kelime dağarcığını artıracaktır. Bu beceriler ile birlikte çocukların erken okuryazarlıkları desteklenecektir. Sadece bu beceriler yeterli değildir. Öğretmenlerin kendilerini erken okuryazarlık konusunda geliştirmeleri ve sınıf ortamını okuryazarlığı geliştirici şekilde düzenleyerek çocuklara rehberlik ederek onların kendi öğrenmelerini

sağlamaları erken okuryazarlığın geliştirilmesinde önemli noktalardır (Spaull ve Comings, 2019).

Erken okuryazarlık becerilerine sahip çocuklar uyaklı kelimelerin farkında olurlar. Bir kelime söylendiği zaman ona uygun uyaklı başka bir kelime söyleyebilirler ve uyaklı olan sözcükleri hatırlayabilirler. Seslerin farkında olurlar. Kelimelerin başlangıç seslerini, bitiş seslerini bilirler. Kelimelerin başlangıç sesleriyle başlayan farklı örnekler verebilirler. Kelimelerin bitiş seslerine uygun farklı kelimeler üretebilirler. Kelimelerin ortasında yer alan seslerin farkında olurlar (Akdağ, 2020; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Parpucu ve Güler Yıldız, 2022; Turan ve Akoğlu, 2011). Sözcüklerin farkında olurlar. Kendilerine okunan hikayelerin eksik bırakılan yerlerini tamamlayabilirler ve hikayeyi devam ettirebilirler. Hikaye ile ilgili kendilerine sorulan sorulara cevaplar verebilirler. Sözcükleri söylerken hecelerine ayırabilirler ve sözcüklerin kaç heceden oluştuğunu söyleyebilirler. (Akdağ, 2020; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Parpucu ve Güler Yıldız, 2022; Turan ve Akoğlu, 2011).

Erken okuryazarlık bileşenleri ayrı ayrı düşünüldüğünde her çocuğun bu becerileri kazanmaları birbirinden farklılık gösterecektir. Her çocuk kendine özgüdür ve her çocuğun öğrenmesi birbirinden farklıdır. Bu bağlamda çocukların bu becerileri kazanma durumlarına göre okuryazarlık farkındalıkları da farklılık gösterecektir (Çetin, 2020).

2.3.1. Ses Bilgisel (Fonolojik) Farkındalık

Çocukların okuma ve anlamalarında ilerleme kaydetmelerini sağlayan, konuşulan dilde sözcüklerin ve hecelerin varlığını bilmeleri, bu sözcüklerin birbiriyle ses benzerliklerinin olduğunu bilmeleri durumu sesbilgisel farkındalık olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımla fonolojik farkındalık seslerin tanınması ve sözcük gruplarındaki ses oluşumlarının farkında olunmasıdır (Çalış, 2021; Çetin, 2020; Gökkuş, 2016; Parpucu ve Dinç, 2021). Konuşulan dildeki kelimelerin anlamının dışında kelimeyi oluşturan ses birimlerinin farkında olmaktır (Çetin, 2020). Okuma becerisinin gerçekleşmesi için temel olan durum fonolojik farkındalık bilincidir (Meira, Cadime, Viana, 2021; Roepke ve Brosseau-Lapre, 2023). Çocukların seslerin birleştirilmesiyle kelimelerin oluştuğunu anlaması fonolojik farkındalığın farklı bir tanımıdır (Roepke ve Brosseau-Lapre, 2023). Fonolojik farkındalık ile birlikte çocuklar alfabeyi de daha kolay anlamlandırır. Seslerin ve alfabenin

farkında olan çocukların okumaya geçişi daha kolay olmaktadır. Fonolojik farkındalık becerileri okul öncesi dönemde öğretmen rehberliğinde okuma için en önemli adımdır (Meira vd., 2021). Ayrıca fonolojik farkındalık kelimeleri oluşturan sesleri analiz edebilmek olarak tanımlanabilir. Kelimelerdeki sesleri tanıyabilmek ve farkında olmak fonolojik farkındalığı tanımlamaktadır. Seslerin farkında olma durumu okumaya katkı sağlar ve her dilde okumayı geliştirebilir. Okul öncesi dönemde edinilen fonolojik farkındalık çocukların kelimeleri anlamlandırmasına yardımcı olur. Fonolojik farkındalık bilgisi ne kadar ileri seviye olursa bu durum çocukların okumasına o kadar katkı sağlayacaktır (Mimran, Nevet, Gott ve Share, 2022).

Seslerin ayrımını yapabilen çocuklar aynı harfle başlayan ve aynı harfle biten sözcüklerin (Beaty, 2018; Kargın, Güldenoğlu ve Gengeç, 2021; Kuru ve Koç Tüylü, 2021) farkında olurlar. Seslerin farkında olan çocukların sözcükleri anlamlandırmada ve içselleştirmede başarılı olduğu görülmüştür (Gökkuş, 2016; Kargın, Güldenoğlu ve Gengeç, 2021; Kuru ve Koç Tüylü, 2021). Fonolojik farkındalık sahibi olan çocuklar sesleri tanırlar ve bu sayede kelimelerin ilk harflerinin benzerliklerini bulabilirler (Kuru ve Koç Tüylü, 2021). Fonolojik farkındalık süreci çocukların ilgisi ile başlamakla birlikte devamlılığın sağlanması ve okumaya etkisinin görülmesi için okul öncesi eğitimle birlikte desteklenmesi gerekmektedir (Kuru ve Koç Tüylü, 2021). Fonolojik farkındalık okuma süreciyle yakından ilişkilidir. Fonolojik olarak ses ayrımını yapabilen çocukların daha kolay okuyabildikleri araştırmalarda kanıtlanmıştır (Ertekin, 2021; Parpucu ve Dinç, 2021; Spaul ve Comings, 2019; Taşkınbaş, 2021; Teker, 2021).

Fonolojik farkındalık eğitimi çocuklara verilirken oyun ortamı sağlanarak çocuklar için eğlenceli hale getirilmelidir. Çocuklar oyun ortamında en verimli öğrenmeyi gerçekleştirirler (Çalış, 2021; Parpucu ve Dinç, 2021; Roskos, Christie ve Richgels, 2003). Çocuklarda ses bilgilendirici farkındalığın gelişmesi için onlara yüksek ses ile kitap okumak büyük oranda fayda sağlamaktadır (Bradley ve Jones, 2007). Çocuklar için tekerlemeler, kafiye içerikli şarkılar, parmak oyunları çocuklarda ses farkındalığını geliştirmek için yapılan önemli çalışmalardır (Beaty, 2018; Çetin, 2020). Fonolojik farkındalık ile birlikte çocuklar kelimeleri tanımayı öğrenirler bu da beraberinde okuryazarlığın başlangıcını oluşturmaktadır (Taşkınbaş, 2021). Okul öncesi dönem ile başlayan fonolojik farkındalık ileriki süreçlere doğru artarak devam eder ve böylece çocukların dil becerileri daha üst seviyeye taşınmış olur (Çalış, 2021).

Fonolojik farkındalık becerileri, çocukların seslere duyarlılığını geliştirmektedir (Çalış, 2021). Okul öncesi dönemde yapılacak olan tekerleme çalışmaları ve uyak farkındalığı çalışmaları ile birlikte çocuklarda ses farkındalığı bilinci artmaktadır (Çalış, 2021).

Fonolojik farkındalık türleri vardır. Bunlar sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı, hece farkındalığı ve ses birimi farkındalığıdır (Parpucu ve Dinç, 2021). Sözcük birimlerinin birleşerek cümleyi oluşturmasının farkında olmak sözcük farkındalığı olarak karşımıza çıkmaktadır (Parpucu ve Dinç, 2021). Uyak farkındalığı dil gelişimi açısından önemlidir. Sözcükleri yorumlayabilen çocuklar uyaklı olan ve olmayan sözcükleri ayırt edebilirler. Uyaklı sözcüklerin farkında olan, ayırımı yapabilen çocukların ses bilgisel farkındalıkları gelişmiş olup okumaya geçerken kendilerine kolaylık sağlayacağı belirtilmektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Turan ve Akoğlu, 2011; Yalçıntaş Sezgin, Ulus ve Aksoy, 2019). Tekerlemeler, şarkılar, hikayeler sayesinde çocukların uyak farkındalığı geliştirilebilir (Parpucu ve Dinç, 2021). Hece farkındalığına sahip olan çocuklar sözcükleri hecelerine ayırarak kaç heceden oluştuğunu bilirler. Farklı sözcükleri hecelerine ayırarak ortak hece sayısına sahip sözcüklerin farkında olurlar. Hece farkındalığı olan çocukların fonolojik becerileri yüksek olarak belirlenmiştir. Ses birimi farkındalığı, alfabe bilgisi için temel aşamadır. Ses birimi farkındalığı olan çocuklar sözcüklerin ilk ve son harflerinin farkında olurlar. Sözcükten bir ses atıldığı zaman geri kalan sözcüğün nasıl okunduğunu söyleyebilirler. Aynı ses ile başlayan sözcükleri tanıyabilirler (Parpucu ve Dinç, 2021).

Ülkemizde okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında bazı aileler okuma ve yazma öğretilene dair yanlış bir düşünceye kapılmaktadır. Ailelerin okul öncesi dönemden beklentileri arasında da çocuklarının okuma yazma öğrenmesini bekledikleri görülmektedir. Oysaki okul öncesi müfredatında okuma ve yazma öğretimi yoktur sadece çocuklara seslerin tanıtılması yer almaktadır (Parpucu ve Dinç, 2021).

2.3.2. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, çocukların yazının bir anlam taşıdığının bilincinde olması olarak tanımlanabilir (Çetin, 2020; Kargın, Güldenoğlu ve Gengeç, 2021; Parpucu ve Dinç, 2021). Yazı farkındalığına sahip olan çocukların yazının yönünün nasıl olduğunu (Çalış, 2021; Çetin, 2020; Kuru ve Koç Tüylü, 2021; Parpucu ve Dinç, 2021;

Taş, 2020) ve yazıdaki harflerin birleşerek kelimelerin oluştuğunu, kelimelerin de birleşerek cümleleri oluşturduğunu aynı zamanda yazı içerisinde nokta, virgül gibi işaretlerin bulunduğunu bilmeleri beklenir. Çocuklara okunan kitaplar sayesinde bu becerilerin geliştiği belirlenmiştir (Deniz, 2020; Kargın, Güldenoğlu ve Gengeç, 2021; Taş, 2020). Yazı farkındalığı becerisinin gelişmesi için çocuklara bolca kitap okunması, içerisinde yazı bulunduran etkinliklerin yapılması ve bu etkinliklerin eğitsel oyunlarla çocuklara aktarılması, sınıf içerisinde çocuklara ait olan dolap ve eşyaların etiketlenmesi, yapılan etkinliklerin isimlerinin sınıf panosuna asılması gerekmektedir (Parpucu ve Dinç, 2021; Taş, 2020). Çocukların yazı farkındalığı sadece kitap vb. içeriklerdeki yazının farkında olması değil bunun beraberinde çevrede gördükleri logo, işaret gibi levhaların ne anlama geldiğini anlamlandırmalarını da kapsamaktadır (Çetin, 2020; Kuru ve Koç Tüylü, 2021; Parpucu ve Dinç, 2021). Okul öncesi dönem yazı farkındalığını geliştirmek için önemli bir dönemdir. Çocuklarla etkileşimli kitap okuyarak yazı farkındalıkları geliştirilebilir. Ayrıca yazı uyaranları içeren etkinlik ve oyunlar yazı farkındalığını geliştirmektedir (Er, 2020; Parpucu ve Dinç, 2021). Çocuklara okunan kitaplar sayesinde çocukların ilgileri yazıya çekilmiş olur ve bu bağlamda yazı farkındalıkları gelişmiş olur. Yazıyı oluşturan sembolik görselleri çocukların anlamlandırmaları onların yazı farkındalıklarının geliştiğini göstermektedir (Bayraktar ve Temel, 2014).

2.3.3. Yazı Yazma Becerileri

Okul öncesi dönemde yazı farkındalığı gelişirken yazı yazma becerileri de gelişmektedir. Okul öncesi dönemde yapılan çizgi çalışmaları ve kalem tutma çalışmaları yazı yazma becerilerinin gelişmesini sağlayan etkinlikler olarak karşımıza çıkmaktadır (Kuru ve Koç Tüylü, 2021). Çocukların yazı ile ilk tanışmaları karalama yapımları olarak karşımıza çıkmaktadır (Çetin, 2020; Gökkuş, 2016; Sağlam, 2020). Çocukların yazı farkındalıkları geliştikçe, harfler hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukça ve isimlerinin yazılışlarını öğrendikçe kendi yazmaları da gelişecektir (Gökkuş, 2016). Yazı yazma becerilerinin geliştirilip desteklenmesi için sınıf ortamına yazılı materyaller asılmalı, merkezlerin adları anlaşılır biçimde yazılarak belirli hale getirilmeli, sınıf ortamı çocukların baktığında anlayabilecekleri şekilde yazılı çizelgelerle donatılmalıdır (Çalış, 2021; Taş, 2020). Sınıf ortamını zengin içeriklerle destekleyerek çocukların dramatik oyun alanlarında tecrübe kazanmaları sağlanabilir (Çetin, 2020; Taş, 2020). Öğretmenler çocuklara hikaye kitapları okuyarak çocukların

dikkatlerini yazıya çekmeli, yazının yönünü gösterip sayfa numaralarını tanıtarak ve kitabın sayfalarını ne yöne çevrileceğini çocuklara tanıtmalı, çocuklarla kitap kapağı hakkında sohbet ederek çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirmelidir (Çetin, 2020; Roskos vd., 2003). Kitabın önemini bilen çocuklar eğitim adına önemli bir adım atmış olurlar (Comber, 2000). Çocuklar yazıları tanıdıkça kendileri de yazı yazmaya çalışırlar. Bu dönemde çocuklar yazı yazmaya teşvik edilebilir. Çocuklar için küçük kas becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalı, isimlerini yazmalarına teşvik edilmeli, sınıf içerisinde yazı ile ilgili bir merkez hazırlanarak çocukların yazı yazmaları için uygun ortam oluşturulmalıdır (Taş, 2020). Çocukların yazı yazma işlemini doğru şekilde yapabilmeleri için kalem tutma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Küçük kas becerilerini geliştirici çalışmalarla birlikte bu becerinin gelişmesi beklenir. Bu bağlamda çocuklara hamur oyunları ile yoğurma, kesme ve yırtma çalışmaları, çizgi çalışmaları, boya çalışmaları, boncuk dizme vb çalışmalar yaptırılarak küçük kas becerileri geliştirilebilir. Aynı zamanda bu çalışmalar ile birlikte çocuklar el ve göz koordinasyonları da gelişeceğinden çocuklar yazı yazabilmek için hazır hale gelmeleri beklenir (Taş, 2020).

2.3.4. Alfabe ve Harf Bilgisi

Harflerin bir adının olması ve konuşma dilinde bu harfleri karşılayan bir sesin olması durumu harf bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Gökkuş, 2016; Kargın, Güldenoğlu ve Gengeç, 2021; Kuru ve Koç Tüylü, 2021; Parpucu ve Dinç, 2021). Sözcük gruplarını oluşturan harflerin farkındalığı ise alfabe bilgisi olarak tanımlanır (Parpucu ve Dinç, 2021). Çocukların bu becerileri biliyor olması ise çocukların harf bilgisinin farkında olmalarının göstergesidir. Çocuklar harf ve alfabe bilgisi becerileri ile ne kadar erken yaşta tanışıp farkındalığa ulaşırsa bu çocukların ileriki yaşlarındaki okuryazarlık durumları için önemli bir gelişme olacaktır. Ayrıca çocukların okuma sevgisi ve okuma becerilerinin gelişimi anlamında önemli bir adımdır (Beaty, 2018; Çalış, 2021; Gökkuş, 2016; Kargın, Güldenoğlu ve Gengeç, 2021). Çocuklar ilgileri doğrultusunda harflerin nasıl okunduğu sorgulayarak harflerin sahip oldukları sesleri fark ederler (Kuru ve Koç Tüylü, 2021). Çocuklardan harfleri ezberlemelerini beklemek onların öğrenmelerine engel olmaktır. Çocuklarda öğrenmenin gerçekleşmesi için oyun ortamı sağlanarak eğlenceli aktiviteler ile çocukların kendilerinin keşfederek öğrenmeleri sağlanmalıdır (Beaty, 2018). Çocukların alfabe ve harf bilgisi becerilerinin geliştirilip desteklenmesi için harflerle ilgili çeşitli oyunlar

oyunabilir, alfabeyi tanıtıcı etkinlikler yapılabilir. Çocuklara isim farkındalığı çalışmaları yapılarak isimlerinin yazılışlarının nasıl olduğu gösterilebilir (Özdemir, 2020) ve isimlerinin içerisindeki harfler çocuklara tanıtılabilir. Ayrıca çocuklara kitap sevgisi aşılanarak sınıf içerisinde çocukların dikkatlerini çeken bir kitap merkezi oluşturulabilir (Roskos vd., 2003). Çocuklar alfabede bulunan harfleri tanımaya, harflerin şekillerinin farkında olarak ne ifade ettiğini okul öncesi dönemde öğrenmeye başlarlar. Harflerin farkında olan çocuk harflerin bir sese karşılık geldiğini ve o sesin nasıl çıkarıldığı konusunda da bilgi sahibi olur. Bu farkındalık çocukların okuryazarlık durumunu olumlu şekilde etkiler (Bradley ve Jones, 2007).

Erken okuryazarlığın en önemli basamaklarından biri olan alfabe bilgisi sürecinde harfleri tanımak okul öncesi dönemde önemlidir. Harflerin karşılığı olan sesler de okul öncesi dönemde verilmesi gereken bilgilerdendir. Çocukların kitaplarla iç içe olmaları, şarkılar öğrenip söylemeleri, ses ve harf içerikli oyunlar oynamaları onların alfabeyi anlamaları kolaylaştırır. Harflerin bilgisine ve harflere karşılık gelen seslerin bilgisine sahip olan çocuklar erken okuryazarlıkta ve okumaya geçişte ilk basamaklardan birini tamamlamış olurlar (Piasta, 2014). Alfabe bilgisini içeren kitaplarla eğitim vermek çocukların alfabe farkındalığını geliştirmek için yeterli değildir. Aynı zamanda öğretmenlerin alfabe bilgisini çocuklara nasıl aktardığı da önemlidir (Bradley ve Jones, 2007). Alfabe bilgisine erken yaşlarda sahip olan çocuklar okuryazarlık durumunu olumlu yönde etkilemektedir (Piasta, 2014). Çocuklar harfleri tanıdıkça kendi isimlerini yazma eğilimleri artabilir. Kendi isimlerinin nasıl yazıldığını fark ederler. Aynı zamanda ailelerinin ve yakınlarının isimlerini merak ederek onların da nasıl yazıldığını öğrenebilirler. Bu bağlamda çocukların yazıların ve nasıl okunduklarının farkında olmaları olağandır. İsimlerinin yazılışlarını öğrenen çocuklar ilk harfinin büyük şekilde yazıldığını ve diğer harflerin küçük harflerle yazıldığının farkındadırlar (Bradley ve Jones, 2007).

Çocukların alfabe farkındalığını geliştirmek için çeşitli etkinlikler yapılabilir. Yazılardan oluşan bir çerçeve çocukların dikkatini çekecek olup harflere olan ilgilerini artırabilir bu şekilde çocukların harfleri keşfetmeleri sağlanabilir. Resimlerden oluşan kavramsal kartlar ile birlikte çocuklara harflerin oluşturduğu yazıların neye karşılık geldiği gösterilebilir. Alfabe kitapları çocuklara sesli şekilde okunabilir (Bradley ve Jones, 2007).

2.3.5. Sözel Dil Becerileri

Çocukların anlamlandırmış oldukları ve konuşma diline uygun bir biçimde kullandıkları sözcüklerin tamamı sözcük bilgisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Çetin, 2020; Gökkuş, 2016; Kargın, Güldenoğlu ve Gengeç, 2021; Parpucu ve Dinç, 2021). Çocukların konuşmalarında kullandıkları tüm sözcükleri ve kendileri kullanmasa dahi karşı tarafı dinlerken anladığı tüm sözcükleri sözcük bilgisi noktasında değerlendirmek mümkündür (Kargın, Güldenoğlu ve Gengeç, 2021). Sözel dil becerilerinde çocukların dinleme becerileri, konuşma becerileri ve sözcük bilgileri yer almaktadır.

Çocukların dinleme becerileri okul öncesi dönemde gelişim gösterir. Çocukların okuduklarını anlamaları erken okuryazarlık açısından önemli bir aşamadır. Bir çocuğun okuduğunu anlama becerilerinin gelişebilmesi için dinleme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlayan bir çocuğun geçmişinde dinlediğini anlama becerisi yatmaktadır. Dinlediğini anlayan bireyler okuduğunu anlayan bireylerin ön koşulunu oluşturmaktadır (Er, 2020; Kargın, Güldenoğlu ve Gengeç, 2021; Kuru ve Koç Tüylü, 2021). Çocukların dinlediklerini anlama becerilerinin geliştirilmesi için öncelikle temel dil kurallarına sahip olmaları beklenir.

Ses farkındalığı, sözcük bilgisi gibi becerileri gelişmiş olan çocukların dinlediklerini anlamaları beklenmektedir. Bu becerinin de beraberinde okuduğunu anlama becerisini getireceği belirlenmiştir (Kargın, Güldenoğlu ve Gengeç, 2021). Çocuklara kitap okuyarak dinleme becerileri geliştirilebilir (Er, 2020). Okunan hikayeye çocuğu dahil etmek ve ona hikaye ile ilgili sorular sormak çocuğun dinleme becerisini geliştirecek olup sorulara vereceği yanıtlarla kendi yorumlamasını yaparak okuduğunu anlama becerisini üst noktalara taşıyacaktır (Er, 2020; Kuru ve Koç Tüylü, 2021). Çocuklara okunan sesli hikayeler sayesinde çocukların dinlemesi güçlenecek ve dinledikçe dinlediklerini anlama becerileri gelişecektir (Taşkınbaş, 2021).

Çocukların konuşma becerileri, Türkçeyi doğru kullanmaları okul öncesi dönemde desteklenmelidir. Çocuklardan okunan hikayeyi anlatmalarını istemek konuşma becerilerinin gelişmesini sağlar. Dinledikleri hikayeleri anlatabilen çocuklar dili kullanmada başarılı olurlar (Er, 2020). Çocuklar dinledikçe kelime dağarcıkları genişler. Kelime dağarcığı fazla olan çocukların okuduklarını anlamlandırmaları daha kolay olur (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Çocukların konuşulanı ya da okunanı anlaması için etkin bir şekilde dinlemesi gerekmektedir. Etkin dinleme için çocuklara anlatılan

durumun karmaşık kelimeler yerine basit cümleler ile ifade edilmesi gerekmektedir. Etkin dinlemeyi bilen çocukların dinlediklerini anlamlandırması daha kolay olacaktır (Beaty, 2018).

Çocukların sözcük bilgileri okul öncesi dönemde gelişim gösteren erken okuryazarlık açısından çocukların desteklenmesi sağlayan becerilerdir. Çocukların kelime dağarcıkları ve sözcük bilgileri ne kadar fazla olursa (Ertekin, 2021; Kuru ve Koç Tüylü, 2021; Taşkınbaş, 2021) okuduklarını anlamaları o kadar kolaylaşacaktır (Kargın, Güldenoğlu ve Gengeç, 2021; Parpucu ve Dinç, 2021). Çocuklar çevrelerinden duydukları konuşmalarla, kendilerine okunan hikayelerle sözel dil becerilerini kazanırlar (Kuru ve Koç Tüylü, 2021). Çocuklar küçük yaşlarda ne kadar çok sözcükle karşılaşır ve bu sözcükleri anlamlandırırorsa ileriki okuma yaşantısına olumlu etkisi o kadar çok olacaktır (Kuru ve Koç Tüylü, 2021; Parpucu ve Dinç, 2021). Çocukların bu becerileri edinmeleri okuma noktasında önemli bir etkiye sahip olmakla birlikte çocuklara bu becerilerin kazandırılması için de en etkili yöntem oyun olarak karşımıza çıkmaktadır (Kuru ve Koç Tüylü, 2021). Okul öncesi dönemde çocukların kelime dağarcıklarını artırmak için yeni sözcükler öğretilmeli ve kavram öğretme çalışmaları yapılmalıdır (Parpucu ve Dinç, 2021; Ertekin, 2021). Etkileşimli kitap okuma, çocuklarla yeni sözcükler içeren sohbet ortamı oluşturma ve kavramlar üzerinde etkinlikler düzenlenerek okul öncesi dönemde yapılırsa çocukların kelime dağarcıkları ve sözcük bilgileri de artacaktır (Ertekin, 2021; Er, 2020).

Çocukların sözcük bilgisinin gelişmesi için öğretmen çocukların bilmedikleri sözcüklerle ilgili etkinlikler düzenleyebilir. Sözcüklerin eş ve zıt anlamlı karşılıklarını bulma çalışmaları ile çocukların sözcük bilgileri artacak ve böylece kelime dağarcıkları artacaktır (Parpucu ve Dinç, 2021). Okul öncesi dönemde çocukların öğrenme hızı çok yüksek olduğundan bu dönemde çocuğa verilecek olan her yeni kelime çocuğun kelime dağarcığına katkı sağlayacaktır. Bu dönemde çocuklar gözlem ve taklit ile öğrenmeler gerçekleştirebilirler. Bu sebepten çocuklara örnek bir rol model olmak gerekmektedir (Er, 2020).

Kelime dağarcığının fazla olması çocukların ileriki okuma yaşantısını etkileyeceğinden dolayı sınıf ortamının düzenlemesi gerekmektedir. Çocukların kelimeleri kullanarak deneyler oluşturabileceği bir ortam hazırlanmalıdır. Çocuklara sesleri ve kelimeleri anlatmak yerine onların kendi keşifleri sayesinde ulaştıkları sonuçlar daha kalıcı olacaktır (Smith, 2008).

Sınıf ortamını kelime dağarcığını geliştirici şekilde hazırlamak erken okuryazarlık öğretiminin verimini artıracaktır (Piasta, 2014). Çocukların sözcükleri öğrenirken maruz kaldıkları ortam önemlidir. Bu ortamda çocukların yanlarında bulunan kişilerle olan iletişimleri ve yanlarındaki kişilerin konuşma süreleri ile konuşma kalitesi ne kadar iyi ise çocuğun sözcükleri kavraması o kadar verimli olacaktır. Çocuklar en iyi öğrenmeleri oyun ortamında gerçekleştirirler. Çocukların ilgilerine yönelik kelime etkinlikleri ile birlikte sözcük gelişimlerine katkı sağlanabilir (Er, 2020).

2.4. Okul Öncesi Eğitim Programında Erken Okuryazarlık

Okuryazarlığın gelişmesi için erken okuryazarlık becerilerinin neler olduğu bilinmeli ve okul öncesi dönemde bu beceriler doğrultusunda eğitim verilmelidir. (Kuru ve Koç Tüylü, 2021). Okul öncesi eğitim programında yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukları bir üst sınıfa hazırlar. Okul öncesi dönemde okuma ve yazma için ön koşul beceriler çocuklara sunulmakta, çocuklara kesinlikle okuma ve yazma öğretilmesi programda bulunmamaktadır (MEB, 2013). Çocukların en iyi öğrenmeleri, yaparak ve yaşayarak öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar bilgiye kendileri ulaştıkları zaman bilginin kalıcılığı artmaktadır. Çocuklar okuma yazmayı öğrenmeden önce farkındalıklarının gelişmiş olması onların okuma ve yazma sürecine katkı sağlamaktadır. Çocukların farkında olma durumları onların erken okuryazarlık açısından gelişmelerine katkı sağlamaktadır (Parpucu ve Dinç, 2021).

Okul öncesi dönem çocukların öğrenmelerinin yüksek olduğu bir döneme denk gelmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin bu dönemde çocuklara verilmesi onların öğrenmelerini sağlayacak olup gelecekteki okuma ve yazma süreçlerine olumlu yönde etki sağlayacaktır (Feyman Gök, 2013; Kargın, vd., 2021; Roskos, vd., 2003; Teker, 2021; Ulu Kalın, 2021). Bu eğitim okul öncesi öğretmenleri tarafından verileceği için öğretmenlerin erken okuryazarlık öğretimi ile ilgili bilgi sahibi olmaları beklenmektedir (Teker, 2021). Müfredat nasıl olursa olsun aktaracak kişi öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin deneyiminin yanı sıra öğretmenin anlatımı, erken okuryazarlık bilgisi de önemlidir (Mclachlan, 2019). Çocuklar öğrendikleri bilgileri en iyi şekilde kullanabilmeleri için iyi bir öğretmene ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler çocuklarla birlikte vakit geçirmeye çalışmalı ve sohbet ortamı oluşturmalıdır. Erken okuryazarlık için çocuklara hikaye okunmalı, şarkı ve tekerlemeler ile dil gelişimleri desteklenmelidir (Spaull ve Comings, 2019).

