



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF DIŞI OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ
DÖNEM ÇOCUKLARININ ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rabia Gizem ŞİMŞEK

Malatya, 2021

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF DIŞI OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ
DÖNEM ÇOCUKLARININ ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rabia Gizem ŞİMŞEK

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Munise Duran

Malatya-2021

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Munise Duran'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Rabia Gizem ŞİMŞEK

ÖNSÖZ

“Başarı hiç bitmeyen bir yolculuktu ve bu yolculukta en önemli şey yol arkadaşlarıydı...”

Bu güzel yolculukta;

Daima bilimin ve bilim insanlarının yanında olan, yüksek lisans eğitimim süresince burs desteği ile çalışmalarına maddi anlamda katkı sağlayan TÜBİTAK ‘a

Akademik anlamda bilgisiyle yol gösteren, cesaretlendiren, naifliğiyle, güzel kalbiyle ve manevi desteğiyle en zor zamanlarımda bile iyi hissettiren değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Munise DURAN hocama,

Sabırla, sevgiyle, ilgiyle, her anımda yanımda olan, her zaman arkamda duran, bu başarımda çok büyük emekleri olan, bu hayattaki en büyük şansım ve “iyi ki” lerim sevgili annem ve babama,

Yolculuğuma hiç beklemediğim bir anda dahil olan ve yol boyunca bana eşlik eden, fikirleriyle ufkumu genişleten, yolumu daha da güzelleştiren, aydınlatan, renklendiren, hayatı daha anlamlı ve keyifli kılan sevgili yol arkadaşım Deniz’e

Çok teşekkür ederim.

Rabia Gizem ŞİMŞEK

ÖZET

SINIF DIŞI OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

ŞİMŞEK, Rabia Gizem

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı,

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Munise Duran

Mayıs-2021, xvi+119 sayfa

Bu araştırmada, “Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi” incelenmiştir. Araştırmada bağımlı değişken “çocukların erken okuryazarlık becerileri”, bağımsız değişken ise “Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu Diyarbakır Bismil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir bağımsız anaokulunda eğitim gören çocuklardan amaçlı örnekleme yöntemlerinden “tipik durum örnekleme” ile belirlenmiş iki sınıfta bulunan 20 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere yaşları 60-66 ay aralığında değişen toplam 40 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Erken Okuryazarlık Testi (EROT)” kullanılmıştır. Bu ölçek, Türkiye’de Tevhide Kargın, Cevriye Ergöl, Şener Büyükoztürk ve Birkan Güldenoğlu (2015) tarafından hazırlanmıştır.

Erken Okuryazarlık Testi, deney öncesi ve deney sonrası hem programa katılan gruba (deney grubu) hem de geleneksel eğitim grubuna (kontrol grubu) uygulanmıştır. Erken Okuryazarlık Testinden elde edilen verilerin analizi yapılırken Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

- Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan gruptaki (deney grubu) ve geleneksel eğitim grubundaki (kontrol grubu) çocukların EROT toplam son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

- Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programına katılan gruptaki (deney grubu) ve geleneksel eğitim grubundaki (kontrol grubu) çocukların EROT Sözcük Bilgisi Alt Testlerinden İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi testinde son test puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemiştir. Fakat Sözcük Bilgisi Alt Testlerinden; Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme ve İşlev Bilgisi testinde, programa katılan çocukların (deney grubu) lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmuştur. Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testlerinden; Uyak Farkındalığı ve Sözcüklerin İlk Sesini Atma testinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamıştır. İlk Sese Göre Eşleştirme, Son Sese Göre Eşleştirme, Cümleyi Sözcüklere Ayırma, Sözcükleri Hecelerine Ayırma, Heceleri Birleştirme ve Sözcüklerin Son Sesini Atma testinde ise programa katılan çocukların (deney grubu) lehine son testlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmuştur. Harf Bilgisi Alt Testlerinden; Alıcı Dilde Harf Bilgisi son testinde programa katılan çocukların (deney grubu) lehine bir farklılık oluşurken İfade Edici Dilde Harf Bilgisi son testinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamıştır. Dinlediğini Anlama Alt Testi son test puan ortalamaları programa katılan çocukların (deney grubu) lehine istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmıştır.