Okuma gelişimi değerlendirilirken dinleme becerileri ön plana çıkmaktadır. Çocukların dinlediklerini anlamaları ve dinledikleri ile ilgili sorulan sorulara anladıklarını yorumlayarak cevap vermeleri okuryazarlığın önemli bir adımıdır (Afflerbach, 2019). Eşit fırsatlar verildiği zaman bütün çocukların öğrenmeyi gerçekleştirmesi beklenir (Afflerbach, 2019).

Erken okuryazarlık çalışmaları kapsamında sadece çocukların bilişsel ve dil gelişimini destekleyen çalışmalar yapmak yeterli değildir. Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin en doğru şekilde değerlendirilmesi için verilen eğitimde çocukların motivasyonlarını artırıcı çalışmalara yer verilmesi de gerekmektedir. Aynı zamanda erken okuryazarlık çalışmalarının çocukların özgüvenlerini geliştirmesi çocukların gelişimi açısından önemlidir (Afflerbach, 2019).

Çocuklar çevrelerindeki yazıların farkına zamanla varırlar. Kendi isimlerinin nasıl yazıldığını öğrenen çocuklar isimlerindeki büyük ve küçük harfleri fark ederler. Çocuklar harfleri tanıdıkça baş harflerin büyük harfle yazıldığının bilgisine ulaşırlar (Treiman ve Broderick, 1998; Treiman ve Kessler, 2004). Çoğu okul öncesi programı alfabe farkındalığı ve bilgisini içermekte olup öğretimi konusunda öğretmenlerin verdiği eğitime göre değişkenlik göstermektedir (Piasta, 2014).

Okuma yazmaya hazırlık etkinliği MEB (2013)'e göre çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen bir etkinliktir. Tek seferde öğrenilecek bir bilgi değil devamlılığı olan ve süreç içinde kazanılan bir beceridir. Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile çocuklar bir üst sınıfa hazırlanırlar. İleride öğrenecek oldukları okuma ve yazma durumu için hazır hale gelirler. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuklarla görsel algı çalışmaları, işitsel algı çalışmaları, dikkat ve hafıza çalışmaları, temel kavram çalışmaları, problem çözme ve tahmin çalışmaları, kalemi doğru kullanma ve el becerileri çalışmaları, öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar, güven duyma çalışmaları, sosyal olgunluğa ulaşma çalışmaları, okuma yazma için farkındalık ve çocukların motivasyonunu artırıcı çalışmalar, duyu ile ilgili çalışmalar ve nefes ve ritim çalışmaları yer almaktadır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile çocuklar okula ve okumaya hazır hale gelirler (Taş, 2020). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukları sadece okumaya hazır hale getirmek için değil onların okuduklarını ve dinlediklerini anlamalarını, eleştirel şekilde yorumlama yapabilmelerini sağlayan etkinlikleri de içerir (Taş, 2020).

Türkçe etkinlikleri ile erken okuryazarlık kapsamında çocuklara kazandırılması gereken beceriler de vardır. Okul öncesi eğitim programında bu beceriler açıkça ifade edilmiştir. Bunlar arasında çocukların seslerin farkına varmaları ve seslerde dikkat çeken benzerlik durumlarını fark etmeleri beklenir. Çocukların konuşma esnasında ya da bir şiir, şarkı, tekerleme söylerken ses tonlarını uygun şekilde kullanmaları beklenir. Çocukların sohbet ederken, hikaye anlatırken, oyun oynarken kurdukları cümlelerin düzgün ve anlaşılır olması beklenir. Çocukların sohbet ortamı oluşturmaları ve sohbete dahil olmaları onların konuşma becerilerini geliştirir. Bu bağlamda çocuklar karşısındakine sorular sormalı ve kendisine soru sorulursa doğru şekilde kendini ifade edebilmelidir. Çocukların bir hikaye dinlerken bilmedikleri kelimeler varsa bunları sorarak öğrenmeleri onların kelime bilgilerine katkı sağlar. Çocukların bilmedikleri kelimelerin ne anlama geldiğini öğrenerek kelime haznelerini geliştirmeleri gerekmektedir. Çocukların fonolojik farkındalıklarını geliştirmeleri beklenir. Bu bağlamda çocukların aynı ses ile başlayan kelimeleri fark etmeleri, aynı ses ile biten kelimeleri fark etmeleri, uyaklı kelimelerin farkına varmaları ve bunlara uygun kelime üretebilmeleri fonolojik farkındalıklarının geliştiğinin göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların okumayı bilmeseler dahi çevrelerinde gördükleri tabela, levha vb. bulunan yazıların farkına varmaları ve onları tanımaları, ne yazdığını bilmeseler dahi okuma farkındalığı ile birlikte kendi isimlerini ve çevrelerindeki yazıları tanımaları beklenir. Hikaye kitabının resimlerine bakarak orada bulunan yazılar doğrultusunda hikayeyi anlatabilmeleri, hikayede ya da çevrelerinde bulunan yazılarda yazının hangi yöne doğru olduğunu bilmeleri beklenir. Öğretmenin çocuklara hikayenin dış kapağı hakkında bilgi vermesi, çocuklara yazının yönünü göstermesi, sayfaların nasıl ilerlediğini, hikayenin yazarı hakkında bilgi vermesi gerekir (MEB, 2013).

2.5. Okul Öncesi Eğitimde Erken Okuryazarlık Sınıf Ortamı ve Materyalleri

Okul öncesi eğitim programı çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağlayan bir programdır. Sınıf içinde ve dışında yapılan etkinliklerle çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi hedeflenmiştir. Sınıf içerisindeki etkinliklerde sınıf ortamı büyük bir role sahiptir. Öğretmenler bu noktada çocuklara zengin bir sınıf ortamı oluşturmalıdır (Kuru ve Koç Tüylü, 2021). Okul öncesi dönemde öğrenmenin gerçekleşmesi için eğitim ortamı önemlidir. Erken okuryazarlık eğitiminin

gerçekleşmesi için de zenginleştirilmiş bir sınıf ortamı çocukların öğrenmelerini olumlu yönde etkileyecektir (NAEYC, 1998; Neuman, vd., 2020; Teker, 2021).

Gerekli düzenlemeler yapılarak ortam uygun hale getirildiği zaman her çocuğun öğrenmesi mümkündür (Çalış, 2021). Rasgele bir sınıf ortamı ile planlanmış bir sınıf ortamında, planlanmış sınıfta bulunan çocukların daha yaratıcı sözcükleri kullandıkları yapılan çalışmalarda belirlenmiştir (Lesley vd., 1991). Çocukların öğrenmelerini sağlayan birincil basamaklardan biri sınıf ortamıdır (Lesley vd., 1991). Öğretmenler çocukların öğrenmelerinde önemli rol oynarlar. Çocuklara rehberlik ederek ve yönlendirerek çocukların öğrenmeleri için uygun ortam sağlayarak erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde destekleyici olurlar (Çalış, 2021). Sınıf ortamı yeterli düzeyde uyarıcılarla ve gerekli materyallerle donatıldığında çocuklar öğrenmeyi kendileri gerçekleştirebilirler (Teale, 1982).

Okuryazarlık eğitimi için sınıf ortamı önemlidir. Bu ortam sadece sınıfın fiziksel şartları düzenlemek değildir. Öğretmenin kendisi ve okuryazarlık hakkındaki bilgi ve becerileri ortamı oluşturan önemli etmenlerdir (Spaull ve Comings, 2019). Erken okuryazarlık çalışmalarında sınıf ortamının düzenlenmesi, öğretmenin becerileri çocukların öğrenmelerinde kalıcık sağlar. Öğretmenler çocukları çevredeki yazılara yönlendirebilirler. Çocuklar kendi isimlerini ve arkadaşlarının isimlerini öğrenebilirler (Piasta, 2014). Okuryazarlık sürecinde planlanarak hazırlanmış bir sınıf ortamı çocukların gelişimine katkı sağlamaktadır (Bayraktar ve Temel, 2014, Lesley vd., 1991). Geleneksel eğitim artık geçmişte kalmış olup yerini yapılandırmacı eğitim yaklaşımına bırakmıştır. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında da çocuklara direkt bilgi aktarımı yerine çocukların oyun ile keşfederek öğrenmeleri, uygun öğrenme ortamı sağlandığı takdirde mümkün olmaktadır (Lesley, vd., 1991). Çocuklara yaratıcılıklarını kullanabilecekleri ve kendilerini özgür hissettikleri bir ortam sunulması çocukların öğrenme becerilerini geliştirecektir. Çocuklar için oyunun önemi aşıkardır. Oyun ile birleştirilmiş her eğitim çocukların öğrenmelerini kolaylaştırır (Aktaş Arnas ve Ördek İnceoğlu, 2019). Keşif süreci öğrenmenin temelini oluşturduğundan sınıf ortamının çocukların keşfetmelerine uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir. Çocukta merak duygusu oluşturan ortamlar sayesinde çocukların araştırmalar yaparak ve öğretmen rehberliğinde kendi kendilerine öğrenmeyi gerçekleştireceklerdir. Bu şekilde öğrenmeyi gerçekleştiren çocukların da öğrendikleri

bilgiler kalıcı olacaktır (Carlson, 1999; Cobb, 1994; Erdem ve Demirel, 2002; Glasersfeld, 1995; Özkan, 2002).

Okul öncesi eğitimde sınıf içerisinde merkezler bulunur. Bu merkezler blok merkezi, kitap merkezi, müzik merkezi, dramatik oyun merkezi, sanat merkezi ve fen merkezi olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf içerisinde bulunan bu merkezler sayesinde çocuklar oyun alanlarını gruplandırarak nerede ne ile oynayacağını öğrenir. Bu merkezler sayesinde çocuklar alanların farkına varırlar ve öğrenmelerini şekillendirirler (MEB, 2013). Çocuklar sanat merkezinde renkli kalemler ve kağıtlarla resimler yapabilir, karalamalar yapabilirler. Ayrıca çizgi çalışmaları yapabilirler. Böylece sanat merkezinde çocukların kalem tutma becerileri gelişerek yazı yazma becerilerini geliştirebilirler. Çocuklar kitap merkezinde çeşitli kitaplarla karşılaşabilir, farklı boyutlarda kitaplarla, kitapların içerisindeki yazılarla yazı farkındalıklarını geliştirebilirler. Çocuklar kitap merkezinde sevdikleri kitapları birbirlerine anlatabilir, anlatma becerilerini geliştirebilirler. Dinleyici konumunda olan çocuklar dinleme becerilerini geliştirebilirler. Merkezlerin üzerinde merkezlere ait yazıların olması çocukların merkezleri tanıması açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda yazılar ile birlikte merkezlerin görsellerinin verilmesi çocuklarda görsel okumayı geliştirecektir. Çocuklar görsel ile yazıyı bir arada görerek merkezlerin yazıları ile görseller arasında bağlantı kuracak ve bu durum çocukların erken okuryazarlıklarına katkı sağlayacaktır. Materyaller çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlayan araçlardır (Sincar, 2020). Materyaller ile birlikte çocuklar yaratıcılıklarını geliştirebilir ve öğrenme sağlayabilirler (Sincar, 2020). Çocuklar için sınıf ortamı önemli bir erken okuryazarlık çalışması sahasıdır. Sınıf içerisinde çocuklara verilecek olan yeterli uyaranlar ile çocukların ilgisini çekerek farkındalıkları için önemli gelişmeler sağlayacaktır (Çalış, 2021, Lesley, vd, 1991). Bu uyaranlardan biri de kitaplardır. Erken okuryazarlık çalışmalarında okunacak olan kitapların çocukların seviyesine uygun olması gerekmektedir (Çalış, 2021). Özellikle kitap merkezinin çocukların dikkatlerinin çekecek şekilde düzenlenmesi ve istedikleri zaman ulaşabilecekleri düzeyde olması gerekir. Kitap merkezini çevreleyen bir sınır olması çocukların o bölgede zaman geçirmesini kolaylaştıracaktır. Kitap okurken çocukların kendilerini huzurda hissedecekleri rahat bir ortam oluşturmak için de minderlerle birlikte hoş bir ortam çocuklara sunulabilir (Neuman, 2014). Kitaplarda yazıların az, resimlerin çok olmasına özen gösterilmelidir (Türköz, 2022).

Çocukları ilkokula hazırlamak ve yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi için kalem tutma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Türköz, 2022). Günümüz koşullarında teknoloji ile eğitim iç içe geçmiştir. Sınıflarda akıllı tahtalar, projeksiyon cihazları vb teknolojik aletler görsel olarak çocukların eğitimine katkı sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimde de akıllı tahtalar ile çocuklara kavram öğretimleri, ses öğretimleri yapıldığı görülmektedir (Türköz, 2022). Öğretmenler etkinlik kartlarıyla resim ve üzerinde olan yazılarla çocuklara kavram öğretimi yapabilir ve baş harfleriyle başlayan ya da biten etkinlikler yapabilirler (Piasta, 2014). Sınıf içerisinde bulunan materyaller çocukların gelişimi ve erken okuryazarlık açısından önem taşımaktadır. Sınıfta bulunan kurşun kalem, boya kalemleri, renkli kağıtlar ve çocukların ilgisini çekecek yazma materyalleri çocukların okuryazarlığını geliştirir. Bu materyaller sınıf ortamlarında çocukların ulaşabilecekleri alanlarda olmalıdır (Bayraktar ve Temel, 2014; Morrow ve Rand, 1991).

Sınıf ortamını oluşturan materyaller çocukların gelişiminde önemli rol oynar. Çocuk uygun şekilde düzenlenmiş sınıf ortamında arkadaşları ve öğretmeni ile daha rahat iletişime geçer. Okul öncesinde gelişim alanlarından biri olan sosyal gelişim alanı için çocuğun kendini tanıması ve ifade edebilmesi önemlidir. Sınıf ortamının planlanması ile çocuğun bu becerileri gelişmektedir. Sınıf ortamı planlanırken çocukların gelişimine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Yapbozlar ve blok materyaller çocukların gelişimi için önemlidir. Legolar ile birlikte çocukların yaratıcılıkları gelişebilir. Sınıf ortamında materyallerin ne olduğunu belirten etiketleme işleme ile çocukların dikkati çekilebilir (Feyman Gök, 2020; Morrow ve Rand, 1991). Kitaplar sayesinde çocukların okuma ve yazı farkındalıkları gelişerek kitap sevgisini kazanırlar. Kitap sevgisi gelişen çocukların dil gelişimi de desteklenmiş olur. Çocuklar hikayeler sayesinde dinleme becerilerini geliştirir. Öğretmenin sorduğu sorular çerçevesinde çocukların eleştirel şekilde düşünme becerileri gelişir. Ayrıca sınıf içinde çocuklar için bir dinleme merkezi oluşturulabilir. Burada kulaklık materyali ile birlikte çocuklar dinleme becerilerini geliştirilebilirler (Feyman Gök, 2020; Morrow ve Rand, 1991). Sınıf içinde söylenen tekerlemeler, şarkılar ve şiirler çocukların ilgileri doğrultusunda kelime dağarcıklarını geliştirir. Materyaller çocukların gelişimleri açısından önemli rol oynarlar. Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesi şarkılar, bilmeceler, tekerlemeler, hikaye kitapları, alfabe içerikli materyaller ile sağlanır. Bu şekilde hazırlanan bir sınıf

ortamında çocuklar seslerin farkına varmış olacaklardır (Beaty, 2018; Feyman Gök, 2020; ; Morrow ve Rand, 1991; Spaul ve Comings, 2019). Erken okuryazarlık ile ilgili materyaller arasında kalem, tahta kalemi, boya kalemi, keçeli kalemler, renkli kalemler, boş kağıtlar tebeşir gibi yazma araçları vardır (Beaty, 2018; Benli, Demir ve Bay, 2022; Feyman Gök, 2020; Lesley, vd., 1991). Çocuklara hikaye anlatımında kuklalar kullanılabilir. Kuklalar çocuklar için dikkat çekici olup onları dinlemeye yönlendiren materyallerdir (Beaty, 2018). Kukla çocuklar için bir iletişim aracı olabilir çocuklar kukla ile sohbet ortamı oluşturabilirler (Beaty, 2018).

Sınıf içerisinde okuma merkezine ulaşım sağlayabilen çocuklar, okuma merkezlerinin uzak yerlerde olan çocuklara göre daha fazla kitaplarla ilgilendikleri görülmüştür. Çocukların seviyesine uygun kitaplar ve okumalarına dikkat çekecek nitelikteki okuma materyalleri ile sınıf donanımı sağlanmalıdır. Tek tip kaynak yerine farklı kaynaklar çocuklara sağlanarak okuryazarlık durumları desteklenmelidir (Spaul ve Comings, 2019).

Erken okuryazarlık materyallerine bakıldığı zaman en çok karşılaştığımız kitapların bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Kitap seçimini yaparken çocukların yaşına uygun olması kitapların en önemli özelliklerindendir. Aynı zamanda kitaplar çocukların ilgi ve dikkatlerini çekici nitelikte olmalıdır. Çocuklar resimler yoluyla hikayeyi anlamlandırır. Bu nedenle kitapları oluşturan resimlerin içindeki yazılarla uyumlu olması gerekir. Hikayeleri çok fazla yazıya boğmadan anlaşılır görsellerle hikaye kitapların oluşturulması önemli bir noktadır. Çocuklara erken okuryazarlık becerileri kazandırılırken konu bakımından farklılık gösteren kitaplar tercih edilmelidir. Kitap boyutlarının da farklılık gösteren biçimde olması bir diğer özelliktir (Deniz, 2020; Feyman Gök, 2020; Neuman, Copple ve Bredekamp, 2020; Oğuzkan, 2013; Pilten, 2021; Temizyürek, Şahbaz ve Gürel, 2016;). Çocuklara düz bir şekilde okunan hikaye kitapları yerine etkileşimli biçimde okumak, erken okuryazarlığın gelişmesi açısından çok önemlidir. Çocuklar hikaye okunurken kendilerini rahat hissetmeli, hikayenin bitmesini beklemeden sorulan soruları yanıt verebilmeli, kendinilerini hikayenin içinde hissetmelidirler. Öğretmenin ya da hikaye anlatıcının hikayeyi okurken jest ve mimiklerini uygun şekilde kullanarak çocukları hikayeye çekmesi beklenir (Deniz, 2020).

2.6. Erken Okuryazarlık İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Erken okuryazarlık ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiş olup literatürde konu ile ilgili aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Feyman Gök (2013)'ün Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi adlı çalışmasında sınıf ortamına erken okuryazarlık materyalleri eklenmesinin 5 yaşındaki çocukların erken okuryazarlıklarına etkisi incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma 6 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada gözlem aracı kullanılmış olup sınıf çevresinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfların materyaller ile zenginleştirilmesi ile çocukların okuryazarlık ile ilgilenmelerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taşkın, Katrancı ve Uygun (2014)'ün çalışmasında üç anasınıfı öğretmeni ile üç sınıf öğretmeninin görüşleri incelenmiştir. Nitel çalışma olan bu çalışmada odak grup çalışması tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmanın verilerine göre okul öncesi sınıflarda çizgi çalışmaları, kavramlar ve ses öğretimi, nadir de olsa harf öğretimi yapıldığı görülmüştür. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ise çocukların anasınıfında kalemle fazla etkinlik yaptıklarından dolayı ilkokula başladıklarında sıkıldıklarını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca anasınıfında yanlış öğrenilen yazı yazma durumunda çocukların daha çok zorlandıklarını söylemişlerdir.

Altun ve Erden (2016)'in Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken Okuryazarlık ile İlgili Görüşleri ve Staj Uygulamaları çalışmasında öğretmen adayları form doldurarak çalışmaya katkı sağlamışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma 81 okul öncesi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda katılımcı öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili bilgi düzeylerinde eksiklikler olduğu ve erken okuryazarlık ile ilgili yaptıkları uygulamalarda etkinliklerin çeşitli olmadığı ve sınırlı kaldığı görülmüştür.

Ergül, Sarıca ve Akoğlu (2016)'nın çalışmasında etkileşimli kitap okuma ile birlikte çocukların sürece katıldığı, hikaye ile ilgili soruları yanıtlama fırsatı sunularak çocukların konuşma becerilerinin ve beraberinde sözcük dağarcıklarının geliştiği görülmüştür.

Turan ve Topçu (2018)'nin çalışmasında paylaşımlı kitap okuma ile birlikte çocukların aile ya da öğretmenleriyle etkileşime girdikleri, dil becerilerinin geliştiği ve kelime dağarcıklarının arttığı, kitaplardaki yazılara dikkat çekilerek okuryazarlık durumuna katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Biltekin (2019)'in çalışması karma yöntemli bir çalışmadır. Nicel yöntemin çalışma grubunu 200 çocuk ve annesi, nitel yöntemin çalışma grubunu 24 anne oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda anne ve babaların öğrenim durumunun, çocukların yaşının, annelerin yaptıkları etkinliklerin, annelerin çocuğa kitap okuma sıklığının çocukların erken okuryazarlık testi sonucunda anlamlı farklılıklar ile sonuçlandığı görülmüştür.

Laçın (2020)'in çalışma grubunu 377 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma erken okuryazarlık bilgi testi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu görülmüştür.

Sağlam (2020)'in çalışmasının çalışma grubunu rasgele seçilen 100 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Bu çalışma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada çocukların çalışma bellekleri ve erken okuryazarlık becerileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda anne babası üniversite mezunu olan çocukların, anne babası memur olan çocukların okul öncesi çocuklar için bellek bataryası ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracına göre puanının yüksek olduğu, kardeş sayısının arttıkça da puanın düştüğü görülmüştür.

Şimşek (2021)'in araştırmasının çalışma grubunu 40 okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma deney ve kontrol grubu oluşturularak çocuklara erken okuryazarlık testi uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sınıf dışındaki okuma yazma programının çocukların olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür.

Çalış ve Feyman Gök (2022)'ün Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerileri İle İlgili Görüşleri adlı çalışması nitel araştırma olup 20 öğretmen ile görüşülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili bilgi düzeylerinde eksiklikler olduğu, etkinlikleri gerçekleştirirken her kavrama yer vermeden erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesini destekleyici sınırlı etkinlikleri

ele aldıkları, en çok kitap merkezinden faydalandıkları ve sınıf içerisinde okuryazarlığı destekleyici yazıların pek bulunmadığı görülmüştür.

Kısaoglu ve Çetin (2023)'in çalışmasının çalışma grubunu 211 okul öncesi çocuğu ve 24 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Bu çalışmada çocukların öz düzenleme becerilerinin arttıkça konuşma ve dil becerilerinin de arttığı, ses ve harf bilgilerinin arttığı ve bu bağlamda erken okuryazarlık becerileri ile ilgili olumlu yönde gelişim sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Crawford (1995) çalışmasında erken okuryazarlık döneminde yapılan çalışmaların ve çocukların erken okuryazarlık ile ilgili hazırbulunuşluğa sahip olmasının öneminden bahsetmiştir. Bu çalışmada okumaya hazır olma durumunun çocukların okuma becerilerini etkilediği belirtilmiştir. Çocukların yeni öğrenmelere açık olmasının hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Okumanın kendisinin başlı başına bir durum olduğu, çocukların okuma durumu için öncelikle hazır hale gelmelerinin gerektiği ifade edilmiştir. Çocukların öğrenmiş oldukları bilgileri birbirleriyle ilişkili hale getirerek gerçek öğrenmenin gerçekleştiğinden bahsedilmiştir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sınıf içinde etkin bir öğretmenin önemli olduğu ifade edilmiştir. Okuryazarlığın bir süreç olduğu, bilgilerin anlamlandırılması ile birlikte sürece dayalı biçimde okuma durumunun gerçekleşeceği belirtilmiştir.

Evans, Shaw ve Bell (2000) tarafından yapılan çalışmada çocuklar okul öncesi dönemden ikinci sınıfa kadar gözlenmiştir. Bu çalışmaya göre aileleri tarafından evde desteklenerek kitap okunan çocukların diğer çocuklara göre bazı becerilerinde gelişimler gözlenmiştir. Erken yaşlarında kitaplarla karşılaşan çocukların dışardan gelen sesleri daha iyi anlamlandırıdığı görülmüştür. Erken yaşlarda kitap okunan çocukların sözcük dağarcıklarının arttığı gözlenmiştir. Bu gelişmeler gözlenirken çocukların ilgisinin, hikayelerin okunma sıklığının çocuklar üzerinde etkisi olduğu ifade edilmiştir. Yapılan araştırmada ses bilgisi ve harf bilgisi alanında gelişim gösteren çocukların okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pianta (2006) çalışmasında öğretmen ve çocuklar arasındaki iletişimin ve etkileşimin çocukların sosyal duygusal ve dil gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Çalışma gerçekleştirilirken sınıf ortamı dikkate alınmıştır. Çalışmada çocukların

duygusal durumları ile sınıf ortamı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Sınıf ortamının düzenlenmesi ve sınıftaki öğrenme durumunun düşük olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin sınıf ortamlarını öğrenmeye hazır hale getirmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çocukları tanıyarak onlarla çalışmalar yapması, çocukların dikkatini çekerek ve çocuklara uyarılar vererek, çocukların ilgi ve motivasyonları doğrultusunda onları erken okuryazarlığa hazırlaması gerektiği belirtilmiştir.

Maureen ve arkadaşları (2022) çalışmasının çalışma grubunu dört beş yaş grubu çocuklarından oluşan 59 çocuk oluşturmaktadır. Kontrol grubu çocukları okuma ve yazma alanındaki çalışmalara katıldılar. İki deney grubunda ise çocuklar sözlü ve dijital hikaye anlatımına katılmışlardır. Bu çalışmanın amacı hikaye anlatma çalışmalarının erken okuryazarlık becerilerini desteklediğinin ortaya çıkarılmasıdır. 6 hafta boyunca çocuklara sözlü ve dijital şekilde hikaye anlatımı çalışmaları yapılmıştır. Hikaye anlatımı yapılan grubun okuryazarlık becerilerinin hikaye anlatımı yapılmayan gruptakilere göre gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Shortridge (2022) çalışmasında oyun ve erken okuryazarlık arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Oyunun çocuklar için çok önemli olduğu ve çocukların oyun oynadıkları çevrenin de öneminden bahsedilmiştir. Çocukların oyun oynadıkları çevrenin düzenlenmesinde kitapların bulunmasının gerektiğini hatta kütüphane ortamında çocuklara oyun oynatılması gerektiği belirtilmiştir. Kütüphane ortamının çocuklar için uygun hale getirilmesi, müfredatın kütüphane ile iç içe hazırlanması ve etkinliklerin bu şekilde planlanması ile çocukların erken okuryazarlık becerilerinde başarılı hale geleceği ifade edilmiştir. Oyun oynayan çocukların birbirleriyle iletişim halinde olmalarının çocukların dil gelişimine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Çocuklara okuryazarlık becerilerini geliştirici ortamlar oluşturmak, semboller içeren, kitaplar içeren ortamlar oluşturmak onların sosyalleşmesine ve konuşmalarına imkan vermek, kelime dağarcıklarını geliştirmek erken okuryazarlık sürecine katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Bu çalışmaya göre kütüphane ortamında çocuklara hazırlanan bir erken okuryazarlık planlanması çocukların başarısında olumlu yönde etkiler göstermiştir. Zenginleştirilmiş oyun ortamı, kelime dağarcığı çalışmaları, müzikler ve tekerlemelerin çocukların erken okuryazarlığına katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Van Dijken (2023) tarafından yapılan çalışmada e-kitapların çocuklara sunulmasıyla erken okuryazarlık becerilerinin olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların fonolojik farkındalıklarının gelişerek kelime dağarcıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuklar için özel hazırlanmış ortamlar çocukların dikkatini çekeceğinden dolayı öğrenmelerini kolaylaştıracağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada SMART tahtasında çocuklara sunulan e-kitapların çocukların dikkatlerini çektiği, yazıların farkında olmalarını sağlayarak fonolojik farkındalıklarını geliştirmeye katkı sağladığı ve beraberinde çocukların kelime dağarcıklarının zenginleştiği belirlenmiştir. Çocuklara hikayeler okunurken çocukların yazılara değil resimlere baktığı ifade edilmiştir. Bu nedenle çocukların dikkatinin yazılara çekilmesi gerektiği ifade edilerek, erken okuryazarlığa bu şekilde katkı sağlanabileceği ifade edilmiştir.

Ewald ve Steinbrink (2023) çalışmasının amacı okul öncesi dönem çocuklarının dil bilgisi ve matematik becerilerinin ilerleyen dönemdeki dil becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu çalışmada çocukların okula başlamadan önce morfolojik farkındalık becerileri, fonolojik farkındalıkları, kelime ve harf bilgileri ölçülmüştür. 1. sınıfın sonunda da çocukların okuduklarını anlama ve yazı yazma becerileri değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların ilkokula başlamadan önce fonolojik farkındalığa ve harf bilgisine sahip olmalarının, kelimelerin anlamlarını biliyor olmalarının ve kelime dağarcıklarının fazla olmasının okuduklarını anlamalarını sağladığı ve okumalarını kolaylaştırdığı görülmüştür.

Erken okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunun nicel çalışma olduğu nitel çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi bölümü açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlıkla ilgili görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesine yönelik olan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminde çalışılan konu farklı bir yere ihtiyaç duyulmaksızın kendi ortamında yapılan bir modeldir. Bu yöntemle birlikte görüşme yapılan kişiler birincil gözden gözlemlenerek konu açıklığa ve netliğe kavuşturulur (Merriam ve Tisdell, 2015; Yıldırım, 1999). Nitel araştırma yapılırken sorulan doğru sorular ile birlikte katılımcıların düşünceleri açığa çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırma sonucunda araştırmacı katılımcıların verilerini topladıktan sonra verileri yorumlayarak bir sonuca ulaşır (Creswell, 2020). Nitel araştırma yöntemi ile birlikte verilerin toplanması görüşme, gözlem ve doküman analizi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni insanların yorum yapmalarına imkan veren, onların sorular karşısında bir seçeneğe bağlı kalmadan kendilerini özgürce ifade etmelerini sağlayan bir desendir (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu çalışmada temel nitel araştırma deseninin kullanılmasının nedeni okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ile ilgili görüşlerinin alınarak incelenmesinde katılımcı öğretmenlerin doğal ortamda düşüncelerini ifade etmeleridir. Ayrıca araştırmacı sınıf ortamlarını gözlem yoluyla inceleyecek olduğundan doğal sınıf ortamlarının verilerini açığa çıkarmak olduğundan dolayı temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Yapılan araştırmacının çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ordu il milli eğitim müdürlüğüne bağlı devlet okullarında çalışan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Amacına uygun olarak çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılması uygun görülmüştür. Bu kapsamda ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş olan bir ölçüt durumu olması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu örneklemin seçilme amacı erken okuryazarlığın ilkokuldaki okumaya sağlayacağı katkı ve çocukları

ilkokuldaki okumaya hazırlama durumunu içerdüğinden dolayı okutulan yaş grubunun 5-6 yaş olması yani bir sonraki sene birinci sınıfa başlayacak çocuklarla çalışan öğretmenler ile çalışılmasıdır. Ayrıca seçilen öğretmenlerin en az beş yıllık deneyime sahip olması ölçütü belirlenmiştir. Bu ölçütün belirlenmesinin sebebi öğretmenlerin deneyimlerinin arttıkça çocukları tanıyarak onlara uygun yöntemleri belirleyebilmeleri ve uygun etkinlikleri seçebilecekleri ve süreç içerisinde objektif değerlendirmelerle bulunma fırsatları olmasıdır. Bir diğer ölçüt ise öğretmenlerin en az lisans mezunu olması şeklinde belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Kıdem	Okul Türü	Yaş Grubu	Aldığı Eğitim
Ö1	Kadın	41	Lisans	13	Anasınıfı	5-6	Almadı
Ö2	Kadın	40	Lisans	17	Anasınıfı	5-6	Almadı
Ö3	Kadın	40	Lisans	13	Anasınıfı	5-6	Almadı
Ö4	Kadın	29	Lisans	7	Anasınıfı	5-6	Almadı
Ö5	Kadın	29	Lisans	7	Anaokulu	5-6	Almadı
Ö6	Kadın	31	Lisans	13	Anaokulu	5-6	Almadı
Ö7	Kadın	33	Y.L.	11	Anasınıfı	5-6	Almadı
Ö8	Kadın	60	Lisans	38	Anaokulu	5-6	Almadı
Ö9	Kadın	45	Lisans	18	Anaokulu	5-6	Almadı
Ö10	Kadın	35	Y.L.	13	Anasınıfı	5-6	Almadı
Ö11	Kadın	32	Lisans	12	Anaokulu	5-6	Almadı
Ö12	Kadın	34	Lisans	12	Anaokulu	5-6	Almadı
Ö13	Kadın	33	Y.L.	12	Anaokulu	5-6	Almadı
Ö14	Kadın	41	Lisans	18	Anasınıfı	5-6	Almadı
Ö15	Kadın	35	Lisans	15	Anasınıfı	5-6	Almadı
Ö16	Kadın	32	Lisans	12	Anasınıfı	5-6	Almadı
Ö17	Kadın	33	Y.L.	13	Anaokulu	5-6	Almadı
Ö18	Kadın	36	Lisans	14	Anasınıfı	5-6	Almadı
Ö19	Kadın	43	Lisans	20	Anasınıfı	5-6	Almadı
Ö20	Kadın	40	Lisans	13	Anaokulu	5-6	Almadı

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların tamamının kadın olduğu, katılımcılardan 2'sinin 29 yaşında, 1'inin 31 yaşında, 2'sinin 32 yaşında, 3'ünün 33 yaşında, 1'inin 34 yaşında, 2'sinin 35 yaşında, 1'inin 36 yaşında, 3'ünün 40 yaşında, 2'sinin 41 yaşında, 1'inin 43 yaşında, 1'inin 45 yaşında, 1'inin 60 yaşında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 4'ünün yüksek lisans mezunu, 16'sının lisans mezunu olduğu görülmektedir. Kıdemleri incelendiğinde 2'sinin 7 yıllık, 1'inin 11 yıllık, 4'ünün 12 yıllık, 6'sının 13 yıllık, 1'inin 14 yıllık, 1'inin 15 yıllık, 1'inin 17 yıllık, 2'sinin 18 yıllık, 1'inin 20 yıllık, 1'inin 38 yıllık öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 11'inin anasınıflarında 9'unun ise anaokullarında görev yaptıkları ve bütün öğretmenlerin 5-6 yaş grubu çocukların sınıflarına girdikleri görülmektedir. Tabloda öğretmenlerinin hiçbirinin erken okuryazarlık ile ilgili eğitim almadıkları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi ile günlük yaşantı içerisindeki sohbet ortamı oluşturularak verilerin toplanması amaçlanmaktadır. Görüşme yöntemi karşılıklı etkileşim yoluyla sağlanır ve araştırmacının hazırlamış olduğu soruların yanıtlanması ile gerçekleşir (Creswell, 2020; Sayım, 2021; Yıldırım, 1999; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada erken okuryazarlık ile ilgili öğretmen görüşlerinin alınmasını sağlayacak olan sorular katılımcılarla görüşme yapılarak sorulmuş olup yanıtlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu süreçte literatür araştırması ile birlikte görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları okul öncesi eğitim alanında iki uzman görüşüne sunulurken onay alındıktan sonra son halini almıştır. Hazırlanan görüşme soruları iki okul öncesi öğretmeni ile önceden görüşülüp herhangi bir eksik olup olmadığı belirlenerek katılımcılara sorulmaya hazır hale getirilmiştir. Pilot görüşme verileri analize dahil edilmemiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan gözlem yöntemi de kullanılmıştır. Gözlem yöntemi ile birlikte verilere birincil kaynaktan ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Gözlem yoluyla birlikte araştırılacak olan konunun ayrıntılarıyla incelenmesi mümkün olmaktadır ve araştırmacı izleyerek ya da görerek çalışır (Gülbüz ve Şahin, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada sınıf gözlemi için bir gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formu oluşturulurken literatür taranmış ve sınıf ortamı ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı

görüşme yapılan öğretmenlerin sınıflarını gözlemlemiş olup sınıf ortamı hakkında bilgi edinmiştir. Gözlemlediği durumları gözlem formunda belirlemiş, verilerde eksiklik olmaması adına gerekli yerleri gözlem anında yanında bulundurduğu not defterine notlar almış, gözlemini tamamlamıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Tez çalışmasında etik kurula başvurulmuş olup Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin etik kurul raporu alınmıştır. Bu rapor ile birlikte Ordu ilinde çalışmanın gerçekleştirilmesi için Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmenlere ulaşabilmek için okul idareleriyle iletişime geçilmiştir. İdareden izin alındıktan sonra okul öncesi öğretmenlerine ulaşarak çalışma hakkında kısa bilgi aktarımı sağlanmıştır. Çalışmaya katkı sağlayacak olan öğretmenler not edilip, kendilerinin uygun olduğu gün saat planlaması yapılması adına iletişime geçileceği belirtilmiş, iletişim için gerekli bilgiler alınmıştır. Çalışma için 20 öğretmene ulaşılmıştır. Telefon görüşmesi ile birlikte öğretmenlerin uygun oldukları gün ve saat bilgileri alınmıştır. Uygun olan öğretmenler ile görüşme gününde birebir görüşmeler yapılmış, araştırma soruları öğretmenlere yöneltilmiş ve cevapları dinlemiştir. Öğretmenlerden görüşme öncesi ses kaydı için izin alınarak görüşme başlatılmıştır. Ses kaydı istenmesindeki amacın ise araştırmacının kendilerini dinlerken tüm söylenenleri aklında tutamayacak oluşu, not almasının da zaman kaybı oluşturacağından dolayı herhangi bir veri kaybı yaşanmasının önüne geçilmesi olduğu belirtilmiştir. 20 öğretmen ile yüz yüze görüşme sağlanmıştır. Görüşmeler ortalama 20-25 dakika aralığında sürmüştür.

Görüşmeler tamamlanınca elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizinde veriler derinlemesine incelenir ve kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öncelikle yapılan yüz yüze görüşmenin ses kaydı bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtları transkript ile birlikte yazıya çevrilmiş ve metin haline getirilmiştir. Bu süreçte veri kaybı yaşanmaması adına ses kaydı tekrar dinlenerek yazı ile uyumluluğu kontrol edilmiştir. Yazıya çevrilen veriler incelenerek fazlalıklardan arındırılıp çalışmaya uygun hale getirilmiştir. Daha sonra bütün veriler ayrıntılı bir şekilde incelenerek benzer ifadeler kodlanmıştır. Kodlanarak ayrılan veriler uygun tema başlıkları altında toplanmıştır. Son olarak da ortaya çıkan kod ve temalar yorumlanarak bulgulara ulaşılmıştır. Bu süreçte her öğretmene bir isim belirlenmiş öğretmenler Ö1, Ö2...Ö20 şeklinde

belirtilmiştir. Kod ve temaların düzenlenmesi sonucunda bulgular veri biçiminde sunulmuştur.

Gözlem sürecinde araştırmacı görüşme süreci bittikten sonra sınıf gözlemine başlamıştır. Araştırmacı sınıf gözlemini yaparken tek başına kalarak sınıf gözlemini gerçekleştirmiştir. Gözlem yapılırken önceden hazırlanan gözlem formu kullanılmıştır. Bu form “Sınıfta merkezler var mı?, Sınıfta kitap merkezi var mı?, Farklı nitelikte, boyutta, türde kitaplar var mı?, Sanat merkezi var mı?, Farklı ve renkli kalemler, boyalar mevcut mu?, Fen merkezi var mı?, Fen merkezindeki semboller anlaşılır düzeyde mi?, Küçük kas becerilerini geliştirici ne tür materyaller var?” gibi sorulardan oluşmaktadır. Sınıf gözlemi yapılırken önceden hazırlanan gözlem formunda gözlemlenen veriler işaretlenerek veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Not alma yöntemi gözlem araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı gözlem yaparken gözlem formu dışında kalan verileri not alarak veri kaybını önlemeye çalışmıştır. Gözlem süreci ortalama 10 dakika sürmüştür. Her sınıfta erken okuryazarlık ile ilgili materyaller incelenmiş, sınıf ortamı ve düzeninin erken okuryazarlığı geliştirecek biçimde düzenlenip düzenlenmediği kontrol edilmiştir. Gözlem sürecinde araştırmacı sınıfı detaylı şekilde incelemiş, gözlem formundaki bilgileri işaretlemiş ve gerekli notları alarak gözlem sürecini tamamlamıştır. Gözlem süreci tamamlandıktan sonra araştırmacı verileştirme işleminde kolaylık sağlaması açısından her sınıf için sınıf gözlemindeki incelemelerin sonucunda oluşan bir tablo hazırlamıştır. Daha sonra sınıflardaki materyal durumlarını, merkez durumlarını tabloya yerleştirmiş ve kaç sınıfta merkezlerin olduğu, kaç sınıfta hangi merkezlerin olduğu, kaç sınıfta hangi materyallerin olduğu bilgilerini tabloya yerleştirmiştir. Daha sonra tablodan yararlanarak sınıf gözlemini yazıya dökmüştür. Son olarak da araştırmacı bu verileri bulgular ışığında sunmuştur.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirliliğin gerçekleşmesi için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik durumlarının tamamlanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İnanırıcılık verilerin belirlenen süre içerisinde toplanması, verilerin kodlama yaparken tutarlı olması demektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışma için inandırıcılık ölçütünün gerçekleştirilmesi adına uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. Uzman incelemesi yönteminde, araştırmacının hazırlamış olduğu görüşme soruları alanda iki uzmana gönderilerek uzmanların

görüşme sorularını incelemesi ve çalışmaya uygunluğunun kontrol edilmesi sağlanmıştır. Katılımcı teyidi yönteminde görüşme soruları görüşmecilere sorulup yanıtlar alındıktan sonra araştırmacı verilen yanıtları görüşmecilere tekrar yönelterek doğruluğu teyit edilmiştir. Çeşitleme yönteminde araştırma sürecinde öğretmenlerle görüşme yapılmış ve sınıflar gözlemlenerek inandırıcılığın artması sağlanmıştır. Bu çalışmada aktarılabirlik ölçütünün gerçekleşmesi adına ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıntılı betimleme yapılırken okuyucunun araştırmayı tam manasıyla anlamlandırabilmesi için toplanan veriler olduğu gibi çalışmaya eklenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada tutarlılık ölçütünün gerçekleşmesi adına görüşmecilere aynı görüşme soruları sorulmuştur ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. İki okul öncesi öğretmeni ile ön görüşme yapılmış soruların anlaşılrlığı test edilmiş ve bu veriler çalışmaya dahil edilmemiştir.

Bu bağlamda öncelikli olarak gönüllü katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcılara araştırma ile ilgili kısa bilgi verildikten sonra katılımcıların belirlediği gün ve saatte randevular oluşturulmuştur. Görüşmeye sorularını sunmadan önce görüşmecilere görüşmenin amacı aktarılmış ve çalışmaya yapacakları katkı açıkça belirtilmiştir. Görüşmecilere soruları yanıtlarken rahat olmaları gerektiği isimlerinin herhangi bir şekilde ve yerde çalışmada geçmeyeceği, veriler yazılırken her görüşmeci için bir kod isim belirlendiği görüşmecilere belirtilmiştir. Tüm bu çalışmalar ile görüşmecilerin varsa önyargılarının ortadan kalkması sağlanmış olup samimi yanıtlar vermelerine imkan tanınmıştır.

4. BULGULAR

Yapılan çalışmada toplanan veriler temalaştırılmış, ardından temalara uygun alt temalar belirlenmiş daha sonra alt temalara uygun kodlarla kodlanmıştır. Bu kapsamda toplanan veriler erken okuryazarlık kavramına ilişkin bulgular, erken okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmalara ait bulgular, erken okuryazarlık sınıf ortamına ait bulgular ve karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ait bulgular olarak başlıklandırılmıştır.

4.1. Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Bulgular

Tablo 4.1. Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Kodlar
Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları	Kavram çalışmaları Çizgi çalışmaları
Türkçe çalışmaları	Hikaye çalışmaları-Tekerleme-Şiir-Bilmece-Sohbet
Farkındalık oluşturma	Yazı farkındalığı Ses farkındalığı Harf farkındalığı
Gelişim alanları	Bilişsel gelişim Sosyal duygusal gelişim Motor gelişim

Öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde verilen yanıtlar okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, Türkçe çalışmaları, farkındalık oluşturma ve gelişim alanları şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kendi altında kavram çalışmaları ve çizgi çalışmaları olarak ayrılmıştır. Türkçe çalışmalarında hikaye çalışmaları, tekerleme, şiir, bilmece ve sohbet olarak alt başlıklandırma yapılmıştır. Farkındalık oluşturma alt teması kendi altında yazı farkındalığı, ses farkındalığı, harf farkındalığı olarak ayrılmıştır. Gelişim

alanları alt teması kendi altında bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim, motor gelişim olarak ayrılmıştır.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında 16 öğretmen görüş birliği sağlamıştır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları verilen yanıtlar içerisinde en fazla ortak görüş belirtilen başlık olmuştur. Öğretmenlerden Ö2, Ö3, Ö13, Ö17 ve Ö18 kavram çalışmaları ile ilgili çocukların zıt anlamlı sözcükleri bulabiliyor olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Uzun-kısa, büyük-küçük gibi okul öncesi programında yer alan kavramları bilmeleri gerektiğini söylemişlerdir. Şekillerin ve sayıların tanınması becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir. Çizgi çalışmalarında Ö3, Ö11, Ö14 ve Ö19 nokta birleştirme çalışmaları ile çizgi çalışmaları becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir.

Türkçe çalışmaları ile ilgili öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13 ve Ö20 hikaye çalışmalarında hikayenin okunması, hikayenin çocuklara anlatılması, dil gelişimi çalışmaları becerileri ve bunların beraberinde sözcük dağarcığını geliştirmesi, hikaye öncesi şarkı, tekerleme, bilmeceler ile çocukların seslerin farkına varmalarının sağlanması becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir. Alıcı dili geliştirmek adına Ö1 ve Ö5 çocuklarla sohbet edilmesi gerektiğini, sohbet ortamı oluşturarak günlük yaşam becerilerini konuşmak ve bunun beraberinde erken okuryazarlığa katkı sağlayacağını ve erken okuryazarlığın bu becerileri kapsadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler erken okuryazarlığın çocuklara farkındalık kazandırma olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ses farkındalığı, yazı farkındalığı ve harf farkındalığı becerilerinin erken okuryazarlık kapsamında olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin çoğu erken okuryazarlık denilince okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda hikaye, şiir, tekerleme, bilmece ve parmak oyunu çalışmaları ile birlikte çocukların dil gelişimine katkı sağlaması gerektiğini aynı zamanda kelime dağarcıklarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Farkındalık oluşturma ile ilgili 11 öğretmen görüş birliği sağlamıştır.

Öğretmenlerden Ö4 *'bir şeylerin kavramlarla ifade edildiğini fark etmeleri'* becerileri olması gerektiğini belirtmiştir.

Yazı farkındalığı ile ilgili olarak öğretmenlerden Ö5 *'soruları sorabilmesi çevresinde gördüğü yazıları ayırt edebilmesi veya ne yazdığı ile ilgili sorular*

yöneltebiliyor olması tahmin edebiliyor olması' olarak düşüncesini belirtmiştir. Ö4 yazı farkındalığı becerilerinde *'biz çocuklara genellikle resimlerle her şeyi veriyoruz ama aslında bunların bir de yazılışı olduğu kısmı nasıl seslerden ve rakamlardan oluştuğu kısmını fark etmeleri'* olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö5, Ö14 ve Ö20 görsel materyalleri okuyabilme becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir.

Ses farkındalığında ise 10 öğretmen çocukların seslerin farkına varmaları, sesleri tanımaları, aynı ses ile başlayan sözcükleri fark etmeleri, son sesi aynı olan sözcükleri söyleyebilmeleri, kafiyeyle sözcükler üretebilmeleri, sesleri hissedebiliyor ve çıkarabiliyor olmaları becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir. Harf farkındalığında öğretmenlerden Ö13 harflerin bir sembolle gösterilip bir anlamı olduğunu ve harflerin farkında olmalarını kapsadığını belirtmiştir.

Gelişim alanları ile ilgili 10 öğretmen görüş birliği sağlamıştır.

Öğretmenler bilişsel gelişim alanı ile ilgili olarak bilişsel becerilerin kazanılması gerektiği ifade etmişlerdir. Bilişsel gelişim ile ilgili etkinliklerin yapılması ve çocukların beyin gelişimini destekleyici çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö15 bilişsel gelişim becerilerinin temelinde çocuğun algısının geliştirilmesi gerektiğini, dikkatini artırıcı çalışmaların yapılması ve zihinsel gelişimini üst düzeye taşınması becerilerinin erken okuryazarlık için kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö16 ise *'dikkat gelişimi, ilkökula hazırlık, sayı, ses tanıma, gruplama, sıralama gibi bilişsel becerileri kapsar'* diyerek görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö9 *'dinlediğini anlama anladığını ifade etme gibi becerileri kapsar'* olarak görüş belirtmiştir.

Sosyal duygusal gelişim alanı ile ilgili sosyal duygusal becerilerin kazanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Genel olarak sosyal etkileşim ile çocukların doğal ortamda konuşma becerilerini sergiledikleri belirtilmiş karşı tarafın dinlenmesi ve uygun cevabın verilmesiyle sözcük dağarcıklarının gelişeceği ve bunun da erken okuryazarlığa katkı sağlayacağı belirtilmişlerdir. Ö10 *'sosyal duygusal alanda arkadaşları ile etkinlikler yapıyor oluşu ve derse katılımı'* becerilerinin erken okuryazarlık için gerekli olduğunu belirtmiştir.

Motor gelişim ile ilgili motor becerilerin kazanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ince motor becerilerinin kazanılması gerektiğini ve

beraberinde kalem tutma becerisinin erken okuryazarlık için gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö8 ise diğer öğretmenlerden farklı olarak okul öncesi dönemde erken okuryazarlık olmaması gerektiğini çocuklara okuma yazma öğretilmesine karşı olduğunu belirtmiştir.

4.2. Erken Okuryazarlık İle İlgili Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Tablo 4.2. Erken Okuryazarlık İle İlgili Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Alt temalar	Kodlar
Yapılan etkinlikler	Okuma yazmaya hazırlık-Türkçe-Oyun-Sanat-Müzik-Drama Alan Gezisi
Kullanılan yöntemler	Oyun-Drama- Anlatım-Hikaye-Müzik-Soru cevap Beyin fırtınası
Değerlendirme yöntemleri	Gözlem-Soru cevap-Oyun
Kaynaştırma	Bireysel çalışma-Uyarlama
Aile katılımı	Eve çalışma kağıdı gönderme

Erken okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmalar teması erken okuryazarlıkta yapılan etkinlikler, erken okuryazarlıkta kullanılan yöntemler, erken okuryazarlıkta değerlendirme yöntemleri, erken okuryazarlıkta kaynaştırma eğitimi ve erken okuryazarlıkta aile katılımı olarak alt temalara ayrılmıştır. Yapılan etkinlikler teması okuma yazmaya hazırlık etkinliği, Türkçe etkinliği, oyun etkinliği, sanat etkinliği, müzik etkinliği, drama etkinliği ve alan gezisi olarak 7 koda ayrılmıştır. Okuma yazmaya hazırlık etkinliği kendi içinde ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, farkındalık kazandırma, kalem tutma çalışmaları şeklinde ayrılmıştır. Türkçe etkinliği kendi altında hikaye, tekerleme, parmak oyunu, şiir, bilmece olarak ayrılmıştır. Müzik etkinliği kendi altında şarkı söyleme çalışması, ritim çalışması olarak ayrılmıştır.

Bütün öğretmenler (20) erken okuryazarlık ile ilgili her gün farklı etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Her gün ses bilgisel eğitim olmadığını ya da her gün çizgi çalışmalarına yer vermediklerini söylemişlerdir. Ancak gün içerisinde bir parmak

oyunu, tekerleme ya da şarkı ile erken okuryazarlık çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinlikler yapılmasa dahi bir hikaye anlatımı ile çocuklara bu kavramın verildiğini belirtmişlerdir. Erken okuryazarlık için bütün etkinliklerin aynı anda yapılması değil herhangi bir etkinliğin yapıldığında bile çocuklarda bu bilincin oluştuğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalarda okuma yazmaya hazırlık etkinliği:

Erken okuryazarlık ile ilgili yapılan etkinlikler alt temasında okuma yazmaya hazırlık etkinliğinde 20 öğretmen görüş birliği sağlayarak düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ö1 *'okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ses eğitimi veriyoruz okul öncesi eğitimde bu tabii ilkokuldaki gibi harf öğretimi olarak değil ses eğitimi yani atıyorum arı A harfiyle başlıyor araba A harfiyle başlıyor. Örneklendirerek söylüyorum orda o sese çocuğun kulağının aşına olması ve ilkokula başladığı zamanda o sesi hep daha önce duymuş olmasını sağlıyoruz.'* şeklinde görüş belirtmiştir.

Ses bilgisel farkındalık ile ilgili olarak öğretmenler kazanımlarda yer alan sesleri çocuklara tanıttıklarını ve etkinliklerde yer verdiklerini belirtmişlerdir. Erken okuryazarlık kapsamında ses bilincinin çocuklara kazandırılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin çocuklara sadece sesli harfleri verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin ses bilgisel farkındalık ile ilgili olarak sesli harfleri çocuklara sunarak onların bilgi dağarcıklarını geliştirdiklerini, sesler hakkında sohbet ederek çocuklara bu bilinci kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu ses çalışmalarında oyunlaştırarak ilerlediklerini belirtmişlerdir. Ses verme çalışmalarında hangi ses anlatılıyorsa o sesle ilgili olarak ilk harfi aynı olan sesi bulma, son harfi aynı olan sesi bulma, sınıftaki eşyalardan istenilen ses ile ilgili var ise bulma ya da sınıf arkadaşlarının isimlerinden var ise bulma şeklinde ses çalışmaları yaptıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerden Ö5 etkinliklerinde ses bilgisel çalışma yaparken çalışma sayfasında farklı harfleri sunarak aralarından farklı olanı bulma ya da benzer olanı bulma şeklinde çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Ö8 sadece sesli harf verdiğini sesli harflerle ilgili çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Diğer sesleri vermediğini ve anasınıfında okumayı öğretme taraftarı olmadığını söylemiştir. Ö13, Ö15 ve Ö17 ses tanıma etkinlikleri yaptıklarını, günlük planlar dahilinde ses

alışmaları yaptıklarını, verdikleri seslerle ilgili nesne bulma çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir.

Ö19 *'E sesini verdiğimde mesela herkesten o gün bebek getirmesini istedim çocuklar bebek getirmişti işte ninni söyledik mesela ee ee E harfini işte tanıttık o gün. Ü sesini verirken çocuklardan pipet getirmelerini istedim. Nefes ve üfleme hareketlerini yaptık. İşte nasıl üflüyoruz üff üüf diye şeklinde tanıttım.'* diyerek görüş belirtmiştir.

Çizgi alışmaları ile ilgili olarak öğretmenler erken okuryazarlık kapsamında çizgi çalışmalarının önemli olduğunu ve sınıfta çizgi çalışmalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler çizgi çalışmalarını basitten karmaşığa doğru vererek öncelikle düz çizgi ile başlanması gerektiği süreç ilerledikçe de eğik çizgiler, karmaşık çizgiler şeklinde verdiklerini belirtmişlerdir. Çizgi çalışmalarında çocukları sıkmamak adına aşama aşama ilerlemek, çocukları kağıtlara boğmamak gerektiği, basit çalışmalarla bu süreci tamamladıklarını belirtmişlerdir.

Ö7 *'günlük rutinde okuma yazma çalışmalarını önemsiyorum. Okul başlangıcından itibaren düz çizgi çalışmaları, ilerleyen zamanlarda daha karmaşık çalışmalar olmak üzere devam ediyorum Serbest boyama çalışmalarında dahi bir çiçek boyanacaksa bunu çizgi çalışması şeklinde sunuyorum, daha sonra boyamalarını sağlıyorum'* şeklinde görüş belirtmiştir.

Farkındalık kazandırma ile ilgili olarak öğretmenler çocukların farkında olma durumları geliştirerek erken okuryazarlığa katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Ö4, Ö5 ve Ö14 isim farkındalığı ile ilgili etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö4 her yıl isim farkındalığı çalışması yaptığını ve erken okuryazarlık ile ilgili çalışmalarında etkili olduğunu belirtmiştir. Ö4 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Bir de her ne kadar okuma yazma bilmeseler de bir hikaye okurken hani hikayede bakın çocuklar biz resimlerden takip ediyoruz ama bunu işte yanında yazanları ben şimdi size okuyacağım sizde resimlerden ne olduğunu anlayabilirsiniz ya da işte mesela bir hikaye okurken önce hikayenin kapağını hep biz bir inceleriz burada iki ayrı ismi yazıyor ama burada resimlerden acaba sizce bu hikayenin adı ne olabilir hadi bir düşünelim tam acaba burada ne yazıyor olabilir hadi bi tahmin etmeye çalışalım hatta bazen çocuklar kendi isimlerini bildikleri için de isimlerindeki harflerden tanıdıkları için öğretmenim işte orada E var gibi yorumlar yapıyorlar bu tarz şeylerde hani ona dikkat çekiyorum. Hadi herkes kendi dergisini alsın hepsi kendi dergisini ismini okuyup mesela alabiliyordu. Herkes kendi boyasını boyaları içerisinde seçebiliyor hatta çocuklar arkadaşlarının isimleri bile tanıyorlar artık.