Bu sonuçlara göre Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde arttırdığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi eğitim, okuma yazmaya hazırlık, sınıf dışı etkinlikler

ABSTRACT**THE EFFECT OF THE OUTDOOR READING AND WRITING PROGRAM ON
THE EARLY LITERACY SKILLS OF PRE-SCHOOL CHILDREN**

ŞİMŞEK, Rabia Gizem

Master of Education, İnönü University Institute of Educational Sciences,
Department of Preschool Education

Advisor: Assist. Prof. Dr.Munise Duran

May-2021, xvi+119 pages

In this study, "The Effect of Out-of-Class Literacy Preparation Program on Early Literacy Skills of Preschool Children" was examined. The dependent variable in the study was determined as "children's early literacy skills" and the independent variable as "Out-of-Class Literacy Preparation Program".

The study group of the study consists of a total of 40 children aged between 60-66 months, including 20 experimental and 20 control groups in two classes determined by "typical case sampling", one of the purposeful sampling methods, among the children studying in the classrooms of an independent kindergarten affiliated to the Diyarbakır Bismil District National Education Directorate.

"Test of Early Literacy (TEL)" was used as a data collection tool in the study. This scale was prepared by Tevhide Kargın, Cevriye Ergül, Şener Büyüköztürk and Birkan Güldenoğlu (2015) in Turkey.

Test of Early Literacy (TEL) was applied to both the group participating in the program (experimental group) and the traditional education group (control group) before and after the experiment. While analyzing the data obtained from the Early Literacy Test, Mann Whitney-U Test and Wilcoxon Signed Ranks Test were used.

The results obtained from the research are as follows;

- The TEL total post-test mean scores of children in the group (experimental group) and traditional education group (control group) participating in the Out-of-Class Literacy Preparation Program differ significantly.
- The posttest mean scores of the TEL Vocabulary Subtests of the Vocabulary in Expressive Language test of the children in the group (experimental group) and traditional education group (control group) participating in the Out-of-Class Literacy Preparation Program did not change statistically significantly. But from the Lexical Subtests; There was a statistically significant difference in favor of the children participating in the program (experimental group) in the Vocabulary, Category Naming and Function Knowledge test in the recipient language. Among the Phonological Awareness Subtests; There was no statistically significant difference in the Rhyme Awareness and Deleting First Sound the Words Test. There was a statistically significant difference in the post-tests in favor of the children participating in the program (experimental group) in the Matching According to the First Voice, Matching According to the Last Voice, Splitting Sentences into Words, Separating Words into Syllables, Blending Syllables, and Removing the Last Voice of Words. Among the Letter Knowledge Subtests; While there was a difference in favor of the children participating in the program (experimental group) in the Post-test of Letter Knowledge in the Recipient Language, there was no statistically significant difference in the Post-Test of Letter Knowledge in Expressive Language. Posttest mean scores of the Listening Comprehension Subtest differed statistically significantly in favor of the children participating in the program (experimental group).

According to these results, it can be said that the Out-of-Class Literacy Preparation Program positively increases the early literacy skills of preschool children.

Keywords: Early literacy skills, preschool education, reading and writing preparation, out of class activities

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1 PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	4
1.3. PROBLEMİN AMACI VE ALT AMAÇLAR	4
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	9
1.6. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	9
1.7. TANIMLAR.....	9
1.8. KISALTMALAR.....	10
BÖLÜM II.	11
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. KURAMSAL BİLGİLER.....	11
2.1.1. Erken Okuryazarlık	11
2.1.2. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Alt Boyutları	12
2.1.2.1. Sesbilgisel (Fonolojik) Farkındalık	13
2.1.2.2. Yazı Farkındalığı	14
2.1.2.3. Alfabe- Harf Bilgisi	16
2.1.2.4. Sözcük Bilgisi ve Dinlediğini Anlama	18
2.1.3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminde Okul Öncesi Eğitimin Önemi	19
2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Okuma ve Yazma Becerilerinin Gelişimi.....	20
2.1.4.1. Okuma Becerilerinin Gelişimi	20