Öğretmenlerden Ö6 okul öncesinde kazanımlara uygun etkinlikler yaptığını, sayıları görünce tanıyabilme, harf bilincini çocuklara kazandırma, sembollerini tanıyabilme ve beraberinde toplama çıkarma işaretlerini tanıyabilme aktivitelerine yönelik olarak etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö5 çocuklara görsel hafızalarını geliştirici etkinlikler yaptırdığını isimlerini gördüğünde tanıyabiliyor olmalarına yönelik etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö20 görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Harf farkındalıklarını geliştirmek adına eşleştirme çalışmaları yapıyoruz farklı olanı bul çalışmaları yapıyoruz eksik olanı bulmaya çalışmaları yapıyoruz buna benzer birçok çalışma yapıyoruz okuma yazma çalışmalarını hani bu farkındalık ve şeyi bütün etkinliklerimizde kullanmaya çalışıyoruz mutlaka gün içerisinde bu bir şekilde ya oyunumuzda ya hikayemizde ya serbest zaman etkinliğimizde ya da sanat etkinliğimizde müziğimizde mutlaka o bu tarz uygulamaları ya iki alanda ya da yani kazanım ve göstergelerimiz biz bizim genelde biliyorsunuz planlarımızı bu kadar yoğun olmasına rağmen mümkün olduğunca bunların çoğu vermiş oluyoruz gün içerisinde.

Kalem tutma çalışmalarıyla ilgili olarak öğretmenler kalem tutmanın erken okuryazarlıkta önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ö2 ve Ö3 çocuklardan bazılarının kalem tutmayı bilmediklerini bununla ilgili çocukları desteklediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler kalem tutmayı bilmeyen birçok çocuğun olduğunu, kalem tutma çalışmaları yaptıklarını, bu becerileri geliştirmek adına çocuklara karalama çalışmaları yaptırdıklarını, çocuğa boş kağıt sunularak kağıt üzerinde karalamalar yapmasını sağladıkları daha sonra çizgi çalışması yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Düz çizgiler ile başlayarak sonrasında eğik çizgiler yaptırarak çocuklarda kalemi tutmalarını geliştirecek etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir.

Türkçe etkinliği:

Türkçe etkinliği ile ilgili olarak 20 öğretmen görüş birliği sağlamıştır. Hikaye ile ilgili olarak öğretmenlerden Ö1 sınıfta hikaye anlatımı yaptığını belirtmiştir. Hikaye anlatımı yaparken çocukların kendisini dinlemesini sağladığını hikayenin sonunu çocuklardan tamamlamalarını istediğini belirtmiştir. Bu şekilde çocukların dinleme becerilerinin geliştiğini, konuşmalarının geliştiğini ve düzgün cümleler kurabildiklerini bunların da beraberinde erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö3 konu ile ilgili olarak şunları söylemiştir:

Kuklalarımız var hani onlara hani minik masallar anlatıyorum sonra işte benim işte öğrencilik yıllarımda yaptığım işte kuklalar var el kuklaları çubuk kuklalar var onlarla hani farklılığı hem işte kuklanın ne olduğunu veriyorum hem

de hani konuşmaları da bozuk olduğu için düzgün Türkçe konuşabilmeleri adına hani 1 de kelime dağarcığı gelişsin diye öyle minik minik hani o hikayeleri kendim şey yapıyorum hani önce hani evde hazırlık yapıyorum işte konumuz bu işte onunla alakalı minik hikayeler üretiyorum hani kendim sonra işte parmak oyunlarını hani sevdikleri için öyle desteklemeye çalışıyorum.

Öğretmenlerden Ö5 kitap okurken kitabın sayfalarını ve kapağını çocuklara gösterdiğini belirterek çocuklardan yorumlamalarını istediğini belirtmiştir. Resimlere bakarak yazıda neler yazdığı hakkında sohbet ettiklerini ve bu sohbetin faydalı olduğunu belirtmiştir. Çocukların hikaye öncesi tahminlerini alarak daha sonra hikayeyi okuduğunda karşılaştırma yaparak çocukların yazı ve hikayedeki görsel şekilleri birbiriyle bağdaştırabildiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö6 Türkçe etkinliklerinde kukladan çok fazla yararlandığını belirtmiştir. Daha sonra ise çocuklara hikaye tamamlama etkinliğini kullandığını ifade etmiştir. Ö6 '*1 yalnızdır mesela yanına kim gelsin arkadaş istiyor en yakın ona kim var 2 var 2 gelsin. 2 gelince acaba 1le oynamak ister mi? Siz olsanız ister miydiniz?*' şeklinde çocuklarla kukla çalışmaları yaptığını ifade etmiştir. Çocukların kukla ile kendilerinin de oynadığını, canlandırmalar yaptıklarını, hikayeyi anlattıklarını söylemiştir. Böylece çocukların hikaye anlatımı sayesinde konuşma ve dil becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.

Öğretmenler çocuklarla kitapların iç içe olması gerektiğini, çocuklara kitap vererek çocukların kitapların kapaklarına, içeriklerine, resimlerine bakmaları gerektiğini söylemişlerdir. Çocuklar kitaplarla iç içe oldukları zaman dinleme ve anlama olarak geliştikleri ve bu bağlamda konuşmalarına, dil becerilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Çocukların kitaplarla ilgilenmelerine fırsat tanıyarak onların kitapları daha iyi anlamalarına yardımcı olduklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerden Ö8 kitaplarla yapılan etkinliklerinde çocuklara hikayeyi anlattığını, hikayeyi yarıda keserek çocukların tamamlattığını böylece çocukların konuşma ve dil becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Hikayeyi tamamlama çalışmaları yapan öğretmenler çocukların hayal gücünün geliştiğini, çocukların kendilerini ifade edebilmelerinin geliştiğini, konuşma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö9 ve Ö10 Türkçe etkinliğinde ses çalışmaları ve hikaye okuma çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö9 hikaye öncesi tekerlemeler ile çocuklara hikaye anlatımına geçişi belirttiğini ve tekerlemeler ile çocukların dikkatini çektiğini belirtirken Ö10 MEB'in verdiği kitapları yetersiz bulduğunu ve kendisinin fotokopi çekerek çocuklara dağıttığını Türkçe etkinliğini bu şekilde tamamladığını belirtmiştir.

Öğretmenler çocuklara hikayeye başlamadan önce hikaye ile ilgili soruları soracaklarını söyleyerek çocukların hikayeyi dikkatli bir biçimde dinlemelerini sağladıklarını belirtmişlerdir. Hikaye ile ilgili sorulan soruları çocukların anlaması ve doğru şekilde yanıt vermelerinin erken okuryazarlık kapsamında önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Ö11 çocuklara sorulan soruların ve çocukların soruyu anlamlandırabilmesinin önemini *'velilerime söylüyorum mesela hani hikaye okuyun hikaye ile ilgili sorular sorun bence bu da erken okuryazarlık çalışmalarına giriyor bence anlamadığı bir şeye çocuk cevap veremez sonuçta Türkçe ile ilgili bunları yapıyorum'* şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerden Ö14 çocuklara hikaye okuma etkinliği yaptığını ve hikayeyi okurken hikayede bulunan bilinmeyen kelimeleri bularak çocuklarda bunlar hakkında sohbet ettiğini belirtmiştir. Daha sonra bu kelimeleri tekrar ederek bu sayede çocukların kelime haznelerinin geliştiğini ve bu durumun erken okuryazarlığa katkı sağladığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö15 hikaye anlatımı yaparken çocukların dinleme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Çocuklardan hikayeyi kendilerinin anlatmasını bunu öncelikle sözlü olarak sonrasında canlandırma şeklinde yaptıklarını belirtmiştir. Çocukların hikayeyi kendilerinin anlattığında kalıcılığın arttığını belirtmiştir. Hikaye okunurken aynı ses ile başlayan kelimelerin bulunabileceğini, hikaye ile ilgili sorular sorduklarını belirterek çocukların kendilerini iyi bir şekilde ifade etmelerini sağlamaya çalıştıklarını bu durumun da erken okuryazarlık kapsamında önemli bir basamak olduğunu belirtmişlerdir.

Tekerleme ile ilgili olarak tekerlemelerin çocukların konuşmalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Tekerlemeler ile düzgün biçimde Türkçeyi konuşabilme, tekerlemelerdeki uyum ile çocukların akılda kalıcılığını artırarak hafızalarının güçlendiğini, tekerlemelerin sonlarındaki uyakların ilgi çekici olduğu ve çocukların dikkatlerini çektiklerini belirtmişlerdir. Tekerlemelerdeki ses uyumlarını ses verirken kullandıklarını, seslerin söylenmesini ve hissettirilmesinde tekerlemelerin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerden Ö2 insanların hayatlarını sürdürebilmeleri ve iletişim sağlamaları için konuşmanın öneminden bahsetmiştir. Çocukların konuşma sayesinde dış dünyaya açılabildiklerini söylemiştir. Ö2 *'şimdi öğrettiğiniz oyunlarda tüm söylediğiniz şarkılarda kullandığınız tekerlemelerde yani bir konuyu öğretmek için öyle belki 1 şiirden daha güçlü çünkü*

bazı kelimeler zor oluyor ya tekerlemede hem konuşmayı da geliştiriyor çok iyi yani harfi de tanıtıyor sesi de tanıtıyor' şeklinde görüşünü belirtmiştir

Öğretmenlerden Ö6, Ö9 ve Ö13 Türkçe etkinliğinde ses bilincini kazandırmak adına hikaye okuma çalışmaları yaptıklarını ve hikaye anlatımına geçmeden önce çocuklarla tekerlemeler söyleyerek çocukları hikayeye geçişe hazırladıklarını, tekerlemeler sayesinde çocuklarda ses ve hece farkındalığının arttığını belirtmişlerdir. Hikaye anlatımı için çocukları hazırladıklarını tekerleme ya da parmak oyunları ile çocukları hikaye dinlemeye davet ettiklerini belirtmişlerdir. Çocuklarla sohbet ortamı oluşturarak çocukların dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö17 ise çocuklara şarkı, şiir, tekerleme ve parmak oyunu çalışmaları yaptığını ancak bu çalışmaların erken okuryazarlık becerileriyle ilgili olup olmadığını bilmediğini belirtmiştir.

Parmak oyunu ile ilgili olarak altı öğretmen görüş belirtmiştir. Öğretmenler erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için çocuklara parmak oyunu göstererek birlikte yaptıklarını belirtmişlerdir. Çocukların parmak oyununu çok sevdiklerini ve bu şekilde yapıldığında daha kolay öğrenebildiklerini ve akılda daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Parmak oyunu ile birlikte çocuklar sözleri öğrenirken kelime dağarcıklarının geliştiğini belirtmişlerdir. Ö5 parmak oyunlarının çocukların dikkatlerini çektiğini, çocukların parmak oyunu etkinliklerine katılımın yüksek olduğunu söylemiştir, parmak oyunlarında belirgin sesler olduğunda ses öğretiminde parmak oyunlarından yararlandığını belirtmiştir. Çocukların konuşması ile ilgili problem yaşayan Ö11 parmak oyunları ve tekerlemeler sayesinde çocukların konuşma becerilerinin geliştiğini, dil becerilerinin desteklendiğini, çocukların dikkatini çeken bu etkinlikler sayesinde çocuklara katkı sağladığını dile getirmiştir. Ö17 ise parmak oyunlarında çocuklara gösterip yapma yöntemi ile birkaç defadan sonra çocukların kolayca öğrenebildiklerini ancak ilgi çekici nitelikte olan parmak oyunlarına çocukların istekli olduklarını, ilgi çekici bulmadıkları parmak oyunlarını öğrenemediklerini belirtmiştir.

Şiir ile ilgili olarak Ö2, Ö13 ve Ö18 görüş belirtmiştir. Şiirin çocukların konuşma ve dinleme becerilerine katkı sağladığını belirterek etkinliklerinde şiire yer verdiklerini belirtmişlerdir. Belirli gün ve haftalar etkinliklerinde çocuklara şiirler

öğrettiklerini çocukların şiirleri ezberlediklerini, konuşma becerileri gelişirken hafızalarının da güçlendiğini belirtmişlerdir.

Bilmece ile ilgili olarak Ö2 ve Ö12 çocukların dikkatini çektiğini, yeni kelimeler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Yeni kelimeler öğrenen çocukların sözcük dağarcıklarının geliştiğini, bilmedikleri kelimeler varsa bunların anlamalarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ö12 bilmeceler sayesinde çocukların düşünme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ö2 ' *bilmeceler soruyoruz bence çok geliştiriyor yine çocukları çok seviyorlar bulmak merak etmek onun cevabını bulmak mesela bilmece kartları var bilmece kartlarında şey var ön yüzünde bilmece yazıyor mesela bilmeceyi okuyorum göstererek arkasını çeviriyorum nesne var bir de altında yazıyor mesela kalem örnek veriyorum çilek işte armut hani çocuk onu da görmüş oluyor'* şeklinde görüş belirtmiştir.

Oyun etkinliği:

Oyun etkinliği ile ilgili 11 öğretmen görüş birliği sağlamıştır. Öğretmenler çocukların öğrenmesinin en iyi oyun yolu ile gerçekleştiğini ve erken okuryazarlık etkinliklerinde oyuna yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 10 tanesi oyun ile ses çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. A sesini veriyorsa A sesi ile başlayan nesneleri bulma, A sesi ile biten nesneleri bulma, sınıf içerisinde A ile başlayan eşyaları bulma oyununu oynayarak çocuklarda kalıcılığı artırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö1 sınıf içerisinde ses çalışmalarını yaparken oyunlaştırma yoluna gittiğini, çocuklarla sınıf içinde çocukların eğlenerek öğrenmelerini sağladığını belirtmiştir. Ses çalışmaları yaparken sınıftaki çocukların isimlerinin baş harflerinden yararlandığını, çocuklara arkadaşlarının isimlerindeki sesleri tanımalarını sağladığını belirtmiştir. Ö2 konu ile ilgili şunları söylemiştir:

Ben oyunla öğretiyorum ya yani dışarda merdiveni çıkarıyorum yüksek alçak yukarı çıkıyorum yüksek aşağıya iniyo alçak örnek veriyorum daha ne anlatayım size bu meseleyi anlatayım ben size salıncakta sallanıyoruz mesela sınıf arkadaşlarına sen hızlı sen yavaş salla diyosun mesela örnek veriyorum şu an aklıma gelmiyor yan yana çocuğu getiriyorum ben uzunum işte sen bak kısasın işte ben şişmanım sen zayıfsın iste diğerinin işte örnek veriyorum boş dolu kavramı en basit örneği bardağına su koyup o su koydurup bardakta su içiriyosun işte bardak nasıl dolu mesela içince olur boş mesela meyve suyu yani bire 1 yaparak yaşayarak yaptırmaya çalışıyorum e daire mesela daire kavramını öğreniyor çocuk ama çemberi kavrayamıyor ben ortası boş olan simit aldım çok hoşlarına gitti evet ortasına işte bakan şimdi elimi sokuyorum mesela diyorum sokarsınız bu çember eliniz giriyorsa içi boşsa işte o hulahoplardan yararlandım hulahoplarda çember hani öyle yaptık yani öyle hani aklıma gelenler bunlar.

Ö8 etkinliklerini planlarken her etkinliğe bir hikaye oluşturduğunu, hikayeleştirilen etkinliklerin çocukların daha çok dikkatini çektiğini ve kalıcı olduğunu belirtmiştir. Hikaye anlatımı ile çalışmasını tamamladıktan sonra ise oyunlaştırma yoluna giderek çocuklarla eğlenceli biçimde etkinliklerini tamamladığını belirtmiştir. Ö13 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Oyun yaptır mıştım sınıfta önce herkese isimlerini yazıp harflerine baktılar sonrasında da müzik açıp birçok harfi çıkartıp sınıfın her tarafını harfleri serdim a dan z ye bütün harfler vardı müzik boyunca herkes kendi adındaki harfleri toplayıp şey yapmışlardı yani herkes kendi adının oluşmasını sağlamıştı sonra bu isimleri yapıştırıp herkes kendini önünde tutup fotoğraflarını çekmiştik hemen eğlenmişlerdi hem böyle bulmaca gibi kendi ismindeki harfleri bulmuşlardı yani ya sadece aslında ses çalışmaları yaptım ben işte a sesini verirken sınıftaki o sesle başlayan eşyaları bulmalarını sağlamıştım yani ne bileyim hangi çocuk hangi sesle isim başlıyor herkes kendinin neyle başladığını bulup örneğin buna örnekler vermişlerdi bu yani mesela Ali a ile başlayan ne var işte ayı var at var işte bu tarz şeyler yapmıştım benim aklıma bunlar geldi şimdilik.

Ö16 oyun etkinliği olarak heceleme çalışmaları yaptığını, kelimelerin kaç hecesi varsa o hece kadar zıplama şeklinde ya da o hece kadar alkışlama şeklinde oyunlar oynadıklarını belirtmiştir. Diğer öğretmenlerden farklı olarak Ö18 ses çalışmalarına değinmemiş, oyun etkinliklerini yaparken ve çocuklara sunarken verdiği yönergelerden bahsetmiştir. Çocuklara verilen yönergelerle, anlatılan oyunun kurallarıyla, oyunun nasıl oynandığını çocuklara anlatırken çocukların bu anlatımı dinleyerek oyunun nasıl oynadığını anlamalarının erken okuryazarlık ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Çocukların anlatılan durumu dinleyip anlamaları, algıladıkları durumu oyuna dökmelerini sağlamak gibi bir hedefleri olduğunu, çocukların anladıkları şeyi uygulamalarını sağlamak erken okuryazarlık için bir ön hazırlık olduğunu belirtmiştir.

Sanat etkinliği:

Sanat etkinliği kodu altında 10 öğretmen görüş birliği sağlamışlardır. Öğretmenlerin hepsi sanat etkinliği olarak verdikleri sesin boyamasını yaptıklarını belirtmişlerdir. Verilen ses ile ilgili görsellerin çıktısı alınarak sınıflara asıldığı, ya da çıktısı alınan seslerin çocuklara dağıtılarak sesin görselini tanımaları ve istedikleri gibi süslemeler yapmalarını sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler oyun hamurlarını etkin kullandıklarını belirterek bir ses verdikleri zaman hamurlar ile o sesin görsel şeklini yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö9 ses çalışması yaparken görsellerden çok fazla yararlandığı görselleştirdiği sesleri de sanat çalışması olarak yaptıklarını belirtmiştir. Ö14 sanat etkinliğinde çocuklarının isimlerine yönelik

alışmalar yaptığını belirtmiştir. Ö1 çocuklarla çalışmalarında A sesi ile ilgili etkinliğinden bahsetmiştir. A sesini verdiği gün çocuklara A sesi ile başlayan bir hayvan örneklendirmesi yaptığını aslanı seçtiğini ifade etmiştir. Daha sonra aslan maskesi yaptıklarını söylemiştir. Aslan maskesi yaparak sanat etkinliğini gerçekleştirmiş olduğunu belirtmiştir. Aslan maskesini yaparken boyama yaparak aslanı oluşturduklarını, kesme işlemi ile yüzlerine takılacak biçimde maske oluşturduklarını ve ip yardımıyla da çocukların yüzlerine maskeleri taktığını ifade etmiştir. Maske ile birlikte çeşitli oyunlar oynadıklarını belirtmiştir. Gün içerisinde A sesi çalışmaları yaptığını, sınıfta A sesi ile başlayan isimleri bulma oyunu oynadıklarını hem de sanat etkinliğini gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Ö6 ' *Boyamalarda harf işliyorsak o harfin boyamasını yaptırıyorum. O ses bilinci oluşsun diye grapon etkinliği yapıyoruz. Harf sergisi yaptık bu sene. Hangi harfi işliyorsak haftasonu ödev veriyorum E harfi sergimiz var. Materyal bulun resimler bulun evden resimler getiriyorlar ve biz onları yapıştırıyoruz ve sergiliyoruz E harfi sergisi A harfi sergisi gibi çalışmalar yapıyoruz*' şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Müzik etkinliği ile ilgili olarak 7 öğretmen görüş birliği sağlamışlardır. Müzik etkinliği ile birlikte eğlenceli vakit geçirildiğini, öğrenmenin daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler müziğe ilgi duyulan sınıflarda şarkıların daha kolay öğrenildiğini ve çocuklarda kalıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö8 ' *Verdiğim sesin şeklini oluşturma şeklinde çalışmalar yaparız müzik eşliğinde dans hareketleriyle*' diyerek sınıf içerisinde dans ederek eğlenceli bir ortam oluşturduklarını ve öğrendikleri seslerin şekilleri nasıl oluşuyor diye öğrenmelerini sağladığını ifade etmiştir.

Şarkı söyleme çalışmasıyla ilgili olarak öğretmenler şarkıları söylerken seslere dikkat çektiklerini belirtmişlerdir. O günün kazanımında ses eğitimi verilecekse çocuklara seslerle ilgili şarkılar dinlettiklerini belirtmişlerdir.

Ritim çalışmasıyla ilgili olarak öğretmenler ritim çalışmalarını çok sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Ritim ile birlikte kalıcılık sağladıklarını belirtmişlerdir. Ö2 ritim çalışması yaparken çocukların yaş grubunu dikkate aldığını, çocukların ilgilerini çekecek etkinlikler seçerek onlarla ses çalışmaları yaptıklarını belirtmiştir. Ayrıca çocuklara akıllı tahtadan görsellerden oluşturulmuş ses çalışmalarını dinlettiğini belirtmiştir. Görsel olarak harfleri görerek ve sesin nasıl söylendiğini

duyarak eğlenceli hale getirilen ses şarkıları ya da slaytlarla çocukların daha kolay öğrendiğini ve kalıcılığı artırdığını belirtmiştir. Dans ederek ve etkinlikleri oyunlaştırarak çocuklar için eğlenceli hale getirilen etkinlikleri çocukların daha iyi öğrendiğini belirtmiştir. Ö3 çocuklarla şarkılar söylerken tempo tuttuklarını çocuklarla grup halinde ve bireysel şekilde çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir.

Drama etkinliği ile ilgili olarak Ö8, Ö17 ve Ö20 görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler daha çok okudukları hikayenin dramasını yaptıklarını belirtmişlerdir. Drama ile birlikte çocukların kendilerini ifade etmelerine imkan tanındığını ve hikayedeki cümleleri düzgün biçimde kullanabildiklerini belirtmişlerdir.

Ö17 '*drama çalışmaları yapıyoruz kelime kullanabilme işte hani kendilerini rahatça ifade edebilme becerileri de kazanıyorlar*' şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Alan gezisi ile ilgili olarak öğretmenlerden sadece Ö2 görüş belirtmiştir. Alan gezisi ile birlikte çocukların gerçek hayatı gördükleri ve çevrelerindeki uyaranları fark ettiklerini belirtmiştir. Çevredeki tabelaları çocukların fark ettiklerini, tabelalarda neler yazdıklarını merak ettiklerini belirtmiştir. Çocukların merakları doğrultusunda tabelaları okuduğunu, çocukların görerek, sorgulayarak, yaparak ve yaşayarak öğrendiklerini belirtmiştir. Bazı tabelalardaki yazıları çocuklar okuyamasa bile okuyormuş gibi yaparak orada ne yazdığını söylediklerini bu durumun erken okuryazarlığa katkı sağladığını belirtmiştir. Çevredeki yazıları fark eden çocuklarla bı yazılar hakkında sohbet ettiklerini ekleyerek erken okuryazarlık çalışmalarında alan gezilerinden yararlandığını belirtmiştir.

Erken okuryazarlık ile ilgili çalışmalarda kullanılan yöntemler alt temasında öğretmenler oyun yöntemi, drama yöntemi, anlatım yöntemi, hikaye yöntemi, müzik yöntemi ve soru cevap yöntemi olmak üzere 6 yöntemden bahsetmişlerdir. Yöntemler arasında öğretmenlerin en çok kullandığı yöntemin oyun yöntemi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Oyun yöntemi ile ilgili olarak 12 öğretmen görüş birliği sağlamış olup en çok kullanılan yöntem olarak belirlenmiştir. Öğretmenler oyun yönteminin çocukların öğrenmelerinde kalıcılık sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö7 oyun yöntemi ile birlikte çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirdiğini, çocuklara bilgiyi direkt sunmak yerine çocuklara uygun yönlendirmelerde bulunarak ve

çocuklara rehberlik ederek onların bilgiye ulaşmasını sağladığını belirtmiştir. Ö4 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Mesela A sesini öğrenmiştik a başlayan 1 hayvan ya da arı bakın mesela işte dondurma çubuklarından a yapıp işte onları parmak boylarıyla parmaklarımızla sarıya boyayıp şu an o geldi aklıma bu da hem küçük kas becerilerine giriyor hem sanat etkinliği yaptık hem de a sesini verdik A yı böyle o dil çubuklarını sarıya boyayıp işte çizgiler çizip arı gibi ondan sonra kanatlarını gözlerini yapıştır a harfinden arı yapmıştık sonrasında hali tekrar a sesi çıkararak arı gibi işte dans ettik oyunu oynadık yani o gün A nın her şey çıktı genelde 1 devinim olan o yöntemlerden faydalaniyorum hani hep 1 ayakta hani bütün kas becerileri müzik etkinlikleri oyun etkinlikleri bu 1 devinim olan hareketlerden yöntemlerden faydalaniyorum açıkçası.

diyerek çocuklarla bir etkinlik planlarken çoğu etkinlik alanından yararlanmaya çalıştığını, çocuklar için öğrenmelerinin kalıcı olmalarını sağlayacak türde etkinlikler yaptığını, gerekli bilgiler verildikten sonra çocukların oyun ile bilgileri bütünleştirmesini sağladığını belirtmiştir. Ö9 ise oyun hamurlarını etkin biçimde kullandığını ve erken okuryazarlık kapsamında oyun hamurlardan sayılar ve harflerle ilgili çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Oyun ile birlikte çocukların öğrenmelerinin daha kolay gerçekleştiğini, ellerinde bulunan bütün materyalleri oyun yoluyla kullanarak etkinliklerini yaptığını söylemiştir.

Drama yöntemi ile ilgili olarak 8 öğretmen görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö4 sınıfta neredeyse bütün gün çocuklarla drama halinde olduğunu belirterek erken okuryazarlık ile ilgili de drama yöntemini kullandığını belirtmiştir. Ö5 ise drama yöntemini kullandığını belirterek drama ile alıcı ve ifade edici dilin geliştiğini ve bu sayede çocuklarda ön koşul becerileri sağladığını düşündüğünü belirtmiştir. Ö14 drama yöntemini kullanarak çocukların konuşmasına olanak sağladığını belirtmiştir. Ayrıca drama çalışmalarında hikayedeki rolleri paylaşarak etkileşim sağladıklarını belirtmiştir. Ö16 drama yöntemi ile birlikte çocuklarla harflerin şekillerini oluşturmaya çalıştıklarını, bu şeklin hangi sese ait olduğunu tahmin etme çalışmaları yaptıklarını belirtmiştir. Ayrıca dramada kukla kullanarak çocukların empati kurarak konuşmalarını sağladığını ve düşüncelerini ifade etmelerine imkan verildiğini söylemiştir. Ö3 yaptıkları drama çalışmalarının çocukların hoşuna gittiğini, drama yöntemi ile birlikte çocukların dikkatlerini çekecek etkinlikler yapabildiğini, drama çalışmalarında söylenen şarkıları ve yapılan hareketleri çocukların daha kolay öğrenebildiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö19 konuyla ilgili olarak

Hikaye bitiminde drama yapmaya daha çok özen gösteriyorum hikaye sonrasındaki soruları yani güzel dinlerse güzel cevaplıyorum ama hikaye sonrasında hikayeyle ilgili drama yapmak çok hoşlarına gidiyor mesela her

seferinde şey diyorlar hani 1 hikaye anlattığımda öğretmen hani oynamıcaz mı aslında iyatroya hep böyle 1 ihtiyaç var çocuklarımızda hani yapmıcaz mı oynamıcaz mı hani mesela ben sadece soru soruyorum ya da işte hikaye ile ilgili farklı 1 şey yaptırıyorum işte ne yapıyorum kartla hikaye anlattığımda kartları tek tek dağıtıyorum 1 de incelemelere fırsat veriyorum hani illa 1 hikayeden sonra 1 drama yapmaya ihtiyaçları duyuyor çocuktan seviyorlar çok hoşlarına gidiyor

şeklinde görüş belirtmek çocukların drama yapmaya ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir.