2.1.4.2. Yazma Becerilerinin Gelişimi	20
2.1.5. Erken Okuryazarlık Becerilerini Okul Öncesi Dönemde Destekleme Yolları	21
2.1.5.1.Çocukla Zengin İçerikli Konuşmalar Yapmak	21
2.1.5.2. Hikâye Kitabı Okumak	22
2.1.5.3. Fonolojik Farkındalık İçeren Faaliyetler Yapmak	22
2.1.5.4. Alfabe Farkındalığına Yönelik Faaliyetler Yapmak	22
2.1.5.5. Okuma Becerisini Destekleyecek Faaliyetler Yapmak	22
2.1.5.6. Yazma Becerisini Destekleyecek Faaliyetler Yapmak	23
2.1.5.7. Etkileşimli Kitap Okuma Faaliyetleri Yapmak	23
2.1.5.8. Bütünleşik, İçerik Odaklı Faaliyetler Yapmak	23
2.1.6.Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları	24
2.1.7. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okuma Yazmaya Hazır Bulunuşluk Durumlarını Etkileyen Faktörler	27
2.1.7.1. Aile.....	28
2.1.7.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumları.....	30
2.1.8. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları.....	31
Tablo 4. Sosyal-Duygusal Gelişim Alanında Yer Alan Okuma Yazma Becerileri ile İlişkili Kazanımlar	35
2.1.8.1. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Okuma Yazma Becerilerinin Öğrenilme Süreci	36
2.1.9.Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Algı ve Tutumları	37
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	40
2.2.1. Literatürde Erken Okuryazarlık Becerisi Gelişimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	40
2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	40
2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	44
2.2.2. Literatürde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Yapılan Araştırmalar	46
2.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	46
2.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	47
BÖLÜM III.....	48

3.YÖNTEM	48
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	48
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	49
3.3. PROGRAMIN UYGULANDIĞI ORTAM	50
3.4. SINIF DIŞI OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK PROGRAMI (SDOP)	50
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI.....	59
3.6. ERKEN OKURYAZARLIK TESTİ (EROT).....	59
3.7. VERİLERİN ANALİZİ	60
BÖLÜM IV	65
4. BULGULAR VE YORUM.....	65
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	65
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	69
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	76
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	81
BÖLÜM V	92
5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
5.1. SONUÇLAR	92
5.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	92
5.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	93
5.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	94
5.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	95
5.2.ÖNERİLER	96
5.2.1.Eğitimcilere Yönelik Öneriler	97
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	97
KAYNAKÇA.....	98
EKLER	111
EK-1 ETİK KURUL İZİNİ.....	111
EK-2 ARAŞTIRMA İÇİN İZİN BELGESİ.....	112
EK-3 SINIF DIŞI OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK PROGRAMI (SDOP) ÖRNEĞİ	113

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. İlkokula Hazırlık İçin Temel Beceriler	32
Tablo 2. Bilişsel Gelişim Alanında Yer Alan Okuma Yazma Becerileri İle İlişkili Kazanımlar.....	33
Tablo 3. Dil Gelişimi Alanında Yer Alan Okuma Yazma Becerileri İle İlişkili Kazanımlar.....	34
Tablo 5. Motor Gelişim Alanında Yer Alan Okuma Yazma Becerileri İle İlişkili Kazanımlar.....	35
Tablo 6. Eşitlenmemiş ön-test son-test kontrol gruplu desen	48
Tablo 7. Programa Katılan (Deney) Grup ve Geleneksel Eğitim (Kontrol) Grubu Cinsiyet Dağılımı.....	49
Tablo 8. Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı Uygulama Çizelgesi.....	57
Tablo 9. Verilere Ait Betimsel Analiz	60
Tablo 10. Çocukların EROT Toplam Ön Test Puan Ortalamalarının Programa Katılan Grupta ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları.....	65
Tablo 11. Çocukların EROT Alt Boyut Sözcük Bilgisi Alt Testleri Ön Test Puan Ortalamalarının Programa Katılan Grupta ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları	66
Tablo 12. Çocukların EROT Alt Boyut Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri Ön Test Puan Ortalamalarının Programa Katılan Grupta ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları	66
Tablo 13. Çocukların EROT Harf Bilgisi Alt Testi Ön Test Puan Ortalamalarının Programa Katılan Grupta ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları.....	68
Tablo 14. Çocukların EROT Dinlediğini Anlama Alt Testi Ön Test Puan Ortalamalarının Programa Katılan Grupta ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları	68
Tablo 15. Programa Katılan Çocukların EROT Toplam Öntest ve Sontest Puanlarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Analiz Sonuçları	69