Anlatım yöntemi ile ilgili 5 öğretmen görüş birliği sağlamıştır. Öğretmenler çocuklara anlatım yöntemini kullanarak bilgi akışı sağladıklarını belirtmişlerdir. Hangi etkinlik yapılacaksa öncelikle onunla ilgili bir şeylerin çocuklara anlatılması gerektiğini, etkinliği nasıl yapacaklarını çocuklara anlatarak etkinliklerini tamamladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö8, Ö9 ve Ö11 anlatımı gerçekleştirdikten sonra çocuklara görsel destek sunduklarını, çocukların gördükleri zaman akılda kalıcılığın arttığını ve gösterip yaptırmadan da yararlandıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Ö11 '*Etkinliği yapmadan önce anlatıyorum, bu etkinliği yaparsak hedefimiz ne mesela çizgi çalışması yapıyorum tavşan var havuca ulaşacak ama nasıl ulaşacak çizginin üzerinden mi gidecek labirenti mi takip edecek onları şey yapıyoruz başka dediğim gibi örnek yaptıysak mesela 1 örnek hazırlayıp daha önceden hani ben kendim alırım görselini asıyorum mesela çocuklar buna göre yapacağız şeklinde*' diyerek etkinliklerinde anlatım yöntemini kullandığını, anlatım yöntemi ile birlikte çocuklarda anlam kargaşalarının önüne geçtiğini, çocukların okuması olmadığından dolayı etkinlik sırasında nasıl yapacaklarını çocuklara anlatarak etkinliklerini gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Hikaye yöntemi ile ilgili olarak 4 öğretmen görüş birliği sağlamıştır. Öğretmenlerden Ö1 hikaye yöntemiyle birlikte çocukların dil gelişimlerinin arttığını, okuryazarlık becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Dil ve okuryazarlık becerilerinin bir bütün olduğunu çocuklara okunan hikayelerle bunların gelişim göstereceğini belirtmiştir. Çocukların bu becerilerinin geliştikçe sözcük sayılarının artacağını, cümle kurma ifadelerinde olumlu yönde değişimler olduğunu bunun da beraberinde çocukların sosyal becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca çocukların arkadaşlarıyla iletişim becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Hikaye kitapları ve hikaye anlatımı yönteminin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde önemli olduğunu belirtmiştir. Ö4 ise etkinliklerinde hikaye oluşturma, hikaye anlatma çalışmaları yaptıklarını belirtmiştir. Çocukların aynı zamanda iletişim becerilerinin desteklendiğini, yaratıcılıklarının geliştiğini ifade etmiştir. Hikaye oluşturma

alışmalarında ocuklar kendileri hikaye oluşturduğunda kağıt ve kalem yardımıyla çocuklar kendilerinin yazdıklarını dūřunduklerini ve öğrendikleri harfleri kağıtlara yazdıklarını ifade etmiştir.

Mūzik yöntemi ile ilgili 3 ėretmen grūř belirtmiştir. Öėretmenlerden 17 her sınıf grubunun ilgilerinin farklı olduğunu, çocukların sevdikleri ve ilgilerini çeken yöntemleri bularak çalışmalar yapıldığında çocuklarda daha kalıcı olduğuna inandığı ifade etmiştir. Sınıfta yapmış oldukları parmak oyunları ve söylenen şarkların çocukların çok hoşuna gittiğini, mūzik yöntemini kullanarak yaptıkları etkinliklerin çocuklarda daha kalıcı olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak 19 çocuklarla ses etkinliklerini yaparken mūzik yöntemini kullandığını řu şekilde belirtmiştir:

Okuma yazma genelde okuma yazma çalışmalarında veriyoruz aslında ama dedim ya mesela E sesini verdiğimizde İ sesini verdiğimizde mesela dedim iřte sınıfımıza bebek istedik iřte bebeklerimizi ayağımızda salladık eeeee eeeeeee yaptık mesela mūzik yöntemi olabilir çok hoşuna gitti çocukların ondan sonra iřte ayaklarını aldılar bebeklerini iřte bebek olmaya sevdiği 1 oyunağını getirsin dedik iřte ne yapalım şimdi bebeklerimizi ninni söyleyelim eee eee sonra iřte E harfine iřte okuma yazmada tekrar ettik iřte orada E sesi ile başlayan hayvanı bulup boyadık bunları yaptık yani seslerle ilgili.

Soru cevap yöntemi ile ilgili iki ėretmen grūř belirtmişlerdir. Öėretmenlerden 1 çocuklarla sohbet ortamı oluşturduğunu, çocuklarla karşılıklı iletişime geçme fırsatı oluşturduğunu ifade etmiştir. Çocukların günlük hayat becerilerini anlatmalarını sağlayarak sınıfta paylaşmalarına imkan tanıdığını, çocuklara sorular sorarak çocukların kendilerini ifade etmelerini sağladığını ve hem ėretmen ile hem arkadaşları ile iletişim kurmalarına olanak tanıdığını belirtmiştir. Çocuklarla etkinliğe başlamadan önce çocuklarla göz teması kurduğunu, onlarla iletişime geçtiğini, oluşturulan sohbet ortamında çocukların konuşma ve kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiğini bu durumun da erken okuryazarlığa katkı sağladığını belirtmiştir.

Öğretmenlerden 12 diğerlerinden farklı olarak erken okuryazarlık için daha çok beyin fırtınası yöntemini kullandığını belirtmiştir. Bir ses vereceği zaman o harfi öncelikle tahtaya yazdığını, sesi tanıttığını, o sesle ilgili neler olabileceğini çocuklara sorarak verilen yanıtları tahtaya yazdığını belirtmiştir. Doğru ve yanlış yanıtlar üzerinden çocuklarla konuyu tartıştığını, yanlış olanların silinerek doğru yanıtlarla verilen sesin anlaşılmasını sağlamak için çalışmalar yaptığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin erken okuryazarlık çalışmalarında çocukları değerlendirme yöntemleri alt temasında gözlem yöntemi, soru cevap yöntemi ve oyun yöntemi şeklinde 3 kod altında toplanmıştır. Gözlem yönteminin öğretmenlerin çocukları değerlendirirken en çok kullanılan yöntem olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gözlem yöntemi ile ilgili olarak 11 öğretmen görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu çocukları değerlendirirken çocukların gün içerisinde neler yaptıklarını gözlem yaparak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Ö4 çocukları gün içerisinde gözlem yoluyla takip ettiğini, çocuklarla konuştuğunu ifade etmiştir. Ö4 her çocuğun kendine özel olduğunu her çocuğun her bilgiyi aynı anda öğrenemeyeceğinin farkında olduğunu ifade etmiştir. Bir yöntemle öğrenemeyen çocuğun başka bir yöntem deneyerek öğrenebileceğini, çocuğu test eder gibi soru sorup yapamadığında onu öğrenmemiş kabul etmediğini ifade etmiştir. Okul öncesi programında etkinlikleri tekrar tekrar işleyebilecek olduğunu, o gün anlaşılmayan bir durum olduğunda tekrarlarını yaparak, yöntemlerini değiştirerek çocuklara tekrar sunduğunu, değerlendirme sürecinin bir günlük zaman dilimiyle sınırlı olmadığını belirtmiştir. Değerlendirmenin bir süreç olduğunu, çocukları zorlayarak değil akışa bırakarak çocukların öğrenmelerini değerlendirmeye çalıştığını, çocukları süreç içerisinde gözlemleyerek en doğru değerlendirmeyi yapmaya çalıştığını ifade etmiştir. Ö7 konuyla ilgili olarak değerlendirme sürecinde çocukların yaşlarının ve gelişim durumlarının da önemli olduğunu '*Çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanıp kazanmadığı etkinliklerde muhakkak belli oluyor. Çocukların yaşı, gelişimi, ilgisi bu beceriyi kazanması konusunda yol gösterici olabiliyor. Erken okuryazarlık becerisini kazanmayan çocuklar bireysel etkinliklerle ve aile katılım çalışmalarıyla destekliyorum*' şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler değerlendirmenin bir gün içerisinde tamamlanacak bir şey olmadığını, sınıfta sürekli tekrarlar yaparak ilerlediklerinden dolayı, kazanımla ilgili becerinin kazanılıp kazanılmadığını çocukları dönem boyunca gözlemleyerek değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler gözlem yaparken yeri geldiğinde bir oyun içerisinde, yeri geldiğinde çocukların serbest zamanlarında, yeri geldiğinde çocuklara sorular sorarak gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler tecrübelerinden dolayı sınıf içerisinde hangi çocuğun nasıl öğrenebileceğini, öğrenebilme kapasitesini gözlem yoluyla anladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler değerlendirme yaparken şarkı öğretimi yaptıklarında çocukların tamamına şarkıyı söyleterek ve bu süreçte gözlem yaparak çocukları

değerlendirebileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca parmak oyunları, tekerlemeler gibi çalışmalarda çocukları değerlendirirken gün içerisinde söyledikleri tekerlemelerin çocuklar tarafından öğrenilip öğrenilmediğini ancak gözlem yoluyla yapabildiklerini belirtmişlerdir. Ö17 konuyla ilgili çocukların değerlendirilmesinde ölçeklerin kullanılmasının gerektiğini ancak kendisinin ölçekleri kullanmadığını, tecrübesine güvenerek çocukları gözlem yoluyla değerlendirdiğini şu şekilde belirtmiştir:

Şimdi belki bunun için mutlaka ölçekler kullanmak gerekir ama kullanıyorum desem yalan olur fakat bu buna ben şeye cevap vereceğim biraz şey olacak ama bu 1 yılların tecrübesi oluyor birazcık açıkçası öğrenip öğrenmediklerini tabii ki verdikleri cevaplardan anlayabiliyorum yaptıklarından anlayabiliyorum ondan sonra bazen oluyor işte serbest zamanda şöyle 1 bakalım tekrar ediyoruz işte yanıma alıyorum tahtada falan işte 1 kavram mesela 1 şekilde hadi çiz bu şekildeydi bu sayı neydi gibi ya da hadi şu sesle ilgili bana örnek ver falan bu sefer bakıyorum ki yapan yapamayan kafamda oluşuyor yapamayanları ben 1 listeliyorum mesela onların üzerinde azıcık daha duruyorum yani öğrensinler diye yani o biraz gözlemle oluyor yani açıkçası.

Öğretmenler değerlendirme sürecinde çocuklara hissettirmeden değerlendirmenin yapılması gerektiğini söylemişlerdir. Çocukların kendilerini başarısız hissetmemeleri adına toplu şekilde soru cevap yapmak yerine çocukların bireysel şekilde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö3 ve Ö6 konuyla ilgili olarak çocukları öncelikle gözlemlediklerini ardından notlar alarak çocukların yapabildikleri kavramları bir kağıda not aldıklarını belirtmişlerdir. Çocukların hangi becerileri kavrayıp kavrayamadığına dair çizelgeler oluşturduklarını bu çizelgeleri doldururken çocukları hem gözlemleyerek hem de çocuklara sorular sorarak doldurduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler değerlendirme sürecinde diğer arkadaşlarından geride kalmış çocuklarla bireysel çalışmalar yaptıklarını, zenginleştirilmiş etkinliklerle o çocuğun öğrenmesini sağladıklarını, o çocukları diğer arkadaşlarına yetiştirmesi için desteklediklerini belirtmişlerdir. Çocukların aileleriyle iş birliği yaparak geride kalmış çocuk varsa önce aile bilgilendirilmesi yaptıklarını daha sonra ailenin de desteğiyle çocukları ileri seviyeye taşımaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ailelerin de yardımıyla çocuklara ek çalışma sayfaları vererek ya da ailenin çocuğuyla özel ilgilenmesini sağlayarak çocuğun öğrenmesini sağladıklarını ve değerlendirme sürecini bu şekilde tamamladıklarını belirtmişlerdir.

Soru cevap yöntemi ile ilgili olarak 7 öğretmen görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö1 çocukları herhangi bir başarı ölçeği ile değerlendiremeyeceklerini

ancak çocukların değerlendirilmesi için mutlaka çocuklardan geri dönüt almaları gerektiğini ifade etmiştir. Çocukların kişisel özelliklerinin birbirinden farklı olduğunu, her çocuğun aynı anda, aynı yöntemle öğrenemeyeceğinin farkında olan Ö1 değerlendirme yaparken soru cevap yöntemini kullandığını ve değerlendirmesini yaparken her çocuğun bireysel farklılığını dikkate aldığını belirtmiştir.

Ö2 çocukların değerlendirmesini yaparken etkinlik bazlı gittiğini, yaptığı etkinliklere yönelik sorular sorarak çocukları değerlendirdiğini ifade etmiştir. Ö2 konu ilgili olarak şunları söylemiştir:

Okuma yazma zaten net oluyor 1 çalışma veriyorsunuz çocuğun önüne anlatıyorsunuz anlatıyorsunuz kavrayıp kavramadığını anlayabiliyorsunuz örnek veriyorum hikaye saatinde hikayeden sonra sorulan sorular evet mesela hikayem bitti anlattım kukla olsun hikaye kitabı olsun ya da hikaye kartları olsun işte hiçbir şey kart olsun bu olsun şu olsun anlatıyorsunuz ya çocuğa sonrasında zaten çocuğa soru sorduğun zaman çocuk bunu anlatabiliyorsa çocuk hikaye ile ilgili sorduğunuz herhangi 1 soruya cevap verebiliyorsa zaten kazanımı kazanmış oluyor ama çocuk işte dikkatli dinlememiş ilgi göstermemiş işte buna şey yapınca da ben onunla ilgilide çocuk mesela çocuğa tekrar anlatıyorum aa şu var falan biraz ipucu veriyorum çocuğun yani en azından o hikayedeki kavramlarla ilgili bilgi seviyesi oluşmuş oluyor. Dramada en basit örneği drama yapıyorsunuz dramayı canlandırıyoryorsunuz çocuklara rol veriyorsunuz tabi onu yaptıktan sonra dramadan sonra neredeydik meyveleri toplarken nerdeydik diye sorunca çocuk 1 cevap veremiyorsa o demek ki verim kazanamamış ya da siz kazandıramamış oluyosunuz.

Öğretmenler soru cevap yöntemi ile değerlendirme yaparken çocuğun gün içinde cevap vermemesinin değerlendirmenin bitmesi anlamına gelmediğini belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimde farklı güne ait planlarda çalışmalar yapılırken önceki günlerde edinilen bilgilerin tekrarının sürekli yapıldığını belirtmişlerdir. Bu şekilde dönem boyunca tekrarlar edilerek çocuklarda kalıcılık sağlanması, öğrenemeyen çocuklar varsa tekrarlarla öğrenmesinin sağlandığını ifade etmişlerdir. Ö5 gün içerisinde verilen kazanımları alamayan çocuklarla özel bir çalışma yapmadığını, kazanımların süreç içine yayıldığından dolayı o gün öğrenemeyen çocuğun daha sonra o kazanımı kazandığını görebileceğini bildiğinden dolayı değerlendirmesini sürece yayarak yaptığını belirtmiştir. Ö10 soru cevap yöntemini kullanırken çocuklardan herhangi bir dönüt alamadığında çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlamaya çalıştığını, farklı yöntemler kullanabileceğini, çocuğu bir oyun içerisinde gözlemleyebileceğini ifade etmiştir. Çocukların çoğunun anladığı bir çocuğun anlayamadığı çalışmalarda ise akran yardımıyla birlikte çocukların öğrenmesini sağlamaya çalıştığını ve değerlendirmesini buna göre yaptığını ifade etmiştir.

Oyun yöntemi ile ilgili olarak beş öğretmen görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin çocukların kendilerini en iyi ifade edebilecekleri durumun oyun içerisinde olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklar oyun oynarlarken doğal bir süreç içine girdiklerinden dolayı oyun oynarken sorulan soruların, yapılan gözlemlerin çocuğu rahatsız etmeyeceğini ve değerlendirmede en iyi sonucu bu şekilde alabileceklerini ifade etmişlerdir. Ö1 çekingen çocukların olabileceğini, her çocuğun sorulan sorulara yanıt vermek istemeyeceğini düşündüğünden dolayı değerlendirme yapacağı zaman oyunlaştırma yoluna gittiğini belirtmiştir. Ayrıca oyunun içerisinde çocuğun kendini özgür hissettiğini, kendisini daha rahat ifade ettiğini belirtmiştir. Öğretmenler her çocuğun seviyesinin farklı olduğunu, çocukları değerlendirirken bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çocukları değerlendirirken süreç bazlı düşünerek çocukların dönem boyunca yaptıklarının değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö20 çocukların oyun oynarken öğrenmelerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Kazılması gereken kazanımlarda eksikler gördüğü zaman oyunlaştırma yolunu gittiğini, eksik olan çocuğun oyun ile birlikte, arkadaşlarından görerek daha rahat şekilde öğrenebildiğini ifade etmiştir. Öğretmenler sınıfta yapılan tüm etkinliklere ve tekrarlara rağmen eksiklikleri kalan çocukların aileleri ile iletişime geçilerek aile bilgilendirilmesi yapıldığını, ailenin desteği ile birlikte çocukların ileri seviyeye ulaştırılmasının hedeflendiğini ifade etmişler ve değerlendirmelerini tüm imkanlar sonuna kadar kullanılarak yaptıklarını belirtmişlerdir.

Erken okuryazarlık ile ilgili yapılan kaynaştırma çalışmaları alt teması bireysel çalışma ve uyarlama şeklinde iki kod halinde başlıklandırılmıştır. Yapılan görüşme sonucunda öğretmenlerden 13 tanesi (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö7-Ö10-Ö11-Ö12-Ö15-Ö16-Ö18-Ö19) sınıflarında kaynaştırma çocuğu bulunmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler kaynaştırma çocuklarıyla birebir çalışmalar yaptıklarını ve kaynaştırma çocukları için uyarlama yaparak uygulamaları çocukların yapabileceği düzeye indirdiklerini belirtmişlerdir. Kaynaştırma çocuğu bulunan sınıflarda öğretmenler diğer çocuklarla önceden konuşarak kaynaştırma çocuğunun farklı olduğunu ifade ettiklerini ona karşı hassas davrandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler kaynaştırma çocukları ile göz teması kurmaya çalıştıklarını, etkinlik sırasında onların yakınlarında oturmaya çalıştıklarını ifade ederek onları etkinliklere bu şekilde dahil etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ö9 konuyla ilgili olarak kaynaştırma çocuğunun her zaman etkinliklere dahil olmadığını, çocuğun kendi istediği zamanları takip ettiğini ifade etmiştir.

Çocuğun katılımını istediğini gözlemlediğinde ise birebir çalışma yaparak etkinlikleri yapabildiğini, çocuğun grupla beraber hareket edemediğini ifade etmiştir. Birebir çalışma gerçekleştirebildiği zamanlarda çocukta ilerlemelerin olduğunu belirtmiştir.

Ö14 kaynaştırma çocuğu için uyarlama yaptığını, etkinlikleri çocuğun düzeyine indirgeyerek yapmasını sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca kaynaştırma çocuğu için özel materyaller hazırlayarak çocuğu bu şekilde eğitime dahil ettiğini belirtmiştir.

Ö8 kaynaştırma çocuğunun özel eğitim aldığından dolayı herhangi bir ayırım yapmadığını diğer çocuklarla hangi etkinliği yapıyorsa kaynaştırma çocuğu için de aynı etkinlikleri yaptığını ifade etmiştir. Ö20 ise konula ilgili olarak sınıfında otizimli bir çocuğu olduğunu, etkinlik planlamalarında bir düzenleme yapmadığını, sosyalleşmesi için çalışmalar yaptığını şu şekilde ifade etmiştir:

Çocuğun durumuna göre değişiyor tabii ki bu mesela şu anda otizimli 1 çocuğum var ama otizimli çocuğum için benim ekstra 1 ayarlama yapma şansım yok bunun nedeni de bu otizmde daha çok kendi isteğine bağlı 1 durum çocukta yani hani fiziksel 1 engeli olmadığı için bu zihinsel olarak bir yardımcın varsa çocukla ilgilenmesi için birebir yandan yanında oturabiliyorum ama yardımcım yoksa çocuk oturmak istediğinde oturuyor ekstra onun için 1 şey yapamıyorum. yani onunla birebir çalışma yapmıyorum dediğim gibi onun için ayrı 1 ortam hazırlamıyorum çünkü kaynaştırma öğrencilerin de anasınıflarının öğretimden çok sosyallik olduğunu düşünüyorum sosyallik alanında kazandırmaya çalışıyorum öğretimlerini bireysel olarak yapılması gerektiğini düşünüyorum.

Erken okuryazarlık ile ilgili yapılan aile katılımı çalışmaları alt teması eve çalışma gönderilmesi şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenler eve çalışma kağıdı gönderildiği zaman çocukların konuları tekrar etme imkanı bulduklarını, bu şekilde sınıf içinde eksiği olan çocukların ev çalışmaları ile eksiklerini giderebildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler eve çalışma kağıdı gönderildiğinde çocuklarda sorumluluk bilincinin oluşacağını, verilen çalışma kağıdını ailesiyle birlikte yaparak okula düzgün biçimde getirilmesini sağladıklarında sorumluluklarını yerine getirmiş olduklarını ifade etmişlerdir. Eve çalışma kağıdı gönderildiğinde çocukların ailesiyle çalışmaları yapacağından aileleriyle vakit geçirebilecekleri bir zaman olduğunu da belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö1 sınıfta çocuklarla hikaye okuma etkinlikleri yapıldıktan sonra aile katılımı çalışmaları ile birlikte evde çocukların ailelerine hikayelerden akıllarında kalanı anlatmalarını istediğini, ailelerin de çocuklarla birebir iletişim kurarak onların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri adına çocuklarının anlattıkları hikayeyi dinlemeleri üzerine çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö2 hikaye kitaplarından yararlandığını dile getirmiştir. Evlere

gönderilerin hikaye kitaplarını aileleriyle birlikte çocukların okumasını sağladıklarını, ailelerin sınıf ortamına gelerek seçilen kitabı çocuğuyla birlikte sınıfta diğer çocuklara okuma etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö18 ise çocuklara kitap sorumluluğu verdiğini ifade etmiştir. Belirlenen kitabı çocuğun evine götürdüğünü ailesiyle o kitabın incelenip okunduktan sonra yıpratılmadan sınıfa geri getirilmesi ile ilgili çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö19 ailelerle görüşmeler yaparak çocukların kelime dağarcıklarının geliştirilmesinin önemli olduğunu bu bağlamda çocuklarla kitap okuma çalışmaları yapmaları gerektiğini ailelere önerdiğini belirtmiştir. Ayrıca çocukların küçük kas becerilerinin desteklenmesi adına evde makas ile kesme çalışmaları yapmalarını, bu çalışmaları yapmalarının çizgi çalışmaları yaparken ve kalem tutarken önemli olduğunu ailelere ifade ettiğini belirtmiştir. Ö3 konuyla ilgili olarak aile katılım çalışması yapmaya çalıştığını ancak ailelerin katılmadığını belirtmiştir. Ailelerin herhangi bir sorumluluk almak istemediklerini söylemiştir. Ö3 aile katılımı çalışmalarını yapmaya çalıştığını ancak ailelerin sorumluluk almak istemediklerini ve sürece dahil olmak istemediklerini belirtmiştir. Ö3 sınıftaki çalışmalarla ilgili eve etkinlikler gönderdiğini ancak bunun önemsinmediğini, gönderdiği çalışmaların yapılmadığını ifade etmiştir. Özellikle bu konu ile ilgili toplantılar yaptığını, sınıf çalışmaları için sınıfa malzemelerin gönderilmesi gerektiğini, eve gönderilen çalışmaların yapılması gerektiğini toplantılar ile ailelere bildirdiğini ifade etmiştir. Ö3 *'sonbahar mevsimi ile ilgili malzeme gönderiyorum onlara sonbahar mevsimini çocuğunla beraber çalışacaksınız ama siz yapmayacaksınız diyorum hani bazıları kendi yapıp yapıştırıyor'* şeklinde görüşünü ifade etmiş etkinlikleri ailenin yapmasının yanlış olduğunu, etkinlikler yapılırken çocuklara yol göstermeleri gerektiğini, etkinliği çocuğun yapması gerektiğini ve ailenin sürece eşlik ederek çocuklarına rehberlik etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca yapılan çalışmaların düzgün olmasa bile çocuğa ait olması gerektiğini, çalışmayı çocuğun kendisinin deneyimlemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ö5 ise eve çalışma kağıdı gönderdiğini, bu çalışmaların ödev olarak nitelendirilmemesi adına geri dönütler almadığını, yapılan çalışmaların sınıfa getirilmediğini sadece çocukları bu çalışmaları yapmaları için teşvik ettiğini belirtmiştir. Ö15 diğer öğretmenlerden farklı olarak çocuklara ödev adı altında etkinlikler verdiğini, evde bu ödevleri yapmaları gerektiğini, ödevini yapan ve

yapmayan çocukları ayırt etmek adına not aldığını hatta dönem sonunda ilk üçe giren çocuklara ödül verdiğini belirtmiştir.

4.3. Erken Okuryazarlık Çalışmalarında Sınıf Ortamına İlişkin Bulgular

Tablo 4.3. Erken Okuryazarlık Sınıf Ortamına İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Kodlar
Öğrenme merkezleri	Kitap merkezi-Fen merkezi-Blok merkezi-Sanat merkezi
Kullanılan materyaller	Kitaplar- Küçük kas becerilerini geliştirici materyaller
Materyal seçiminde dikkat edilen noktalar	Kitap seçiminde dikkat edilenler-Küçük kas becerilerini geliştiren materyallerde dikkat edilenler

Erken okuryazarlık çalışmalarında sınıf ortamına ilişkin bulgular teması öğrenme merkezi, pano oluşturma, kullanılan materyaller ve materyal kullanımında dikkat edilen noktalar olarak alt temalara ayrılmıştır. Öğrenme merkezi alt teması kendi içinde kitap merkezi, fen merkezi, blok merkezi ve sanat merkezi olarak kodlara ayrılmıştır. Pano oluşturma alt teması harfleri tanıtmaya ve kavramları tanıtmaya şeklinde kodlanırken materyal seçiminde dikkat edilen noktalar alt teması kitap seçiminde dikkat edilen noktalar ve küçük kas becerilerini geliştiren materyallerde dikkat edilen noktalar olarak kodlara ayrılmıştır. Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi ile ilgili olarak 17 öğretmen görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö6, Ö9, Ö10, Ö13, Ö17 ve Ö18 sınıflarında öğrenme merkezlerinin hiç bulunmadığını ya da bir-iki öğrenme merkezinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrenme merkezlerinden kitap merkezinden, fen merkezinden ve blok merkezinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Kitap merkezinde kitaplarla, dergilerle çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini hedeflediklerini belirtmişlerdir. Blok merkezinde merkezin üzerine yazı ile de blok merkezi olarak yazdıklarını, merkezdeki bloklarla çocuklara kavram öğretimi yaptıklarını, blokları renkleri ayırt edecek biçimde dizdiklerini ifade etmişlerdir. Fen merkezini çocukların dikkatlerini çekecek biçimde ayarlamaya çalıştıklarını, fen merkezine büyüteç, dünya, insan vücudundaki iç organlar görseliyle çocuklarla çalışmalar yaptıklarını böylece çocukların yeni kelimeler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler sanat merkezinden

bahsetmemişlerdir ancak yapılan gözlem sonucunda bazı sınıflarda sanat merkezi olduğu görülmüştür.

Erken okuryazarlık çalışmalarında öğretmenler merkezlerden yararlandıklarını, kitap merkezinin ve kitapların erken okuryazarlık çalışmaları açısından gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler sınıflarında merkezlerin eksik olduğunu, erken okuryazarlık için önemli gördükleri kitap merkezinden sınıflarının mahrum kaldığını ifade etmişlerdir. Sınıfların merkezlere uygun olmadığını, her merkezi oluşturmak için sınıf alanının yetersiz kaldığını, sınıfların kalabalık olmasından dolayı sınıflarda ancak çocuklara yetecek kadar dolap bulundurulduğunu ve bu nedenle merkezlerin oluşturulamadığını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö6 okullarının boyama işleminden geçtiğini bu nedenle yeni boyanan yerlerde herhangi bir yazı resim bulunmamasının okul idaresince kendilerine söylendiğini bu sebeple de öğrenme merkezleri ile ilgili herhangi bir şey yapamadıklarını söylemiştir. Ö9 sınıflarının donanım olarak eksik olduğunu öğrenme merkezlerinin bir ya da iki tanesini yapabildiklerini söylemiştir. Öğretmenlerden Ö10 okulda maddi imkanın olmadığını bu nedenle sınıfta var olan öğrenme merkezlerinin çok da ilgi çekici olmadığını ve çocukların öğrenme merkezine yönelecek şekilde merkezlerin düzenlemediğini belirtmiştir. Ö10 bu konuya ilgili olarak kitap merkezlerinin olduğunu ancak kitapları üst üste dizmek zorunda kaldığını söyleyerek çocukların kitapları görebileceği ve ulaşabilecekleri bir merkezden uzak olduğunu söylemiştir. Ö13 duvarları öğrenme merkezleri ile ilgili olarak kullanamadıklarını sadece dolap kapaklarını kullanabildiklerini bunun da yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kullanılacak alanın kısıtlı olduğundan dolayı vermeleri gereken mesajları birleştirerek şekillerle renkleri bir arada vermek gibi bir yol izlediklerini ifade etmiştir. Öğrenme merkezlerinden faydalanan öğretmenler ise görsellerle öğrenme merkezlerini belirgin hale getirdiklerini, çocukların dikkatlerini çekecek görsellerin merkezlere asıldığını, öğrenme merkezlerini yazı ile de belirterek çocuklarda hem görsel hem yazının ayırt edilmesini sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö4 sınıf ortamını düzenlerken panoya ya da duvara astığı mevsim kartlarını, haftanın günlerini yazı şeklinde çocuklara sunduğunu, erken okuryazarlık kapsamında yazı farkındalıklarının gelişmesi adına sınıftaki materyalleri isimlendirdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerde Ö1 ' *Her merkezi belli eden görsellerle orayı renklendirmeye çalışıyoruz tabii yazı olarak da oradaki harf bütünlüğüne de görsel olarak algılanması için yazı olarak da*

kitap köşesi fen köşesi blok köşesi bunları asıyoruz ama yazıdan ziyade görsellerle onları renklendiriyoruz. Çocukların o alana ait olma oraya çekme becerilerini geliştirmek için de oraya asıyoruz' şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö11, Ö12 ve Ö18 kitap merkezlerinin olduğunu ancak materyal açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Kitaplara dikkat çekmenin erken okuryazarlık açısından önemli olduğunu ancak sınıf ortamındaki kitap merkezlerinin bu konuda eksik kaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu kitap merkezi ile ilgili olarak kitaplarının yetersiz olduğunu, materyal eksikliğinden dolayı da çocuklar için ilgi çekici nitelikte olmadığını dile getirmişlerdir. Ö1 sınıftaki kitaplığını her gün düzenlemeye çalıştığını, çocuklarla hikaye anlatma, anlattırma çalışmaları yaptığını ifade etmiştir. Kitaplar sayesinde çocukların kelime dağarcıklarının genişlediğini, bilmedikleri sözcükleri öğrendiklerini ve dil becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Ö4 konuyla ilgili olarak kitaplarının hep aynı kalmadığını süreç içinde yeni kitaplar eklediğini, çocuklara bir kez okuduğu kitabı kenara ayırmadığını tekrar tekrar okuduğunu ve bunun önemli olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: *'Kitap merkezinde işte dergilerim ve kitaplarım var hikaye kitaplarını belli aralıklarla güncelliyorum işte farklı hikaye kitapları koyuyorum her zaman okuduklarını alıyorum işte mesela ben birkaç kere okurum özellikle ben okurken o merkeze koyduğum hikayelerden seçerek okuyorum sonra artık ben okuduğum için o hikayeyi biliyor oluyorlar ya kendileri ellerine böyle alıp baya hikayenin ismini söyleyip benden hatırladıkları kadarıyla baya o hikayeyi resimlerine bakarak hatırlayıp okuyorlar'*. Öğretmenlerden Ö18 konuyla ilgili olarak sınıf kitaplığının çocuklar tarafından hor görüldüğünü, kitapların çocuklar tarafından yırtıldığını, çocukların kitaplara düzgün şekilde davranmadıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle sınıfta kitaplık bulundurmadığını sınıfın dışında bir kitaplık arşivi olduğunu ve kitap okunma ihtiyacında bu arşive gidilerek kitap aldığını, sınıfta bu şekilde kitap okuma çalışmaları yaptıklarını ifade etmiştir.

Pano düzenlenmesi ile ilgili olarak 9 öğretmen görüş birliği sağlamıştır. Ö7, Ö14, Ö16 öğrenilen harfleri, öğrenilen sayıları ve sembolleri panoya asarak çocuklar için kalıcı hale getirmeyi hedeflediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler hangi kavram işleniyorsa o kavramın yazısı ve görselinin panoya asıldığını, sembollerden yararlandıklarını ve sembollerin ne anlama geldiğini ve görsellerinin panoya asıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler görsellerden fazlaca yararlandıklarını ve panoda görsellerin bulunduğunu, ses verildiği zaman o sese ait görseli panoya asarak

çocukların görmesini sağladıklarını ifade etmiştir. Verdikleri seslere ait görsellerin çıktılarını alarak panoya astıklarını, hem işitsel hem görsel açıdan çocuklara sesleri verdiklerini belirtmişlerdir.

Sınıf düzeni ile ilgili olarak Ö18 çocukların üst sınıfta sıraya oturmada zorlandıklarından dolayı ilkokuldaki gibi sıra düzenlemesi yaptıklarını, çocukların ayakta gezinerek etkinlik yapmamaları gerektiğini, sıralara oturarak çalışmalarını yapmalarını gerektiğini ifade etmiştir. Çocukların sıralara üst sınıftakiler gibi oturmaktan mutlu olduklarını, ders yapma havasına girdiklerini belirterek sınıftaki sıra düzeninin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden Ö20 ise herkesten farklı olarak sınıfında hiçbir düzenleme yapmadığını söylemiştir. *'Bizim sınıf içerisinde mutlaka ve kaynaştırma öğrencilerimiz için çok mesela ne zaman yapıyor olsa kaynaştırma öğrencilerimiz tarafından yırtılıyor ve atılıyor o yüzden çok fazla sınıf içerisinde görsel olarak görsel olarak bir şey oluşturmuyorum'* diyerek sınıf düzenlemesi yapmadığını ifade etmiştir. Ayrıca Ö20 duvarların resimlerle, kavramlarla doldurulduğunda çok yoğun ve yorucu olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Sınıfta merkezlerin olmadığını, çocukların istedikleri yerde istedikleri şekilde oynamalarının gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili kullandıkları materyaller kitaplar ve küçük kas becerilerini geliştirici materyaller kodu altında toplanmıştır.

Erken okuryazarlık çalışmalarında öğretmenlerin hepsi kitaplardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Kitapların okunmasıyla çocukların kelime dağarcıklarının ve dinleme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklardan kitabın anlatılması istenerek çocukların dinlediklerini yorumlama ve kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Kitaplarla çocukların hayal güçlerinin geliştiğini, kitap içerisindeki yazıların şeklinin, yönünün, sayfa sayılarının, sayfanın ne yöne doğru ilerleyeceği bilgilerinin çocuklara kitaplar sevdilerek öğretildiğini belirtmişlerdir.

Küçük kas becerilerini geliştirici materyallerde ise öğretmenler lego, oyun hamuru, çizgi çalışmaları, kesme, yırtma ve yapıştırma materyallerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Legoları takma çıkarma yaparak küçük kas becerilerinin gelişebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıf içerisinde oyun hamurunu her gün kullandıklarını, oyun hamuru ile oynarken çocukların mutlu olduklarını ifade

etmişlerdir. Küçük kas becerilerini geliştirici materyallerde en çok tercih edilen materyal oyun hamuru olmuştur. Öğretmenler oyun hamuru ile şekillendirmeler yaptıklarını, çocukların kas becerilerinin geliştiğini ayrıca harflerin ve sayıların yapılışını gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıf içerisinde çizgi çalışmaları yaparak çocukların kalem tutma becerilerinin gelişmesini sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ö1 ilk dönem çocuklarla çizgi çalışmaları ve oyun hamuru etkinliklerini yaptıklarını, ikinci dönem ise ses çalışmalarına yoğunluk verdiklerini ifade etmiştir. Ö2 çocuklarla oyun hamuru, kesme, yapıştırma etkinliklerini ve boncuklarla takma çıkarma çalışmaları yaptıklarını ifade etmiştir. Takma çıkarma çalışmalarında ipe boncuk dizerek çocuklarla kolye ve bileklikler yaptıklarını, yaptıkları bilekliklerle kalıcılık sağlandığını ifade etmiştir. Diğer öğretmenlerden farklı olarak Ö3 sınıflarında idareden maddi destek göremediğinden dolayı çocukların erken okuryazarlıklarını geliştirici herhangi bir materyalin olmadığını ifade etmiştir. Ö11 konuyla ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ben serbest zamanda hani çocukların boş kaldığı zamanında hem de sürekli hamurla ya da başka 1 şeylerle uğraşması yerine çizgi çalışmalarıyla ilgili ahşaptan delikli biçimde kesilmiş çizgi çalışmaları falan var mesela şekiller falan var bu kasları gelişsin diye onları kullanıyorum. Çıktı alıyorum mesela şimdi çalışmaları nokta birleştirme hani boş resim yapmaları yerine hani onlar çizsinler diye hem el kasları gelişmiş olur diye düşünüyorum ben hamur da oynuyorlar tabii ki o da çok önemli. mesela evde boş kaldığım zamanlar etkinlik hazırlıyorum getiriyorum onlara okulun dışında da devam ediyorlar etkinlik yapmaya onları yapıyor çocuklarım. en önemlisi küçük yaştan itibaren oyun hamurunu kullanmak yani zaten ama kullanıyorlar mesela benim çocuklarım da kullanıyor evde dediğim gibi sürekli çizgi çalışmaları daha evvel çok yaptım 3-4 tane arkalı önlü yaptırdığım oluyor. çocukların el kasları gelişsin diye yırtma yapıştırma çok kullanıyoruz artık materyaller daha çok dikkatini çekiyor yani onları birleştirip 1 şeyler yapmak bu tür etkinlikler.

Ö12 ise şunları söylemiştir:

Herhangi 1 materyalimiz yok sadece sesli harfleri verirken dediğim gibi onlarla ilgili hani uyaran vermeye çalışıyorum ne bileyim elmaysa elma getiriyorum gerçekten o gün okula elmayı veriyorum elmayı gösteriyor bugün elma yiyoruz çocukları o gün elmayı E sesini vereceğim için o gün velilerden elma istiyorum ya da okulda elma varsa ve personel elmayı soyup çocuklarıyla beraber elma yiyoruz mesela pekiştirmek adına bu şekilde yani biraz kendi imkanlarımızla oluşturmaya çalışıyoruz birde yani şöyle işte ipe boncuk dizme yapıyorum onlar var işte makarnanın dizip makarnaları önce boyatıp böyle sulu boyayla ipe dizip kolye yapıyoruz annelere bileklik yapıyoruz onun dışında ne diyebilirim ince motorla zaten okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında da sürekli işte kalem kullanıyorum rakamları kesik çizgi üzerinden geçme ya da birebir yazmayı da öğretiyorum.

Materyal seçiminde dikkat edilen noktalarda tüm öğretmenler benzer ifadeleri kullanmışlardır. Materyal seçerken temiz olmasına, kullanışlı olmasına, sağlamlığına

çocukların ilgi ve dikkatini çekebilecek nitelikte olmasına çok küçük olmamasına, çocuğun öncelikle başarabileceği nesneler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca materyalin çocukların yaşına uygun olmasına, ilgilerini çekmesine, biraz renkli olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı kalemler kalitesiz olduğunda erken kırıldığını bu nedenle sağlam olanların tercih edilmesini belirtmişlerdir. Boya kalemleri parlak olanların dikkat çektiğini materyal seçerken bu gibi durumların göz önünde bulundurulduğuna dikkat çekmişlerdir. Çocuklar için tehlike arz etmeyen nitelikte olmasına özen gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Kitap seçiminde ise günlük plan dahilinde verilecek kavrama göre kitap seçtiklerini, o günün kazanımına göre kitaplarını belirlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca kitap seçerken çocukların yaş grubuna uygun olması, kitabın içeriğinde bol resim bulunması ve resimlerin çocukların anlayabileceği biçimde olması, büyük ve anlaşılır resimler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kitabın yazı puntosunun büyük olması gerektiği, yazılarla resimlerin paralel gitmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yazı içeriğinin ve paragrafların çok olmadığı kitapları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Kitapların içerik olarak çocukların dikkatini çekecek nitelikte olması gerektiği, çocuklarda ilgi uyandırmayan hikayeleri çocukların dinlerken sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar için hayali karakterler değil de gerçek karakterlerden oluşan kitapların tercih edilmesi gerektiğini, çocukların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri karakterlerden oluşan kitapları tercih ettiklerini, değerler eğitime hitap eden, çocuklara sevgiyi, saygıyı, hoşgörüyü anlatan kitaplar tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Türkçe'nin düzgün ve anlaşılır olmasına dikkat ettiklerini, bu durumun çocukların dil gelişiminde önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Her materyal için önemli olan ekonomiklik özelliğine dikkat edilmesi gerektiğini, sağlam olması, sert kapaklı olması, uzun süre dayanabilir kitaplar olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çocukların gelişimine ve düzeylerine uygun olan kitapları, kitap merkezinde çocukların kolayca ulaşabileceği boyutlarda olmasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Kitapların okunurken de kitapların çocuklara dönük olması, çocukların yazı ve görseli görerek o şekilde dinlemelerinin anlamalarını kolaylaştıracağını ve kalıcılığı artıracığını ifade etmişlerdir.

Sınıf gözlemi ile ilgili olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden sonra sınıfları gezilmiş gözlem formu işaretlenmiş ve gerekli notlar alınmıştır. Daha sona öğretmenlere sorulan görüşme soruları ile sınıf ortamlarının düzenlemesi

karşılaştırılmıştır. 20 öğretmen ile görüşme yapıldıktan sonra 20 sınıf gezilmiştir. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile sınıf ortamlarının düzenlenmesinde bazı sınıflarda tutarlılık gösterirken bazı sınıflarda tutarsızlık olduğu gözlenmiştir.

Yapılan gözlem sonucuna göre 8 sınıfta kitap merkezi olduğu tespit edilmiştir. 12 sınıfta ise kitap merkezinin bulunmadığı görülmüştür. Kitap merkezi bulunan 8 sınıftan sadece 2 sınıfta kitapların dizimine dikkat edilmiş olup, kitaplarının ön yüzlerini çocukların görebileceği şekilde düzenlendiği tespit edilmiştir. Geri kalan 6 sınıfta ise kitapların gelişigüzel dizildiği, çocukların kitapları görebilecekleri biçimde düzenlenmediği görülmüştür. Kitap merkezindeki kitapların çeşitliliği konusunda ise sadece 4 sınıfın kitaplığında çeşitli tarzda kitaplar olduğu gözlenmiştir. Çeşitlilik olan sınıfların kitaplıklarında hikaye kitapları, dergiler, sadece görsel içerikli hikaye anlatım kartları bulunduğu gözlenmiştir. 2 sınıfta ise çocukların ilgilerine yönelik farklı boylarda kitaplar olduğu gözlenmiştir. Geri kalan sınıflarda ise tek düze hikayelerin yer aldığı, çocukların dikkatlerini ve ilgilerini çekecek biçimde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 4 sınıfta sınıf kitaplıklarının raflarının çocukların boylarına uygun olduğu, kitaplığın konumunun çocukların görebileceği ve istedikleri zaman ulaşabilecekleri biçimde olduğu gözlenmiştir.

Yapılan gözlem sonucuna göre 10 sınıfta sanat merkezi olduğu görülmüştür. Bu sanat merkezleri incelediğinde ise sadece 1 tanesinde farklı boyutlara ve renkli boya kalemleri olduğu gözlenmiştir. Diğer sınıflardaki sanat merkezlerinde çocukların resim, çizim vb yapacakları zaman kendi şahsi kalemlerini kullandıkları görülmüştür.. Sınıflardaki küçük kas becerilerini geliştirecek materyaller incelendiğinde 20 sınıfta da kurşun kalemler, makas ve hamur olduğu gözlenmiştir. Bu materyaller haricinde 4 sınıfta Legoların olduğu görülmüştür. Sınıflarda yazı yazma materyali olarak sadece kalemler (kurşun kalem, kuru boya, tahta kalemi) olduğu gözlenmiştir. 20 sınıfın hepsinde çocukların kendilerine ait kurşun kalem ve kuru boyası olduğu görülmüştür. Ancak tahta kaleminin sadece öğretmene ait olduğu gözlenmiştir.

Yapılan gözlem sonucunda 9 sınıfta fen merkezi olduğu gözlenmiştir. Sadece 4 sınıfta ise merkezde bulunan sembollerin anlaşılır düzeyde olduğu diğer sınıflarda herhangi bir sembol olmadığı gözlenmiştir.

Yapılan gözlem sonucunda 10 sınıfta blok merkezi olduğu gözlenmiştir. 10 sınıftan 2 tanesinde blok merkezinin üzerinde yazı olarak ifade edildiği diğer 8 sınıfta

yazı ya da görsel olarak blok merkezinin belirgin hale getirilmediği gözlenmiştir. Blok merkezi bulunan sınıflarda farklı boyutta blokların yer aldığı, legoların bulunduğu gözlenmiştir.

Yapılan gözlem sonucunda sınıflarda müzik merkezi ve dramatik oyun merkezi kurulmadığı, bu merkezlere ait malzemelerin bulunduğu görülmüştür. Müzik malzemeleri olarak marakaslar, çelik üçgen ve zil olduğu gözlenmiştir. Dramatik oyun merkezi malzemeleri olarak ise kukla, evcilik malzemeleri gözlenmiştir.

Sınıflarda bulunan lego, sök-tak materyalleri vb. incelendiğinde hiçbir sınıfta şeffaf kutuda olmadığı ve isimlerinin de yazılı olmadığı, etiketlenmediği gözlenmiştir.

4.4. Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.4. Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Alt Temalar	Kodlar
Sorunlar	
Yönetimden kaynaklı sorunlar	Materyal eksikliği-Yardımcı personel eksikliği-Kalabalık sınıflar-Farklı yaş gruplarının aynı sınıfta olması
Aileden kaynaklı sorunlar	Bilinçsiz aile
Çocuklardan kaynaklı sorunlar	Dikkat eksikliği-Kas gelişimi eksikliği
Çözüm Önerileri	
Yönetime dair çözüm önerileri	Materyal desteği-Personel desteği-Aile okul işbirliği

Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri teması yönetimden kaynaklı, aileden kaynaklı ve çocuklardan kaynaklı sorunlar olarak alt temalara ayrılmıştır. Yönetimden kaynaklanan sorunlar materyal eksikliği, yardımcı personel eksikliği, kalabalık sınıflar ve farklı yaş gruplarının aynı sınıfta olması şeklinde kodlanmıştır. Aileden kaynaklı sorunlar alt teması bilinçsiz aile şeklinde kodlanmıştır. Çocuklardan kaynaklı sorunlar alt teması dikkat eksikliği ve kas gelişimi eksikliği şeklinde kodlara ayrılmıştır. Çözüm önerileri ise yönetime dair çözüm önerileri alt teması içinde materyal desteği, personel desteği ve okul aile işbirliği biçiminde kodlara ayrılmıştır.

Öğretmenler sınıflarında erken okuryazarlık ile ilgili materyallerin eksik olduğunu belirtmişlerdir. Materyal ve malzemeler açısından zengin sınıfta zengin bir öğrenme ortamının oluşacağını ancak kendi imkanlarının sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Kendilerinin el emeği ya da kendi maddi imkanlarıyla bir şeyler yapmaya çalıştıklarını ancak bu durumun yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Erken okuryazarlık ile ilgili sınıf materyallerinin eksikliklerinin tamamlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Çocukların materyaller sayesinde ilgilerinin çekilebileceğini, sürekli aynı materyaller kullanıldığında çocukların sıkılabileceğini bu nedenle materyal açısından ne kadar farklı materyal ile etkinlikler yapılırsa çocuklarda kalıcılığın artacağını ifade etmişlerdir. Okul idaresinden maddi destek göremediklerinden dolayı sınıflardaki materyal eksikliğinin sürekli devam edeceğini bu nedenle sınıflarda istenilen düzeyde kitapların olmadığını, kitapların çeşitliliğinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Yardımcı personel eksikliği ile ilgili olarak öğretmenler yardımcı personel desteği sağlandığı zaman kendilerinin daha verimli olacaklarını vurgulamışlardır. Sınıflarda yardımcı personel olmadığında sınıfın tüm sorumluluğun kendilerine ait olduğunu bu nedenle etkinliklere geçişte gecikme yaşandığını ifade etmişlerdir. Sınıf beslenmesinden sonra sınıfın temizliği ile ilgilenen öğretmenler, çocukların öz bakımlarında, tuvalet ihtiyaçlarında yanlarında onlarla ilgilenen bir kişi olması gerektiğini kendilerinin sınıf içi eğitimle ilgilenmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler sınıfa yardımcı personel bulunmadığında kendi kişisel ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını bunun da kendilerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Özellikle sınıfında kaynaştırma çocuğu bulunan sınıflarda öğretmenler tek başlarına zorlandıklarını, kaynaştırma çocuğu ile ilgilenildiği zaman sınıftaki diğer çocukların üzerinde sınıf hakimiyetini kuramadıklarını bu nedenle bir personel yardımı ile ancak sınıf düzeninin sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Ö2 sınıfta kaynaştırma çocuğu olduğunda ve onunla birebir ilgilenildiğinde diğer işlerin sekteye uğradığını, bu sefer öğretmenin performansının düştüğünü, en basit örneği bile yapmanın içinden gelmediğini üzülen ifade ettiğini belirtmiştir. Ö20 ise çocukların öz bakım becerilerinde eksiklikler olduğundan dolayı onlarla ilgilenirken akademik olarak zamanlarının yetersiz kaldığını belirtmiştir.

Kalabalık sınıf ile ilgili olarak öğretmenler kalabalık sınıfların etkinlik akışında problem olabileceğini belirtmişlerdir. Kalabalık sınıflarda öğretmenler her öğrenciyle

birebir ilgilenme durumu olmadığını bu bağlamda yapılan çalışmalarda eksiklikler olabileceğini söylemişlerdir. Kalabalık sınıflarda alan olarak oynamaya yer olmadığını bu durumun çocukları olumsuz etkilediğini, aynı şekilde çocukların malzemelerini koymak için dolapların yer kapladığından dolayı sınıflarda merkezlerin olmamasının eğitimi olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Kalabalık sınıflardaki her çocuğun düzeyinin aynı olmaması, bazı çocuklarla bireysel şekilde ilgilenilmesinin gerektiğini ancak sınıfın kalabalık olmasından dolayı buna imkanlarının olmadığını bu durumun da eğitimi olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıfların oluşturulurken yaş gruplarının dikkate alınmamasının sınıf düzenini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Her yaş grubunun kendine özel özellikleri olduğunu farklı yaş gruplarının aynı sınıfta olmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Aileden kaynaklı sorunlar ile ilgili olarak öğretmenler ailelerin çocukların eğitimlerine yeteri kadar destek olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle sınıfta öğrenilen kavram ve çalışmaların evde aile desteği olmadığı zaman eksik kaldığını, ailenin okul ile işbirliği halinde olmadığında çocuklarda eksiklikler olduğunu bu durumun da çocukların bir üst sınıfa geçtiklerinde olumsuzluklara karşılaşılabileceklerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ailelerin bilinçsiz olduklarını çocuklarıyla yeterince ilgilenmediklerini, okul öncesi eğitimden itibaren çocukları bir yarışa soktuklarını, öğretmenlere neyi nasıl yapacaklarını söyleyen ailelerin öğretmenlerin performansını olumsuz etkilediğini, hatta ailelerin çocuklarının okuma yazmayı öğrenmesini okul öncesi dönemde istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler çocuklarının eğitimi ile ilgili ailelerin beklentilerinin olmasının normal olduğunu ancak erken okuryazarlık kapsamında okuma yazma beklentisinin yanlış olduğunu, okuma yazma ile ilgili okul öncesinde bir çalışma yapılmadığını belirtmişlerdir. Böyle bir algının ortadan kalkması gerektiğini söylemişlerdir.

Çocuklardan kaynaklı sorunlar ile ilgili olarak öğretmenler çocukların dikkat eksiklikleri olduğunu çocukların çalışmalara her zaman katılmak istemediklerini, bireysel farklılıklardan doğan ilgi ve algılama durumlarının da çalışmaları olumsuz şekilde etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Bireysel farklılıkların dikkate alınması ile ilgili olarak öğretmenler her çocuğun birbirinden farklı olduğunu ve bu bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak çalışmalarına devam edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler çok fazla tablet, telefon ve televizyonda vakit geçiren çocuklarda algılama güçlüğü olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların istenilen

yönergeleri yerine getiremediklerini ifade ederek bunun bir problem olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı çocukların dikkat eksikliğinden dolayı çalışmalara katılmak istemediklerini, çalışmaya katılmayan çocukların diğer çocuklardan geride kaldıklarını bunun da çocuklar arasındaki bilgi düzeyinin farkını artırdığını ifade etmişlerdir. Bireysel farklılıkları olan çocuklarla aynı çalışmayı yapmanın zor olduğunu her çocuğa özgü bir çalışma hazırlayacak kadar öğretmenin vaktinin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bazı çocukların kaslarının tam gelişmeden okul öncesi eğitime gönderilmesinin çocukları olumsuz etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Kasları tam gelişmeyen çocukların kalem tutarken zorlandıklarından dolayı etkinliklerde geride kaldığını, bu çocukların bir üst sınıfa geçtiklerinde istenilen düzeyde olmadıklarından dolayı da problemlerle karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden Ö7 diğer öğretmenlerden farklı olarak herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir. Çocukları tanıyarak onların sevdikleri şekilde etkinlikler planlayarak sorunsuz şekilde süreci tamamladığını belirtmiştir. *'Çocukların ilgisini çekecek keyifli etkinlik seçimleri çok önemli. Seçilen etkinliğin sunumunun çok önemli olduğunu düşünüyorum. Okul öncesi çocuğunun işi oyundur. Dolayısıyla amaçlanan hedefi oyunlarla vermeyi önemsiyorum. Erken okuryazarlık çalışmalarını çok eğlendikleri müzik etkinlikleri gibi etkinliklerden sonra veririm. Çocukların gelişim düzeyine uygun çalışmalar yapıldığında bir sorunla karşılaşılacağını düşünmüyorum'* şeklinde görüş belirtmiştir.

Yönetime dair çözüm önerileri materyal desteği, personel desteği ve aile okul işbirliği şeklinde kodlanmıştır. Okul idaresi desteği ile ilgili olarak öğretmenler idareden sınıf içinde kullanacakları materyallerin temin edildiğinde eğitimin kalitesinin artacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler materyallerle ilgili olarak materyal çeşitliliğin önemli olduğunu, materyalin renginin, biçiminin değişik olması gerektiğini bu şekilde çocukların dikkatini çekeceğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle okul yönetiminin okul öncesi alanında maddi destek sağlaması gerektiğini, sınıftaki materyalleri çeşitlendirebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler kendilerinin materyalleri temin etmekte zorlandıklarını, sınıfların materyal açısından zenginleştirilmesi gerektiğini bu konuda da okul yönetiminin maddi desteğine ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Öncelikle sınıfların erken okuryazarlık kapsamında düzenlenmesi gerektiğini, her sınıfta çocuklara uygun kitaplıklar ve

kitaplar olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınıfların merkezler açısından düzenlenmesini her sınıfta merkezlerin olacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini, öğretmenlerinde bu şekilde donanımlı sınıflarda eğitime devam etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Personel desteği ile ilgili olarak öğretmenler sınıflarda kendilerine yardımcı olacak kişilerin bulunmasının eğitimi kalitesini artıracaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Her öğretmenin yanında yardımcı bir personel olması gerektiğini, öğretmenin sadece eğitim ile ilgilenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul yönetimlerince bu durumun düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Aile okul işbirliği ile ilgili olarak öğretmenler seminerler ve toplantılar yapılarak ailelerin eğitimi ve bilgilendirilmesi için çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul idaresinin öncelikle okul öncesi eğitimi önemsemesi gerektiğini, okul öncesi aileleri ile gerekli toplantılar ve seminerler yapılarak ailelerin bilgilendirilmesi gerektiğini, okul ve ailenin iş birliği içinde olarak çocukların bu süreçten en iyi şekilde yararlanmalarını sağlayacak planlamalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde verilendirilen bulgular, alan taraması ve yapılan çalışmalar çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci teması olan erken okuryazarlık kavramına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak erken okuryazarlığın bir farkındalık kazanma olduğu yönünde açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Öğretmenlerin ses farkındalığı, yazı farkındalığı ve harf farkındalığı ile ilgili tanımlamalar yaptıkları ancak içerik olarak ses farkındalığının, yazı farkındalığının ve harf farkındalığının neleri içerdiğini bilmedikleri görülmüştür. Literatüre bakıldığında erken okuryazarlık sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf ve alfabe bilgisi, sözcük bilgisi, okuma farkındalığı dinleme anlama ve kavrama becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalış ve Feyman Gök, 2022; Ergül, vd., 2014; Spaul ve Comings, 2019; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Yapılan araştırmalar erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin çocukların okuma ve yazma başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (NAEYC, 1998). Öğretmenler erken okuryazarlık becerilerinin bilişsel becerileri, sosyal duygusal becerileri ve motor becerileri kapsadığını belirtmişlerdir. Çocukların bilişsel düzeyde algılayabilen, dinlediğini anlayabilen, ifade edebilen, sosyal düzeyde birbirleriyle iletişim kurabilen ve sohbet edebilen, motor düzeyde ise kalem tutma becerilerine sahip olmalarının erken okuryazarlık becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler çocukların dil gelişimlerine katkı sağlayacak hikayelerin anlatılması, çocuklara anlatırılması, şarkıların, tekerlemelerin ve bilmeceelerin söylenmesinin erken okuryazarlık becerilerinden olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler erken okuryazarlığın okuma yazmayı çocuklara öğretmek olmadığını erken okuryazarlığın çocukları ilkokula hazırlayan becerileri kapsadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin erken okuryazarlığın hangi becerileri kapsadığına dair bazı kavramları bildikleri ancak bilgi eksiklerinin de göz ardı edilemeyecek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıfta zengin bir dil kullanmaktan, çocuklara farklı sözcükleri tanıtmaktan, onlara betimsel biçimde konuşarak anlamalarını kolaylaştırmaktan, ses çalışmalarında sesleri ayırt edebilmekten, sözcüklerin başına ve sonuna ses ekleme ve çıkarma yapmaktan,

uyakları fark edebilmekten bahsetmedikleri görülmüştür. Öğretmenlerden biri erken okuryazarlığı tanımlarken çocuklara okuma yazma öğretilmesin karşı olduğunu, erken okuryazarlık çalışmasını okuma yazma olarak nitelendirdiğinden dolayı erken okuryazarlık çalışması yapmadığını ifade etmiştir. Bu öğretmenin erken okuryazarlığı okuma yazma öğretilmesi olarak nitelendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu cevabı veren öğretmenin kıdem yılının 38 olduğu ve diğer öğretmenlerden çok daha önce göreve başladığı görülmüştür.