Tablo 16. Programa Katılan Çocukların EROT Alt Boyut Sözcük Bilgisi Alt Testleri Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları	70
Tablo 17. Programa Katılan Çocukların EROT Alt Boyut Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları	72
Tablo 18. Programa Katılan Çocukların EROT Alt Boyut Harf Bilgisi Alt Testleri Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları	74
Tablo 19. Programa Katılan Çocukların EROT Alt Boyut Dinlediğini Anlama Alt Testi Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları	75
Tablo 20. Geleneksel Eğitime Devam Eden Çocukların EROT Toplam Öntest ve Sontest Puanlarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları	76
Tablo 21. Geleneksel Eğitime Devam Eden Çocukların EROT Alt Boyut Sözcük Bilgisi Alt Testleri Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları	77
Tablo 22. Geleneksel Eğitime Devam Eden Çocukların EROT Alt Boyut Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları	78
Tablo 23. Geleneksel Eğitime Devam Eden Çocukların EROT Alt Boyut Harf Bilgisi Alt Testleri Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları	80
Tablo 24. Geleneksel Eğitime Devam Eden Çocukların EROT Alt Boyut Dinlediğini Anlama Alt Testi Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları	80
Tablo 25. Çocukların EROT Toplam Son Test Puan Ortalamalarının Programa Katılan Grupta ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Analiz Sonuçları	81
Tablo 26. Çocukların EROT Alt Boyut Sözcük Bilgisi Alt Testleri Son Test Puan Ortalamalarının Programa Katılan Grupta Olma ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları	84

Tablo 28. Çocukların EROT Harf Bilgisi Alt Testi Son Test Puan Ortalamalarının Programına Katılan Grupta Olma ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları	88
Tablo 29. Çocukların EROT Dinlediğini Anlama Alt Testi Son Test Puan Ortalamalarının Programına Katılan Grupta Olma ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları	89



BÖLÜM I.

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Okul öncesi dönemde, tüm gelişim alanlarında hızlı bir ilerleme görülmektedir. Bu dönem, tüm gelişim ve öğrenme alanları için bir hazırlık basamağı işlevi görmektedir. Okuryazar bir birey olmak hayatı daha iyi anlamlandırabilmek için önemli bir faktördür. Çünkü okuryazarlık bireyin tüm hayatı boyunca gerçekleştireceği öğrenme faaliyetleri ile ilişkili olacaktır. Bu nedenle iyi bir okuryazar olmak için erken yaşlarda sahip olunan becerilerin geliştirilmesi önemli bir temel oluşturmaktadır (Özen-Altınkaynak ve Akman, 2016).

Okul öncesi dönemde çocuklar, okuma yazma öğrenimi için gerekli deneyimleri belli bir sıra ile edinerek ve gereken hazır bulunuşluk seviyesine ulaşarak formal öğrenme süreci için iyi bir ön hazırlık yapmış olurlar (Pinto, Bigozzi, Gamannossi ve Vezzani, 2009). Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında, çocukların okuma yazma öğrenmek için gerekli bilgi ve becerilere okuma yazma öğrenme sürecine başlamadan çok daha önce sahip olmaya başladıkları bu nedenle küçük yaşlardan itibaren yapılacak çalışmaların önemli olduğu görülmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998; Teale ve Sulzby, 1992). Okuryazarlık sürecine yönelik yapılacak çalışmalara erken dönemlerde başlamanın önemi ve çocuğa sağlayacağı kolaylıklar göz ardı edilmemelidir.

Gelişimsel olarak kritik öneme sahip olan okul öncesi dönemde çocukların, görsel içerikli ve yazılı materyalleri fark etme, yazıların harflerden oluştuğunu anlama, gözlem becerilerini geliştirme, okuma ve yazma arasındaki bağlantıyı fark etme gibi okuma yazma becerisine yönelik yaşantılara sahip olmaları, ilerleyen dönemlerdeki formal okuma yazma eğitim sürecine hazır olmalarına yardımcı olur. Erken dönemlerde bu deneyimleri kazanan çocuklar, ilkokula başladıklarında okuma yazma sürecinde daha az zorlanmaktadırlar (Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013).