Altun ve Tantekin Erden (2016)'in okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları adlı çalışmasında bu sonuçtan farklı olarak aday öğretmenlerinin erken okuryazarlık ile ilgili kendilerini yetersiz hissettikleri ve erken okuryazarlık tanımlamalarında eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçıntaş Sezgin, Ulus ve Aksoy (2019) çalışmasında öğretmenlerin kendilerini erken okuryazarlık ile ilgili yetersiz hissettikleri görülmüştür. Ergül ve diğerlerinin (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yarısının erken okuryazarlığı hazırbulunuşluk olarak tanımladığı diğer yarısının da çocuklara okuma yazma öğretilmesi olarak tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır. Laçın ve Güldenoğlu'nun (2022) çalışmasında öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma ile birlikte öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramı ile ilgili farkındalıklardan bahsettikleri ancak bu farkındalıkların neleri kapsadığını bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Erken Okuryazarlık İle İlgili Yapılan Çalışmalara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci temasını oluşturan erken okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin bulgular incelendiğinde erken okuryazarlık ile ilgili yapılan etkinliklerde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliği, sanat etkinliği, Türkçe etkinliği, drama etkinliği, müzik etkinliği, oyun etkinliği, fen etkinliği ve alan gezisi etkinlikleri yaptıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin çalışmaları incelendiğinde erken okuryazarlık uygulamaları ile ilgili olarak sınırlı etkinlikler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde genel olarak isim farkındalığı çalışmaları ve çizgi çalışmaları yaptıkları ayrıca sadece sesli harflerle ilgili

alışmalar yaptıkları ve bu bağlamda okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında öğretmenlerin sınırlı etkinlik yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında sözcükleri ayırıştırma, sesleri birleştirme kavramlarına yer vermedikleri görülmüştür. Görsel ve işitsel algılamalar okuma yazmaya hazırlığın temelini oluşturduğundan çocukların nesne tanıma, şekilleri tanıma ve ayırt etme gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Ancak ğretmenlerin bu konuda eksiklikleri olduğu görülmüştür. Okuma yazmaya hazırlık sürecinde kelimelerin önemi büyüktür. Bulgulardaki verilere göre çocukların kelimelerin anlamlarını tahmin etme, sözcükleri birbiriyle eşleştirme gibi çalışmalardan uzak kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında okul öncesi eğitim programında seslerin tanıtımı kazanımlarda yer almaktadır, ancak bu programda harflerin gösterimi, harflerin yazımı ile ilgili kazanımlar bulunmamaktadır (MEB, 2013). Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çocuklara sesleri verirken seslerin yazımını gösterdikleri hatta çalışma sayfalarında yazı olarak çalışmalar yaptığı, harfleri tanıtırken tahtaya yazıldığı, harflerin hangi sese karşılık geldiği çalışmaları yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin kazanım ve göstergelerin neler olduğu konusunda eksiklikleri olduğu, yanlış bilgiye sahip oldukları, çocuklara harf öğretimi yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sesbilgisel çalışmaları konusunda eksiklikleri olduğuna ve görsel algılama ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayraktar ve Temel (2014)'in çalışmasında ses farkındalığı çalışmaları yapılan sınıfların ilkokuldaki okuma yazmaya olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada 8 öğretmenin çizgi çalışmaları ile çocukların motor becerilerini destekledikleri saptanmıştır. Bu bağlamda Ergöl ve diğerkleri (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin en çok çizgi çalışmaları ve kitap okuma çalışmaları yaptıkları görülmüştür. Altun, Çetin ve Bay (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin en çok çizgi, kavram ve ses etkinlikleri yaptıkları görülmüştür.

Sanat etkinliğı altında öğretmenler sesli harfleri boyattıkları ya da sesli harflerle başlayan nesnelerle boyama çalışmaları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe etkinliğı altında hikaye, şiir, tekerleme, parmak oyunu, bilmece etkinlikleri yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin en çok hikaye etkinliğine yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hikaye ile ilgili olarak çocuklara dinleme

becerisi kazandırdığı, hikaye tamamlama çalışmaları ile iletişim kurabilmelerinin sağlandığı, hikaye kitabı okunurken kapağın tanıtıldığı ve resimlerin uzun uzun incelendiği görülmüştür. Hikaye okunurken çocukların kelime dağarcıklarının geliştiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Şiirler, şarkılar, tekerlemeler ve bilmeceler ile hikaye öncesi çalışmalar yapılarak çocukların konuşma ve dinleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çoğu öğretmenin hikaye etkinliğini seçmesi diğer çalışmaların daha az yapıldığı ve tekerlemelerin, şarkıların, parmak oyunlarının ses verme, tanıma, uyaklı kelime hakkında bilgi edinme, sesleri çıkarabilme konusundaki destekleyiciliğini göz ardı ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Literatür incelendiğinde hikaye etkinliklerinin kelime dağarcığını artırdığı ve erken okuryazarlığa katkı sağladığı açıkça görülmektedir. Ayrıca tekerleme, parmak oyunu, şiir, bilmece etkinliklerinin dil gelişimine katkı sağladığı, yeni kelimelerin farkına varılmasını artırdığı, söylenen uyaklı ve eğlenceli şarkı ve tekerlemelerle çocukların seslere karşı olumlu tutum geliştirdiği belirtilmiştir (Parpucu ve Dinç, 2021; Kargın, Güldenoğlu ve Gengeç, 2021; Beaty, 2018; Roskos, vd., 2013; Ertekin, 2021)

Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan (2013) çalışmasında kelime dağarcığının artırılmasında bu çalışmaya benzer şekilde en çok hikayenin tercih edildiği görülmüştür. Aynı şekilde Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan (2008) çalışmasında da benzerlik göstermiş olup öğretmenlerin en çok hikaye anlatımı ile çocuklarla etkinlikler yaptıkları görülmüştür.

Drama etkinliğinde çocukların kendilerini ifade edebilecekleri doğal bir ortam oluşturularak onların sohbet etmelerine imkan verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Erken okuryazarlık kapsamında drama ile birlikte çocukların dil becerileri ve beraberinde iletişim becerileri gelişmektedir. Çocuklar kendilerini daha rahat ifade ederler ve hikayelerin anlatımında anlatma becerilerini geliştirir (Aygün, 2022; Sözer Çapan ve Gültekin, 2018). Drama ile ilgili olarak sadece 3 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu bağlamda dramanın sağlayacak olduğu tüm bu becerilerden çocukların mahrum bırakıldığı yorumu yapılabilir. Bunun nedeni olarak ise drama ile erken okuryazarlık bilincinin kazandırılacağı bilgisinin çoğu öğretmende olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Müzik etkinliğinde ses çalışmalarını şarkı söyleyerek ve ritim tutularak etkinlik oluşturulduğunda daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzik etkinliği ile ilgili 7 öğretmen görüş belirtmiştir. Müzik ile birlikte çocukların dil gelişimi desteklenir,

sözcük bilgileri artar ve ritim duyguları gelişir (Kabataş, 2017). Yapılan çalışmalar erken okuryazarlıkta müzik eğitimi verilmesi ile çocukların kelime dağarcıklarını geliştirdiği, dil becerilerinin desteklendiği görülmüştür (Ayan ve Kaya, 2016).

Oyun etkinliğinde ise öğretmenlerin çocukların oyun içerisinde öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu, verilecek olan erken okuryazarlık kavramlarının oyun ile verildiğinde çocukların eğlenerek öğrendiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Erken okuryazarlık ve oyun okul öncesinde birbirinin tamamlayıcısı olarak görülebilir. Oyun her anlamda çocukların dil becerisini geliştiren ve kelime dağarcığını genişleten bir yöntemdir. Oyun ile birlikte çocuklar yeni kelimeler öğrenir ve çocuklar oyun içinde sosyal yönden gelişerek iletişim kurma becerileri desteklenir. Doğru oyunlar seçilirse çocukların okuma ve yazmaya ilgisi artar (Whitehurst ve Lonigan, 1998;)

Fen etkinliği ve alan gezileri ile ilgili sadece bir öğretmen görüş belirtmiş olup çocukların gerçek hayatta karşılarına çıkan sembollerle ve doğanın getirisi olan her nesne ile çocukların erken okuryazarlığı daha iyi kavrayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Alan gezileri ile birlikte çocuklara gerçek dünya deneyimleri sunulur. Çocuklar günlük hayatta karşılaştıkları çevreyi gözlemlene imkanı bulurlar. Alan gezileri erken okuryazarlığı farklı şekillerde destekler. Bu bağlamda sadece bir öğretmenin görüş belirtmesi bu alandaki eksikliği ortaya koymaktadır. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin alan gezileri ile çocuklara erken okuryazarlık bilinci kazandırılması konusunda bilgi eksikliği olabilir ya da alan gezilerinin uzun süreden geçmesi, yorucu olması, güvenlik endişesi (Tutkun, Aydın Kılıç, Balcı ve Kök, 2019) nedenleri ile ertelenen bir etkinlik olması olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili sadece sesli harflerle çalışmalar yaptığı, çocukların harf ve alfabe bilgisi konusunda eksik kaldıkları saptanmıştır. Sözcük farkındalığı, hece farkındalığı ve uyak farkındalığı ile ilgili olarak öğretmenlerin bilgi eksikliği olduğu ve çalışmalarında bu etkinliklere yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler yazı farkındalığı ile ilgili olarak sadece isim farkındalığı çalışmaları yaptıkları, yazma öncesi becerilerde ise çizgi çalışmaları, ve kalem tutma çalışmaları yaptıkları görülmüştür.

20 öğretmenin de erken okuryazarlık ile ilgili etkinlik ya da çalışma bazlı olmasa da sohbet ya da benzer şekillerde çocuklarda erken okuryazarlık bilinci kazandırılması yönünde her gün bahsedildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Altun, Çetin ve Bay (2014) çalışmasında öğretmenlerin her gün okuma yazma ile ilgili çalışmalara yer verdikleri görülmüştür. Ergül ve diğerlerinin (2014) yaptıkları çalışmada çalışmaya katılan öğretmenler erken okuryazarlık çerçevesinde en çok kavram öğretimi, çizgi çalışmaları ve kitap okuma etkinlikleri yaptıkları ve genel olarak çalışmaların sınırlı kaldığını sonucuna ulaşmıştır.

Kılınçcı ve Bayraktar (2021) çalışmasında öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili yeterli etkinlik yapmadıkları, öğretmenlerin genel olarak matematik ve çizgi çalışmaları yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerde öğretmenlerin hikaye, oyun, drama, müzik, soru cevap ve anlatım yöntemi kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. En çok kullanılan yöntem oyun yöntemi olup oyun yöntemi ile birlikte kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirildiği, yaparak ve yaşayarak öğrenme yoluyla çocukların en iyi oyun yolu ile öğrenebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Literatür araştırmalarına göre çocukların en iyi oyun ile öğreneceği kanıtlanmıştır. Oyun ile birlikte sunulan etkinlikler çocuklarda kalıcılığı artırır ve anlamasını kolaylaştırır (Akdağ ve Kargın, 2019; Beaty, 2018; Çalış, 2021; Ergül vd., 2014; Gengeç vd., 2022; Parpucu ve Dinç, 2021; Roskos, Christie ve Richgels, 2003; Whitehurst ve Lonigan, 1998)

Yöntem çeşitliliğinin fazla olması da kalıcılığı artıran bir durumdur. Çocukların öğrenecek oldukları bilginin sadece bir yöntem ile değil sürece yayılmış biçimde bütün yöntemlerin kullanılarak verilmesi çocuklarda kalıcılığı artıracaktır. Ancak bütün yöntemleri bir arada veren öğretmen bulunmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin çocukları değerlendirme yöntemlerinde yönelik bulgularda soru cevap yöntemi, oyun yöntemi, gözlem olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili olarak en fazla gözlem ve soru cevap yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler çocuklara sorular sorarak çocuklardan aldıkları yanıtlara göre çocukları değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin soru cevap yöntemi ile değerlendirme yapmalarının doğru olmadığı ve uygun olmadığını söylemek mümkün olabilir. Öğretmenlerin çocukların değerlendirilmesi konusunda yanlış bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Çocuklar direkt soruya maruz kaldıklarında kendilerini istedikleri gibi ifade edemeyebilirler. Bu değerlendirme biçimi çocuklar için eksik değerlendirme yapılmasına neden olabilir. Bu çalışmada oyun yöntemi ile ilgili olarak 5 öğretmen görüş belirtmiş olup çocukların değerlendirilmesi açısından en uygun yöntem olduğu araştırmalarca kanıtlanmıştır

(Valencia ve Sulzby, 1991; Ergül vd., 2014; Gengeç vd., 2022). Oyun yöntemi çekingen ve az konuşan çocukların değerlendirilmesinde ve sınıfta bulunan her çocuğu eşit biçimde değerlendiren bir yöntem biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Erken okuryazarlık değerlendirmeleri yapılırken gözlem yöntemi kullanılabilir. Bunun amacı çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik değerlendirmeleri yapabilmektir. Gözlem formu oluşturulmalı ve veriler bu forma işlenmelidir (Akoğlu, 2019; Polat ve Cengiz, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin gözlem yaptıkları ancak herhangi bir form oluşturmadıkları ve gözlem yönteminin nasıl kullanılacağını bilmedikleri görülmüştür. Değerlendirme yöntemlerinden anekdot ise bir durumun ve davranışın detaylandırılarak açıklanmasıdır. Erken okuryazarlık becerilerinde anekdot kayıtları çocukları değerlendirmek adına önemli kaynaklardır (Akoğlu, 2019; Polat ve Cengiz, 2020). Bu bağlamda bulgulara anekdot kaydına rastlanmadığından dolayı öğretmenlerin çocukları değerlendirme konusunda eksik kaldığı görülmektedir. Gelişim kontrol listeleri, rubrikler, anketler, görüşme, portfolyo ve standart testler uygulanması ile de çocukların erken okuryazarlık becerileri değerlendirilmektedir. Çocuklar için hazırlanan yazı ve ses bilgisel farkındalık listeleri ile, anketlerde ailelerden bilgi toplamak amacıyla, görüşmede aileler ile yapılan bilgi toplama görüşmeleri ile, portfolyoda çocukların yıl içinde takibi yapılarak gerekli dokümanlarının toplanması ile çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek mümkün olacaktır (Akoğlu, 2019; Polat ve Cengiz, 2020). Öğretmenlerin bu değerlendirme yöntemlerinden hiçbirini kullanmadıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin değerlendirmelerini yaparken çocuklar hakkında eksik değerlendirmeler yapabilecekleri, değerlendirme yöntemlerini bilmedikleri hatta çocukları yanlış değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma çocukları ile yapılan etkinliklere yönelik bulgulara 13 sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmadığı 7 sınıfta kaynaştırma öğrencisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfında otizmlili kaynaştırma öğrencisi bulunan bir öğretmenin birebir çalışmalar yaparak ve diğer çocuklara uygulanan etkinlikleri basite indirgeyerek, uygun materyaller seçerek kaynaştırma öğrencisini eğitime dahil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. başka bir öğretmen ise otizmlili çocuğa tek başına ayıracak bir zamanın olmadığını, sınıfların kalabalık olduğundan dolayı kaynaştırma öğrencisine özel zaman ayırmadığını, çocuğun kendi istediği zaman etkinliklere istediği biçimde katıldığını otizmde önemli olanın sosyalleşmek olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenin

kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi eksikliği olduğu, her kaynaştırma çocuğu için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlaması gerektiği konusunda bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bazı öğretmenler kaynaştırma öğrencileri için farklı bir plan uygulamadıklarını, çocukların Ram raporu olmadığı ve algılamalarında problem olmadığı için diğer çocuklara hangi planı uyguluyorsa o planı uyguladıklarını belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde kaynaştırma ile ilgili her öğrencinin birbirinden farklı özellikler ve davranışlar sergilediği düşünerek onların ihtiyaçlarının ve öğrenme biçimlerinin belirlenerek seviyelerine ve ilgilerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim planlarının oluşturulması gerektiği görülmektedir (Anılan ve Kayacan, 2015; Arıkan, 2019; Diken ve Batu, 2020).

Aile katılımı ile ilgili yapılan etkinliklere yönelik bulgularda eve çalışma kağıdı göndererek aile katılımı yapılması olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda en çok yapılan çalışma 14 öğretmenin görüşü ile eve çalışma kağıdı göndermek olmuştur. Gerek öğretmenler gerekse aileler aile katılımlarını sınıf içinde yapmaktan kaçınmakta, en basit yöntem olan eve çalışma kağıdı göndererek bu iletişimi sağladıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin çocukların eksik kaldıkları tüm alanlarda aileler ile iletişime geçtikleri, ailelerden destek alarak çocukların eksiklerini kapatma yoluna gittikleri ancak ailelerin genel olarak süreçten uzak kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Aile katılımı çalışmalarında öğretmenler ile ailenin iş birliği halinde olması beklenmektedir. Erken okuryazarlık kapsamında aile katılımlarına bakıldığında öğretmenler ailelerden ev ortamında çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirici aktiviteler yapmalarını isteyerek onları sürece dahil etmelidirler. Evde ailelerden çocuklarıyla nitelikli kitaplar seçerek okumaya zaman ayırmaları hatta mümkünse evde kütüphane ortamı oluşturmaları, çocuklarla kitap hakkında sohbet etmeleri, çocukların dinleme becerilerini geliştirmeye destek olmaları, çocukların kelime dağarcıklarını geliştirecek şarkılar, şiirler, tekerlemeler söylemeleri beklenir. Şarkılar, şiirler ve tekerlemeler ile çocukların fonolojik farkındalıklarına katkı sağlayabilirler. Görsel algılama olarak aileler çocuklarına sokak ortamında trafik işaretlerini, levhaları, sembollerini göstererek onların erken okuryazarlık becerilerini destekleme çalışmaları yapabilirler. Aileler çocukların dikkatlerini yazılara çekerek onların yazı farkındalıklarını geliştirebilirler. Yazı farkındalığı ile ilgili mektuplar yazabilir, alışveriş listesi hazırlayabilirler (Şahin, 2019; Özen Altınkaynak, 2019). Aile katılımının çocukların gelişimine katkısı kaçınılmazdır. Anne ve baba olarak aile

katılım çalışmalarında yer almak çocuğun kendini gerçekleştirmesinde önemli bir yere sahiptir. Çocuğun eğitimi için verimlilikte en üst noktaya ulaşabilmek için okul öncesi eğitime ek olarak ailelerin de sürece dahil olması önem taşımaktadır (Çakmak, 2010; Ekinci Vural ve Kocabaş, 2016). Aile katılımı ile ilgili olarak ailelerin okuldaki çalışmalardan uzak kaldıkları, sınıf etkinliklerine katılmak istemedikleri, eve gönderilen çalışma kağıtlarında ise bazı ailelerin bu çalışmaları çocuklarına yaptırmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ailelerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleme yönünden eksik kaldıkları düşünülmektedir.

Erken okuryazarlık ile ilgili Toran ve Özgen (2018) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşılmış olup, tüm öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarını desteklediği ve çocuğun gelişimsel sürecinde önemli bir yeri olduğunu düşündükleri ancak ailelerin aile katılım çalışmalarına katılmada ilgisiz tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Erken Okuryazarlık Sınıf Ortamına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü teması olan erken okuryazarlık sınıf ortamına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarda öğrenme merkezlerini düzenledikleri, pano oluşturdıkları ve materyallerden faydalandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin kitap, fen, blok merkezlerinde düzenlemeler yaptıkları saptanmıştır. Öğretmenler sınıflarında sanat merkezi bulunmasına rağmen düzenlemelerinde sanat merkezine değinmedikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin sanat merkezinde bulunan kalemlerin, renkli kağıtların kullanımının çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyici nitelikte olduğunu düşünmedikleri belirlenmiştir. Yapılan gözlemlerde sınıflarda müzik ve dramatik oyun merkezinin bulunmadığı ancak bu merkezlere ait materyallerin bulunduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin merkezleri oluşturmak için yerlerinin olmadığı ya da materyallerin hangi alanda sergileneceğine dair bilgi sahibi olmadığı düşünülmektedir. Sınıf gözleminde altı sınıfta hiç merkezin olmadığı ya da bir ya da iki öğrenme merkezi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan gözlemlerde sınıfların donanım olarak eksik olduğundan dolayı öğrenme merkezlerinde eksiklikler olduğu, sınıfların büyüklük açısından yetersizliğinden dolayı öğrenme merkezlerini belirleyecek yerlerin olmadığı, kalabalık sınıflardan dolayı sınıfların ancak çocukların eşyalarına ayrıldığı gerekçelerinden dolayı birçok sınıfın öğrenme merkezi açısından eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı idarelerin sınıflarda yeni boya yapılmasından dolayı sınıflarda herhangi bir şekil-renk vb. kavramların

yapıştırılmasına izin vermediği sınıfların temizlik açısından daha önemli görüldüğü, çocukların çevrelerinde görerek kalıcılık sağlanmasının engellendiği saptanmıştır. Sınıflarında öğrenme merkezleri bulunan öğretmenlerin ise öğrenme merkezlerinin isimleri ve görsellerini bir arada veren iki öğretmen olduğu bu öğretmenlerin çocuklara yazı bilincini kazandırmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak hiçbir sınıfta bütün öğrenme merkezlerinin olduğu bir yapıya rastlanmadığı görülmüştür. Bir öğretmen ise konu ile ilgili olarak öğrenme merkezine ihtiyaç duymadığını, etkinliklerini öğrenme merkezleri olmadan da gerçekleştirebildiğini, sınıfın kalabalık olmasından ve sınıfında özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar olduğundan dolayı sınıf içine yapıştırılan ya da asılan şeylerin zarar gördüğünü belirtmiştir. Bu bağlamda bu öğretmenin öğrenme merkezlerinin varlığının çocukların ilgilerine göre yönelim sağlamaları ve öğrenme merkezlerinde öğrenmelerin gerçekleştiği yönünde bilgi eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıflardaki öğrenme merkezlerinden olan kitap merkezinin erken okuryazarlığa etkisi büyüktür. Yapılan gözlemde sınıflardaki kitap merkezlerinin düzenlenmesinde her sınıfta eksiklik olduğu görülmüştür. Kitap merkezlerinin bazı sınıflarda hiç bulunmadığı, bazı sınıflarda sınıfın dışında bulunduğu, kitap merkezinin sınıfta bulunduğu ise materyal olarak büyük eksiklikler olduğu, çocuklara uygun çeşitli boyutlarda kitaplar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler sınıf ortamını düzenlerken pano düzenine dikkat çektikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu konuda o gün işlenecek konunun tahtaya yazılarak çocukların dikkatini çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Erken okuryazarlık ile ilgili olan harflerin tanıtımında ise harflerin panoda sergilediği saptanmış ancak hiçbir öğretmen yazı farkındalığını geliştirmek adına panoya asılan çocukların etkinliklerinde çocukların isimlerinin bulunduğu yönünde bir açıklama yapmamıştır.

Öğrenmenin gerçekleştirilmesinde zengin materyallerle donatılmış bir sınıf ortamının katkısı kaçınılmazdır. Erken okuryazarlık sürecinde de çocukların okuma yazmaya hazır duruma gelmesi için sınıf ortamının uygun biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Sınıf ortamının düzenlenmesinde çocukları okuma yazmaya teşvik etmek gerekir. Sınıf ortamı düzenlenirken kitap okumalarına imkan sağlamak için özel bir okuma köşesi oluşturulabilir, yazı materyalleriyle donatılmış yazı köşesi oluşturulabilir, çocukların görsel okumalarını desteklemek adına harfler, sayılar, renkler, şekillerden oluşan görseller sınıfta sergilenebilir, her türlü okuma etkinliğinde

çocukları sürece katarak etkileşimli okuma gerçekleştirebilir ve bu seçeneklerin hepsinin çocukların ilgileri dahilinde yapılması olarak karşımıza çıkmaktadır. (Çalış, 2021; Feyman Gök, 2020; Lesley, vd., 1991; Kuru ve Koç Tüylü, 2021; Teale, 1982; Teker, 2021; Spaul ve Comings, 2019; Sulzby ve Teale, 1991; NAEYC, 1998). Bu açıdan bakıldığı zaman sınıf ortamlarının erken okuryazarlık kapsamında öğrenmeden yoksun olduğu görülmüştür.

Öğrenme merkezleri çocukların kendilerini rahat hissettikleri ve özgürce oyun oynayabildikleri alanlardır. Çocuklarda erken okuryazarlığın gelişmesinde merkezlerin önemi büyük olduğundan sınıflarda bu merkezlerin oluşturulması önem taşımaktadır. Kitap merkezinde resimli çocuk kitapları, şiir kitapları, yazısız kitaplar bulunmalıdır. Bu kitapların boyutları, temaları farklı olmalı ve çocukların ilgisini çekici nitelikte olması beklenmektedir (MEB, 2013; Şahin, 2018). Sınıflardaki kitap merkezlerinin erken okuryazarlığa katkısı kaçınılmazdır. Bu bağlamda sınıflardaki kitap merkezlerinin erken okuryazarlık kapsamında niteliksiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dramatik oyun merkezinde çocukların kendilerini rahatça ifade edebildikleri, birbirleriyle etkileşim kurdukları bilinmektedir. Dramatik oyun merkezinde çeşitli kuklaların, maskeler ve kostümlerin, çeşitli aksesuarların bulunması beklenir (MEB, 2013, Şahin, 2019). Gözlem sonucunda sınıflarda kuklaların bulunduğu ancak merkez oluşturulmadığından dolayı bu kuklaların plastik kutularda ya da peluş oyuncakların yanında olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda sınıflarda çocukların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, birbirleriyle iletişim halinde olarak konuşma ve kendini ifade etme becerilerinin gelişebileceği bir merkezden yoksun kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler fen merkezinden bahsederken fen merkezinde bulunan materyallere dikkat çekerek çocukların bilmedikleri kelimeleri öğrendiklerini ve sözcük dağarcıklarına katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Sınıflarda büyüteç ve dünya materyalleri olduğu gözlenmiş ancak bunların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen merkezinde çocukların duyularına hitap edecek malzemelerin bulunması beklenmektedir. Ayrıca miknatıslar, hesaplama araçları, bilimle ilgili materyaller, gerçek bitkiler, kumaşlar vb. malzemelerin bulunması beklenir. Yapılan gözlem sonucuna sınıfların hiçbirinde bu malzemelere rastlanmamıştır. Bu bağlamda fen merkezi olan sınıflarda materyal eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sanat merkezi çocukların yaratıcılıklarını geliştiren ve kendilerini ifade etmelerinin farklı bir yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanat

merkezinde çeşitli boyalar, renkli kağıtlar, çocukların kesme yırtma yapabilecekleri malzemeler, resim paleti, çeşitli baskı malzemeleri bulunması beklenir (MEB, 2013). Sınıf gözleminde sınıfların bu malzemeler yönünden eksik olduğu sınıflarda çocukların kendilerine ait boyalarının olduğu, makas ve hamurlarının olduğu ancak sanat merkezine ait çalışma yapabilecekleri bir alan olmadığı gözlenmiştir. Bu bağlamda erken okuryazarlık kapsamında çocukların kalem tutma, boyamalar yapma, kesme, yırtma, yapıştırma yapma gibi küçük kas becerilerini geliştirici etkinlikleri serbestçe yapacakları bir ortam bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Müzik merkezi çocukların işitsel algılarının gelişimini kapsayan bir merkezdir. Bu merkezde ritim çubukları, vurmali ve üflemeli çalgılar, marakaslar vb. malzemeler bulundurulmalıdır (MEB, 2013). Sınıf gözlemi yapıldığında sınıflarda müzik merkezi adı altında bir merkez olmadığı ancak marakas ve zillerin bulunduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda sınıflarda farklı yerlerde bulunan müzik aletleri olduğundan dolayı müzik merkezi oluşturabilecekken oluşturulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Blok merkezleri çocukların çeşitli boyutlardaki materyalleri fark etmelerini, sembollerini tanımalarını, yapı oyunları oynamalarını sağlayan bir merkezdir. Blok merkezinde bloklar, legolar, trafik levhaları ve arabalar, hayvan figürleri vb. materyallerin bulunması beklenir (MEB, 2013). Sınıf gözlemi yapıldığında sınıflarda çoğunlukla blok ve legoların bulunduğu gözlenmiştir. Çocukların sembollerini tanıması, kavramları bilmesi erken okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda sınıflarda bu sembollerin, levhaların, materyallerin bulunmaması blok merkezinde eksiklikler olduğu ve çocukların erken okuryazarlıklarının gelişmesini engelleyen bir durum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak sınıf gözlemine bakıldığında 12 sınıfta erken okuryazarlık kapsamında en önemli merkezlerden biri olan kitap merkezinin olmaması çocuklar açısından büyük bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Sınıf kitaplığının çocuklara uygun olmayan şekilde düzenlenmesi çocukların dikkatini çekmeyeceğinden erken okuryazarlık kapsamında olmaması gereken bir sınıf düzeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf kitaplığındaki kitapların çeşitliliği ve kitapların farklı boyutlarda oluşu çocukların dikkatini çekeceğinden dolayı erken okuryazarlık kapsamında çocukların öğrenmelerini geliştirecek olan basamaklardan bazıları olarak kabul edilir. Bu bağlamda bu seçeneklerden yoksun kalan sınıflardaki çocukların erken okuryazarlık gelişimlerinin diğer çocuklara göre geride kalacağı düşünülmektedir. Erken okuryazarlık kapsamında değerlendirildiğinde kitaplığın çocukların ulaşabilecekleri konumda olması, çocukların ilgisini çekecek kitapların olması çocukları kitaplığa

yönlendireceğinden ve kitapları inceleme fırsatı bulabilen çocukların erken okuryazarlık gelişimlerinin diğer çocuklara oranla daha üstün biçimde geliştiği görülmüştür. Sanat merkezlerinde bulunan renkli kağıtlar, kalemler, dikkat çekici boyalar çocukların dikkatini çeker ve çocukları yazmaya yöneltir. Bu bağlamda 19 sınıfta bulunan öğrencilerin bu durumdan yoksun kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların yazı yazmalarını geliştirecek olan kalem tutma becerileri okul öncesi dönemde kazanıldığından kalemler önemli materyaller olarak karşımıza çıkmaktadır. Hamurlar ise çocukların el kaslarını geliştireceğinden dolayı erken okuryazarlık kapsamında önemli bir materyal olarak değerlendirilmektedir. Makaslar ile çocuklar kesme işlemi yapacağından dolayı makas ile birlikte küçük kas becerilerinin gelişimi desteklenecektir. Erken okuryazarlık kapsamında değerlendirildiği zaman şeffaf kutuda sunulan oyuncak ve materyallerin kutunun üzerinde materyalin isminin de yazılı olması koşuluyla materyali ve yazılışının şekli görülmesinden dolayı çocukların görsel okumalarını geliştireceği düşünülmektedir. Oysa sınıfların hiçbirinde bu durum söz konusu değildir. Yapılan gözlem ile öğretmenlerinin ifadeleri karşılaştırıldığında çoğu öğretmen sınıfında öğrenme merkezi olmadığını söylediğinden bu ifade sınıfta benzerlik göstermiştir. Ancak bazı öğretmenler sınıflarındaki merkezlerde merkezlerin görsel olarak ve yazı olarak belirtildiğini ifade etmiş olup çoğu sınıfta merkezler yazıya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin sınıftaki materyalleri ise söyledikleri ile doğru orantıda olup erken okuryazarlık kapsamında yetersiz olarak nitelendirilmiştir.

Kılınçcı ve Bayraktar (2021)'in çalışmasında erken okuryazarlık ile ilgili uygun bir sınıf ortamının oluşturulmadığı, sınıflardaki kitapların çeşitlilik bakımından yetersiz olduğu, çocukların dikkatlerini çekecek görseller bakımından eksiklikler olduğu belirlenmiştir.

Çocuklara verilecek olan bilginin öncelikle uygun ortamda sunulması, çocukların bilgiye kendilerinin ulaşabilecekleri şekilde ortamın ayarlanması, öğretmenlerin bu konuda rehber olması gerektiği yapılandırmacı yaklaşımla eğitim ortamı oluşturulması günümüzde en kabul gören öğrenme yoludur (Çalış, 2021; Kuru ve Koç Tüylü, 2021; Lesley vd., 1991; Piasta, 2014; Spaul ve Comings, 2019; Teale, 1982). Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf ortamlarında böyle bir düzenleme yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Materyallere yönelik olarak öğretmenlerin kullandıkları materyallerin küçük kas becerilerini geliştirici materyaller olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar oyun

hamurları, legolar, kesme, yırtma ve yapıştırma materyalleri ve çıktı alınan çizgi çalışmaları şeklinde belirlenmiştir. Erken okuryazarlıkta çocukların el kaslarının gelişmesi onların yazı yazmalarına katkı sağlayacağından çocuklara materyal seçiminde bu çalışmalar üzerinde durulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin erken okuryazarlık materyali olarak kitapları da fazlaca tercih ettikleri görülmüştür. Okul öncesinde materyaller çocukların ilgilerini çekerek öğrenmelerini kolaylaştırır ve somutlaştırma yaparak anlamalarına fayda sağlar. Materyallerin öğrenmedeki etkisi oldukça fazladır (Bayraktar ve Temel, 2014; Morrow ve Rand, 1991). Materyal seçerken öğretmenler kullanım açısından uzun süre kullanılabilen sağlam ürünler, çocukların seviyelerine ve ilgilerine yönelik dikkat çekici nitelikte olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler kitapları seçerken ise yaş grubuna uygun, yazı puntolarının büyük olduğu ve görsellerin fazla bulunduğu, hikaye kitabının konusunun çocuklara uygun ve ilgilerine yönelik olan, ekonomik olması, kullanışlı olmasına dikkat edilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde kitapların çocukların erken okuryazarlık gelişimleri açısından önemli bir materyal olduğu görülmektedir. Kitapların çocukların dil gelişimlerini desteklediği, kelime dağarcıklarını genişlettiği, çocukların yeni kelimeler öğrenmelerini sağladığı, çocuklarda kitap okuma sevgisi oluşturduğu ve beraberinde çocukların anlamalarına katkı sağladığı, düşünme becerilerine desteklediği açıkça belirtilmektedir (Akdağ ve Kargın, 2019; Beaty, 2018; Feyman Gök, 2013; Gengeç vd., 2022; Roskos, vd., 2003; Sulzby ve Teale, 1985; Valencia ve Sulzby, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Altun, Çetin ve Bay (2014) çalışmasında öğretmenlerin en çok kitaplardaki çalışma sayfalarından yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergül ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kitap seçiminde çocukların ilgileri doğrultusunda ve çocukların gelişim seviyelerine uygun kitaplar seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kılınçcı ve Bayraktar (2021) çalışmasında etkinlikleri uygularken öğretmenlerin en çok çalışma sayfaları, çıktılar ve kitaplardan yararlandıkları görülmüştür.

5.1.4. Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü temasını oluşturan karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin yönetimden kaynaklı sorunlar, aileden kaynaklı sorunlar ve çocuklardan kaynaklı sorunlar olarak belirlenmiştir. Yönetimden kaynaklı sorunlar materyal eksikliği, yardımcı personel eksikliği, kalabalık sınıflar, farklı yaş gruplarının

aynı sınıfta olması olarak belirlenmiştir. Bir öğretmen herhangi bir sorun ile karşılaşmadığını belirtmiştir. Sınıflarda en çok karşılaşılan sorunun materyal ve donanım eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul öncesi alanında etkinlikleri gerçekleştirebilmek için materyallerin önemli olduğu, erken okuryazarlık ile ilgili çalışmalarda sınıflarda materyal eksikliği bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfların materyal konusunda donanımsız olduğu öğretmenlerin kendi çabalarıyla sınıflara materyal almaya çalıştıkları okul idaresi ve ailelerden destek almak istense de bu konuda sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Altun, Çetin ve Bay (2014) çalışmalarında öğretmenler materyal eksiklikleri bulunduğunu belirtmişlerdir. Kılınççı ve Bayraktar (2021) çalışmalarında okul öncesi sınıflarında erken okuryazarlık ile ilgili materyal eksiklikleri bulunduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları problem olan materyal eksikliği olduğundan dolayı çözüm önerileri olarak en çok yanıt okul idaresinin materyal desteği sağlaması yönünde olmuştur. İdarelerin bu konuya önem vermeleri gerektiği, öğretmenlerin tek başına sınıf eksiklerini karşılayamadıkları, çocuklara çeşitli materyaller sunulduğunda öğrenmenin daha iyi gerçekleşeceği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlere, yöneticilere ve araştırmacılara yönelik öneriler bu bölümde verilmiştir;

- Okul öncesi öğretmenlerine erken okuryazarlık ile ilgili eğitimler verilerek erken okuryazarlığın neleri kapsadığı ve ne tür çalışmalar yapılabileceğine dair bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
- Okul öncesinde sınıf ortamının eğitime sağladığı katkı dikkate alınarak her sınıfın merkezleri içerecek biçimde düzenlenmesi sağlanabilir.
- Okul öncesinde materyaller çok önemli bir yere sahip olduğundan her sınıf erken okuryazarlık materyalleri ile donatılabilir.
- Okul öncesi eğitimde kalabalık ve kaynaştırma çocuğu bulunan sınıflarda birebir ilgilenme yapılabilmesi için yardımcı personel bulundurulabilir.
- Eğitim sadece okulda değil evde de devam ettiğinden dolayı ailelerin erken okuryazarlık konusunda bilinçlenmeleri adına ailelere erken okuryazarlık eğitimleri verilebilir.

- Öğretmenlerin hazır plan uygulamaları konusunda gerekli çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin planları erken okuryazarlık becerileri açısından değerlendirilememiştir. Başka bir çalışmada öğretmenlerin hazırladıkları planlar incelenerek ve sınıf içi uygulamaları gözlem yapılarak değerlendirilebilir.



KAYNAKÇA

- Afflerbach, P. (2019). Aligning curriculum and assessment in early reading education. Spaul, N., Comings, J. P. (Ed.). *Improving Early Literacy Outcomes : Curriculum, Teaching, and Assessment*. Boston: Brill.
- Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö. ve Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(1), 244-263.
- Akdal, D. ve Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 27(6), 2609–2620.
- Akdal, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık kavramına yönelik bilgidüzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(2), 496-515.
- Akoğlu, G. (2019). Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. Z. F. Temel (Ed.). *Dil ve Erken Okuryazarlık*. Ankara: Hedef cs.
- Aktaş Arnas, Y. ve Ördek İnceoğlu, S. (2019). Okul öncesi çocuklarda gelişim, öğrenme ve okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ortamları. Aktaş Arnas, Y. (Ed.). *Çocuk merkezli öğrenme ortamları: Okul öncesi çocuklar için bir okul tasarla*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altun, D. ve Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*. 17 (1), 241-261.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*. (Ö.s.), 74-90.
- Arıkan, M. (2019). Kaynaştırma bütünleştirme. Şahbaz, Ü. (Ed.). *Özel eğitim ve kaynaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, M. (2020). Okul öncesinde eğitim ortamı ve tasarımı. Toran, M. (Ed.). *Okul öncesi eğitimde program temel bileşenler ve uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ayan, B. E. ve Kaya, S. (2016). Okul öncesinde müzik ve hareketin öğrenme üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18 (1), 463-480.
- Aygün, S. (2022). *Erken okuryazarlık becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bayraktar, V. ve Temel, Z. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okumayazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(3), 8 – 22.
- Beaty, J. J (2018). *Erken çocuklukta 50 okuryazarlık stratejisi*. Alisinanoğlu, F. ve Demir Kaya, S. (Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'in eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (1), 13-19.
- Benli, F. Ö. , Demir, B. N. ve Bay, D. N. (2022). Okul öncesi eğitimde yazı farkındalığına yönelik öğretmenlerin sınıfta yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 6 (13), 305-327.
- Biber, K. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri. Gülaçtı, F. ve Tümkaya, S. (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Biltekin, A. (2019). *Çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyleri ile annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Bradley, B. A. ve Jones, J. (2007). Sharing alphabet books in early childhood classrooms. *The Reading Teacher*. 60 (5), 452-463.
- Burns, M. S., Griffin, P., ve Snow, C. E. (1999). *Starting out right: a guide to promoting children's reading success. specific recommendations from america's leading researchers on how to help children become successful readers*. National Academy Press, 2101 Constitution Avenue, NW, Lockbox 285, Washington, DC 20055.
- Carlson, HL (1999). From Practice to Theory: A socialconstructivist approach to teacher education, *Teachers and Teaching*. 5(2), 203-218.
- Casey, A., ve Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. *Best practices in school psychology*. 4(1), 721-735.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*. 23(7), 13-20.
- Comber, B. (2000). What really counts in early literacy lessons. *Language Arts, Pondering Purpose*. 78 (1), 39-49.
- Crawford, P. A. (1995). Early literacy: Emerging perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*. 10(1), 71-86.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*. 23(3), 489-509.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı . *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10 (1), 1-18.
- Çalış, E. S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Çankırı.
- Çalış, E. S. ve Feyman Gök, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (64), 175-202.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 36(1-2), 75-80.
- Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımın önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 0(15), 158-170.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Çetin, A. (2020). Okuryazarlığa bakış ve erken okuryazarlık. Uludağ, G. ve Durmuş, T. (Eds.) *Erken okuryazarlık eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Deniz, A. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin kitaplar ile desteklenmesi. Uludağ, G. ve Durmuş, T. (Eds.) *Erken okuryazarlık eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Dickinson, D. K., ve McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*. 16(4), 186-202.
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2020). Kaynaştırmaya giriş. Diken, İ. H. (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dolapçioğlu, S. (2022). PISA düşünme süreçlerine dayalı okuryazarlık becerilerinin öğretim programları bütünleştirilmesi ve öğretim. Dolapçioğlu, S. (Ed.). *Düşünme Süreçlerine Dayalı Okuryazarlık ve PISA*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duke, N. K. ve Block, M. K. (2012). Literacy Challenges for the Twenty-First Century. *The Future of Children*. 22 (2), 55-72.
- Ekinci Vural, D. ve Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 15 (59) , 0-0.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Journal of Turkish Studies*. 8 (4), 769-782.
- Er, S. (2020). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sözel dil becerileri. Uludağ, G. ve Durmuş, T. (Eds.) *Erken okuryazarlık eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002) Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23 (23), 81-87.
- Erdoğan, T. , Özen Altınkaynak, Ş. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*. 12 (4) , 1188-1199.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., ve Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “Erken Okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*. 13(4), 1449-1472.
- Ergül, C. , Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* .17 (02) , 193-206.
- Eroğlu, Ö. ve Şimşek, H. A. (2021). Türkiye’de okul öncesi eğitime eleştirel pedagojik yaklaşım. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*. 8 (2), 387-397.
- Ertekin, B. D. (2021). *Erken okuryazarlık eğitim programının 60-69 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Evans, M. A., Shaw, D., ve Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*. 54(2), 65-75.
- Ewald, S. M. ve Steinbrink, C. (2023). Die Rolle der morphologischen Bewusstheit für den frühen Schriftspracherwerb: Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. (German). *Lernen Und Lernstörungen*. 12(3), 127–141.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Feyman Gök, N. (2020). Okul öncesi eğitim sınıflarında okuryazarlık çerçevesinin oluşturulması. Uludağ, G. ve Durmuş, T. (Eds.) *Erken okuryazarlık eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Frankel, K. K., Becker, B. L. C., Rowe, M. W. ve Pearson, P. D. (2016). From “What is Reading?” to What is Literacy? *The Journal of Education*. 196 (3), 7-17.

- Gengeç, H. , Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2022). Evaluation of teachers' early literacy proficiency and in-class literacy practices based on child outputs. *Cukurova University Faculty of Education Journal* , 51 (3) , 1610-1641.
- Glaserfeld, E. A. (1995). Constructivist Approach to Teaching. P, Steffe., J. Gale. (Eds.). *Constructivism in Education*. Erlbaum: Hillsdale.
- Gould, T. (2017). *Supporting early literacy development : Exploring best practice with 2-3 year olds*. London: Featherstone.
- Gökkuş, İ. (2016). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi*, (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülaçtı, F. (2014). Türkiye'de dünyada erken çocukluk ve okul öncesi eğitimi. Gülaçtı, F. ve Tümkaya, S. (Eds.). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güldenoğlu, B. , Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*. 15 (1) , 0-0.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*. 4 (3), 224-246.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürkan, T. (2019). Neden okul öncesi eğitim? *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*. 15 (2) , 215-219.
- Güven, G. ve Azkeskin, K. (2020). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. Diken, İ. H. (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hart, T.R., ve Risley, B. (1995). *Meaningful differences in the early experience of young American children*. Baltimore: Brooke.
- Jey Lee, C. (2011). What do we mean by literacy? Implications for literacy education. *The Journal of Educational Thought (JET)*. 45 (3), 255-266.
- Kabataş, M. (2017). Çocuk gelişimi açısından müzik eğitiminin çocuğa kazanımları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19 (2) , 153-164.
- Kanad, F. (1948). *Pedagoji tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kargın, T., Altun, D. ve Güldenoğlu, İ. B. (2021). *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaynak Ekici, K. B. (2017). *Meb okul öncesi eğitim programına uyarlanmış piramit metodunun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, İlköğretim Ana Bilim Dalı Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınççı, E. ve Bayraktar, A. (2021). Early literacy materials and teacher practices in preschool classrooms. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 11(1), 447-478.
- Kısaoğlu, Ş. Y. ve Çetin, A. (2023). 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki . *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11 (2) , 328-345.
- Koçoğlu, E., Aydemir, H. ve Yiğen, V. (2021). Eğitimde okuryazarlık becerilerine ilişkin kavramlar. Koçoğlu, E. (Ed.). *Eğitimde okuryazarlık becerileri 1*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koops, W. (2012). Jean Jacques Rousseau, modern developmental psychology, and education. *European Journal of Developmental Psychology*. 9 (1), 46-56.

- Kuru, N. (2020). Erken çocukluk eğitiminin tanımı, kapsamı ve önemi. Haktanır, G. (Ed.). *Erken çocukluk eğitimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuru, N. ve Koç Tüylü, D. (2021). İlkokula hazırlıkta erken okuryazarlık eğitimi. Polat, Ö. (Ed.). *Adım adım ilkokula başlamak. Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Laçın, E. (2020). *Sınıflarında özel gereksinimle çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Özel Eğitim Programı, Ankara.
- Laçın, E. ve Güldenöğlü, B. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 55, 100-128.
- Maureen, I., Meij, H ve Jong, T. (2022). Evaluating storytelling activities for early literacy development, *International Journal of Early Years Education*. 30(4), 679-696.
- McLachlan, C. (2019). The early reading curriculum. Spaul, N. ve Comings, J. P. (Eds.). *Improving Early Literacy Outcomes : Curriculum, Teaching, and Assessment*. Boston: Brill.
- McMillan, L., O'Neil, M. (2012). Teaching about. *Counterpoints*. 406, 30-44.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Meira, Â., Cadime, I. ve Viana, F. L. (2023). [Phonological awareness assessment test \(pacof\) for pre-school children: evidence of validity and reliability](#). *Psicologia Educativa*. 29 (1), 83-90.
- Merriam, S. B., ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (Fourth Edition). San Fransisco, CA: Jossey Bass
- Mimran, R. C., Nevet, L. R., Gott, D. Ve Share, D. L. (2022). Preschool morphological awareness contributes to word reading at the very earliest stages of learning to read in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 36(5), 1-21.
- Moates, L. C. (2000). *Speech top rint: Language essentials for teachers*. Baltimore: Brookes.
- Morrow, L. M. ve Rand, M. K. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher*, 44 (6), 396-402.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children), (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children: A joint position statement of the international reading association (ira) and the national association for the education of young children. *Young Children*. 53(4), 30-46
- Neuman, S. B., Copple, C. ve Bredekamp, S. (2020). Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children. *The Reading Teacher*, 52(2), 193-216.
- Neuman, S. B. (2014). Explaining and understanding early literacy. *Investigaciones Sobre Lectura*, (2), 7-14.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı: Yerli ve yabancı kaynaklardan örneklerle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (2), 151-160.
- Özdemir, Y. (2020). Çocuklarda okuma becerilerinin gelişimi. Uludağ, G. ve Durmuş, T. (Ed.) *Erken okuryazarlık eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Özen Altinkaynak, Ş. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 3(1), 37- 49.
- Özkan, H. (2012). Yapılandırmacı odaklı öğretim tasarımı modeli örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15 (28), 47-66.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(2), 58-66.
- Parpucu, N. ve Dinç, B. (2017). Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 42(192), 233–261.
- Parpucu, N. ve Dinç, B. (2021). *Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi fonolojik farkındalık kuramdan etkinlik uygulamalarına*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Parpucu, N. ve Güler Yıldız, T. (2022). Okul öncesi öğretmenleri sesbilgisel farkındalık eğitimine ilişkin neler biliyor, neler yapıyor ve nelere ihtiyaç duyuyor? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 37(2), 684-700.
- Pianta, R. C. (2006). Teacher-child relationships and early literacy. *Handbook of Early Literacy Research*. 2, 149-162.
- Piasta, S. B. (2014). Moving to assessment-guided differentiated instruction to support young children's alphabet knowledge. *The Reading Teacher*. 68 (3), 202-211.
- Piltin, G. (2021). Çocuk kitaplarında bulunması gereken nitelikler. Şahin, A. (Ed.). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Polat, Ö. ve Cengiz, Ö. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. Uludağ, G. ve Durmuş, T. (Eds.) *Erken okuryazarlık eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Potur, Ö. (2014). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2(4) , 32-49.
- Poyraz, H. (2011). Okul öncesinin önemi. Poyraz, H. ve Dere Çiftçi, H. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimin İlke Ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Reisner, T. (2001). Learning to teach reading in a developmentally appropriate kindergarten. *Young Children*. 56(2), 44-48.
- Roepke, E. ve Brosseau-Lapr  , F. (2023). [Speech error variability and phonological awareness in preschoolers](#). *American Journal of Speech-Language Pathology*. 32 (1) , 246-263.
- Roskos, K. A., Christie, J. F. ve Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *YC Young Children*. 58 (2), 52-60.
- Sağlam, C. (2020). *Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Karab  k Üniversitesi Lisans  st   Eğitim Enstit  s   Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Karab  k
- Sandrine, A. D., Irina, L., Therese Thevenas, C. ve Victor, Y. (2019). Teaching reading in burkina faso: improving reading and writing outcomes in the early years of primary. Spaul, N. ve Comings, J. P. (Eds.). *Improving Early Literacy Outcomes : Curriculum, Teaching, and Assessment*. Boston: Brill
- Sayım, F. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma ve tez yazım yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford university press.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Shigwan, R. (2014). Information literacy: A source of self learning. *Bulletin of the Deccan College Research Institute*. 74, 329-343.
- Shortridge, H. (2022). Tiny hands, big impact: play's role in early literacy. *Children & Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children*. 20(2), 12–17.
- Sincar, M. (2020). *Okul öncesi dönemde kullanılan erken okuryazarlık materyallerinin incelenmesi ve bir kitap tasarımı önerisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir
- Sözer Çapan, A. ve Gültekin, F. (2018). Okuma Yazmaya Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımına Dair İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (2) , 165-188.
- Spaull, N. ve Comings, J. (2019). *Improving early literacy outcomes : Curriculum, teaching, and assessment*. Leiden: Brill.
- Strickland, D. S., Mandel Morrow, L., Neuman, S. B., Roskos, K., Schickedanz, J. A. ve Vukelich, V. (2004). Distinguished educator: the role of literacy in early childhood education. *The Reading Teacher*, 58 (1), 86-100.
- Sulzby, E. ve Teale, W. H. (1985). Writing development in early childhood. *Educational Horizons*. 64 (1), 8-12.
- Sur, E. (2022). Okuryazarlık kavramı ve Türkiye'deki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme . *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (2) , 445-467.
- Şahin, F. (2019). Erken Okuryazarlık Gelişimini Destekleyici Unsurlar. Z. F. Temel (Ed.). *Dil ve Erken Okuryazarlık*. Ankara: Hedef cs.
- Şimşek, R. G. (2021). *Sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık programının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Malatya.
- Taş, H. (2020). Çocuklarda yazı farkındalığı becerisinin gelişimi ve ilk okuma yazmaya hazırlık. Uludağ, G. ve Durmuş, T. (Ed.) *Erken okuryazarlık eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Taşkın, N. , Katrancı, M. ve Uygun, M. (2014). The views of the preschool and primary school teachers on preparation p/rocess of emergent literacy in preschool / Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma-yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri . *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 10 (4) , 1102-1119.
- Taşkınbaş, İ. (2021). *Okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının ailelerinin sosyoekonomik düzeyine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Teale, W. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts*, 59 (6), 555-570.
- Teker, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlıkla ilgili inanç ve uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N.K. ve Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Theresa, A. ve Nufrio, D. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations. *Early Childhood Education*. 39, 235-237.

- Thomas B. S. (2008). Teaching vocabulary expeditiously: Three keys to improving vocabulary instruction. *The English Journal*. 97 (4), 20-25.
- Toran, M. ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 6(3) , 229-245.
- Treiman, R. ve Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*. 70(2). 97-116.
- Treiman, R. ve Kessler, B. (2004). The case of case: Children's knowledge and use of upper- and lowercase letters. *Applied Psycholinguistics*. 27(2), 211-227.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S. Kaya H. İ ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*. 36(161), 64-75.
- Turan, F. ve Topcu, Z. G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 5 (1), 11-33.
- Tutkun, C., Aydın Kılıç, Z. N., Balcı, A. ve Kök, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*. 14 (20), 469-487.
- Tüzel, E. (2016). Eğitimin temel kavramları. Uzunöz, A. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ulu Kalın, Ö. (2021). Eğitimde erken okuryazarlık becerisi. Koçoğlu, E. (Ed.). *Eğitimde okuryazarlık becerileri 1*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Valencia, S. W. ve Sulzby, E. (1991). Assessment: assessment of emergent literacy: Storybook reading. *The reading teacher*. 44 (7), 498-500.
- Van Dijken, M. J. (2023). Print referencing during e-storybook reading on a SMART board for kindergartners to promote early literacy skills. *Reading & Writing*. 36(1), 97-117.
- Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L. ve Aksoy, A.B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(3), 1128-1146.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32, 294 – 305.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1, 271-286.
- Yılmaz, F. (2017). Eğitime İlişkin Temel Kavramlar. Susar Kırmızı, F. ve Duban, N. (Eds.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Whitehurst, G. J., ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*. 69(3), 848-872.

Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11—30). New York: Guilford



EKLER

Ek-1 Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
22.10.2021	10	2021-848

KARAR NO: 2021-848
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Ayça BOZBAŞ ÇÜMLEK'in Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN danışmanlığında "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık ile İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat, gözlem, veri kaynak taraması ve ses kaydı analizi çalışmalarını içeren 34069 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Ayça BOZBAŞ ÇÜMLEK'in Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN danışmanlığında "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık ile İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat, gözlem, veri kaynak taraması ve ses kaydı analizi çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

Ek-2 Görüşme Soruları

- 1- Sizce erken okuryazarlık hangi becerileri kapsar?
- 2- Çocuklarda erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? Bu etkinlikleri ne sıklıkla yapıyorsunuz?
- 3- Erken okuryazarlık çalışmaları için sınıf ortamında ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?
- 4- Uygulamalarınızda ne tür yöntemler kullanıyorsunuz?
- 5- Uygulamalarınızda ne tür materyaller kullanıyorsunuz? Materyal seçiminde nelere dikkat ediyorsunuz?
- 6- Çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
- 7- Kaynaştırma çocukları için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
- 8- Çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için ne tür aile katılımı çalışmaları yapıyorsunuz?
- 9- Uygulamalarınızda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- 10- Uygulamalarınızda karşılaştığınız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?

ÖZ GEÇMİŞ

Ayça BOZBAŞ ÇÜMLEK, Beşikdüzü Anadolu Öğretmen Lisesi'ni bitirdikten sonra 2012 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünü okumaya başladı. 2013 yılında yatay geçişle Ondokuz Mayıs Üniversitesine geçiş yaparak lisans eğitimini burada tamamlayarak buradan 2016 yılında mezun oldu. 2017 yılında Adilcevaz'a atanarak çalışma hayatına başladı. 4 yıl burada görev yaptıktan sonra Ordu ili İkizce ilçesine tayin ile geldi ve halen burada göreve devam etmektedir. 2020 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Temel Eğitim Bilimi Sınıf Eğitimi bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı.

İletişim Bilgileri

ORCID ID : 0000-0002-4458-7400

Yayınlar:

1. Bozbaş Çümlek, A. & Özaslan, H. (2021). Preservice Teachers' Views on Year-End Shows in Preschools . Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty , 40 (2), 809-848.