Okul öncesi eğitimde, bazı dönemlerin çocukların okuma yazma becerilerini kazanmalarında kritik öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu kritik

dönemlerde çocuklara zengin uyarıcılar sunmak yararlı olacaktır. Hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin bu konudaki farkındalığı arttıkça ve çocuklara küçük yaşlardan itibaren okuma yazma sürecine yönelik bilgi ve deneyim edinme fırsatı verildikçe daha sağlam bir temel oluşacaktır. Okuryazarlık, basit bir süreç değildir. Bu süreç, çok boyutlu ve bireysel farklılıklara dayanan ve bu farklılıklara göre değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle her çocuk, farklı derecede desteğe ihtiyaç duymaktadır (Kandır, 2016).

Okuryazarlık, küçük yaşlarda temelleri atılan ve zamanla gelişim gösteren insan yaşamı için önemli bir beceridir. Okuryazarlık becerisinin çocuğun formal eğitim sürecine dâhil olması ile ortaya çıktığı düşüncesi uzun yıllar kabul görse de günümüzde bu düşüncenin doğru olmadığı ve okuryazarlık becerisinin çok daha erken yaşlarda oluşmaya başladığı bilinmektedir. Okuryazarlığa giden yol; kalem, kâğıt ve kitaplardan çok daha önce başlar. Çocuğun sesleri ilk kez algılaması ile başlayan bu yolculuk, okul öncesi yıllarda da devam eder (Cunningham, Zibulsky, Callahan, 2009).

Ülkemizde okul öncesi eğitimde halen uygulanmaya devam eden ve 2016 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programı incelendiğinde, özellikle okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin içeriğinde yer alan etkinlik alanlarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Programda yer alan çalışmalar incelendiğinde:

- Görsel algı gelişimini destekleyen el göz koordinasyonunu geliştirici, çocukta şekil zemin ayrımı, mekânda konum gibi becerilerin gelişimini destekleyen çalışmalar;
- İşitsel algı ve ses bilgisel farkındalık gelişimine yönelik dinleme ve konuşma, kelimelerdeki ses benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt etme, aynı sesle başlayan kelimeleri bulma gibi çalışmalar;
- Programda yer alan kavram çizelgesindeki temel kavramların kazanılmasına yönelik çalışmalar; problem çözmeye yönelik çalışmalar;
- Çocuğun doğru şekilde kalem tutabilmesine yönelik çizgi çizme, boyama, kesme, katlama gibi çalışmalar;
- Çocuğun özbakım becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar,

•Okuma yazma farkındalığı geliştirmeye yönelik çalışmalar, nefes ve ritim çalışmaları, duyu eğitimine yönelik çalışmaların erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Buradan hareketle okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin erken okuryazarlık becerileri ile yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle, hazırlanan eğitim programında, çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik yer alan ana etkinlikler okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden oluşmaktadır.

Covid 19 salgınından sonra okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum süreçleri ile ilgili yapılan bir çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çocuklar tekrar okullara döndüğünde bahçe etkinliklerine ve oyunlara çok daha fazla yer vereceklerini söyledikleri görülmüştür (Gülay-Ogelman, Güngör ve Göktaş, 2021). Çünkü sürekli kapalı ortamlarda bulunan çocuklar, açık alanda oyun oynama ve etkinlik yapma ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamaktadır. Bir başka çalışmada, Covid 19 sürecinde ailelerin evde oyun oynamaya ilişkin görüşleri araştırılmış ve bu araştırma sonucunda hem salgın öncesindeki süreçte hem de salgın sürecinde en çok hafıza ve dikkat oyunlarına yer verildiği; pandemi öncesinde de pandemi sürecinde de çocuklar için oldukça önemli olan açık hava oyunlarının en az tercih edilen oyunlar olduğu görülmüştür (Mart ve Kesicioğlu, 2020).

Hazırlanan SDOP sayesinde, çocukların okul bahçesinde sosyal mesafe kurallarına uygun şekilde gerçekleştirecekleri etkinlikler yoluyla hem açık alanda vakit geçirme ihtiyaçlarını karşılamak hem de okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı bir bakış açısı katmak amaçlanmıştır. Programda yer alan etkinliklerde kullanılan materyallerin çoğunlukla doğal ya da artık materyallerden oluşması da materyal temin etmekte zorluk yaşayan, sosyoekonomik şartları elverişli olmayan bölgelerde görev yapan okul öncesi öğretmenleri için de bir alternatif sunmaktadır. Doğal materyallerle sınıf dışı ortamda yapılan farklı türden etkinlikler sayesinde de çocukların okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine karşı olumlu bir tutum geliştirmesi beklenmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Etkilemekte Midir?” olarak belirlenmiştir.

1.3. Problemin Amacı ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı’nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. “Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı”na devam eden çocuklar ile (deney grubu) geleneksel eğitim programına devam eden çocukların (kontrol grubu) erken okuryazarlık becerileri toplam ön test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 1. a. Programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Sözcük Bilgisi Alt Testleri ön test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 1. b. Programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Ses bilgisel Farkındalık Alt Testleri ön test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 1. c. Programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Harf Bilgisi Alt Testleri ön test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 1. d. Programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Dinlediğini Anlama Alt Testi ön test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. “Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı”na devam eden çocukların (deney grubu) EROT toplam ön test son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 2. a. Programa katılan çocukların Sözcük Bilgisi Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. b. Programa katılan çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. c. Programa katılan çocukların Harf Bilgisi Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. d. Programa katılan çocukların Dinlediğini Anlama Alt Testi ön test son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Geleneksel eğitime devam eden çocukların EROT toplam ön test son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 3.a. Geleneksel eğitime devam eden çocukların Sözcük Bilgisi Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 3. b. Geleneksel eğitime devam eden çocukların Ses bilgisel Farkındalık Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 3. c. Geleneksel eğitime devam eden çocukların Harf Bilgisi Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 3. d. Geleneksel eğitime devam eden çocukların Dinlediğini Anlama Alt Testi ön test son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların EROT toplam son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 4. a. Programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Sözcük Bilgisi Alt Testleri toplam son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 4. b. Programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Ses bilgisel Farkındalık Alt Testleri toplam son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 4. c. Programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Harf Bilgisi Alt Testleri toplam son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 4. d. Programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Dinlediğini Anlama Alt Testi toplam son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın temel amacı hazırlanan Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı (SDOP)'nın okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktır. Küçük yaşlardan itibaren yapılacak çalışmalar sayesinde çocukta var olan risk durumları erkenden fark edilebilmekte ve müdahale edilebilmektedir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Erken okuryazarlık denildiğinde akla okuma ve yazma öğretimi gelmemelidir.

Hazırlanan Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'nda yer alan etkinliklerde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının tüm alanlarına yer verilmeye çalışılmıştır. Etkinlik planları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın felsefiden hareketle: ısındırıcı etkinlik, ana etkinlik ve dinlendirici etkinlik şeklinde üç basamaktan oluşmaktadır. Etkinlik planları hazırlanırken ısındırıcı, ana ve dinlendirici etkinliklerin Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan seçilen kazanım ve göstergelere uygun olmasına dikkat edilmiştir. Yine aynı şekilde etkinlikler arasında tema bütünlüğü bulunmaktadır. Örneğin ısındırıcı etkinliklerle ana etkinlikler ve dinlendirici etkinlerin birbirini tamamlayıcı nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Isındırıcı etkinliklerde genellikle parmak oyunlarına yer verilmiştir. Bunun nedeni, çocukların dikkatlerini çekebilmek ve onları etkinliğe geçişe hazırlayabilmektir. Parmak oyunları çocukların hem dil gelişimlerini olumlu yönde etkilemekte hem de sonraki etkinliğe eğlenceli bir geçiş aracı olmaktadır. Ana etkinliklerde, belirlenen kazanım ve göstergeleri en iyi şekilde gerçekleştirebilecek türden etkinliklere yer verilmiştir. Ana etkinliklerin en önemli özelliği kullanılan materyallerin genellikle doğal materyaller olması, okul bahçesinde bulunabilmesi ve maliyetsiz herkesin ulaşabileceği türden materyaller olmasıdır. Bunun nedeni geleneksel okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde sıklıkla kalem ve kağıt kullanımı gerektiren etkiliklere yer verilmesidir. Bu durumun doğru olmadığı ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının drama, müzik, oyun gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılarak verilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2013).

Günümüz teknoloji çağında artık çocuklar daha farklı ve yaratıcı etkinliklerle öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Dikkat sürelerinin kısa olması ve parmak kaslarının henüz tam anlamıyla gelişimini tamamlamamış olması, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin diğer etkinlik alanlarından farklı bir içeriği olması gibi nedenlerle

çocukların sadece sınıf içinde ve masa başında kalem ve kağıt ile bu etkinlikleri gerçekleştirmesi doğru bulunmamaktadır (Duran ve Şimşek, 2019). Ancak okul öncesi öğretmenleri tarafından erken okuryazarlık becerisi gelişimine yönelik yapılan etkinliklere yönelik araştırmalar, öğretmenlerin kitap çalışmalarını yapmada ısrarlı olduğunu göstermektedir. Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan (2013) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer şekilde, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerisine yönelik en çok çizgi çalışmalarına ve yazma becerisine yönelik çalışmalara yer verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Sadece kitaplarla yapılan çalışmalar, erken okuryazarlık becerilerinin kazanılması için yetersiz kalmaktadır. Çünkü bu tür etkinliklerde çocuklar sıkılabilmekte ve aktif katılımcı olmaktan çok pasif dinleyici konumunda kalabilmektedir (Balantekin ve Kartal, 2017). Oysaki oyunlaştırılmış etkinliklerle ve farklı öğretim yöntemleriyle çocuklardaki erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sunmak mümkündür. Çocukların en çok keyif aldıkları ve en iyi öğrendikleri yöntem, oyunlaştırılmış etkinlikler olmaktadır (Morrow ve Rand, 1991).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda daha önce yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bu alanda farklı bakış açılarına sahip olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer vermek için “çocukların kalem tutabilecek seviyeye gelmesini bekledikleri bu nedenle genellikle bu çalışmalara eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yer verdikleri belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içinde ve kalem kâğıt kullanımı gerektiren çalışmalara yer verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Duran ve Şimşek, 2019). Çocuklar, kalem tutabildiği zaman okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına başlama düşüncesi erken dönemlerde yapılabilecek önemli çalışmaların önüne geçebilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını hangi ortamlarda ve hangi materyalleri kullanarak yaptıklarına yönelik çalışmalara bakıldığında ise sınıf içinde ve kalem kâğıt kullanımı gerektiren çalışmalara daha fazla yer verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Duran ve Şimşek, 2019). Benzer şekilde ülkemizde okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik sınırlı sayı ve çeşitlilikte etkinliğe yer verdikleri görülmektedir (Ergül ve ark., 2014; Tuğluk ve ark., 2008, Kerem ve Cömert, 2005).

Erken okuryazarlık becerisinin gelişmesi çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmekte aynı zamanda erken müdahale ile çocuklarda var olan yetersizliklerin fark edilmesi ve önlenmesini mümkün kılmaktadır. Bu nedenle bu becerilerin gelişimini destekleyecek eğitim programları hazırlanması ve uygulanması oldukça önemli olmaktadır (Gökkuş ve Akyol, 2020). Bu nedenle hazırlanan sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri programı okul bahçesinde uygulanmış ve programdaki etkinliklerde, doğal materyallere yer verilmiştir. Programı oluşturan ısırdırıcı, ana ve dinlendirici etkinliklerde oyunlaştırılmış ve farklılaştırılmış etkinliklere yer verilmiştir. Çocukların sıkılmadan eğlenerek öğrenmesi ve ilgilerini canlı tutmak asıl amaç olarak yer almaktadır.

Programda, genellikle doğada bulunabilen taş, yaprak, kozalak gibi doğal materyallere yer verilmiştir. Bunun iki farklı nedeni bulunmaktadır. İlk olarak sosyoekonomik koşulları elverişsiz şartlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri için materyal temin etmek zor olabilmektedir. Ancak programdaki gibi doğal materyalleri kullanarak hem daha ekonomik hem de çocukların yaratıcı düşünme becerilerini destekleyebilecek nitelikte yapılandırılmamış materyaller kullanılmış olmaktadır.

Programdaki etkinlikler, okul öncesi öğretmenleri için okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına eğlenceli ve farklı bir alternatif sunmaktadır. İkinci olarak, çocuklar açısından değerlendirildiğinde çocukların hem doğa sevgisi ve doğa bilinci kazanması, kalem ve kâğıt çalışmalarını model alabileceği etkinliklerin yanında bu tür materyallerle daha eğlenceli ve yaratıcı öğrenmeler gerçekleştirmesi ve bu sayede çocukların belki de en çok başaramama korkusu yaşadıkları etkinlik alanı olan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını sevmesi ve bu becerileri eğlenerek öğrenebilmesi amaçlanmaktadır.

Dinlendirici etkinliklerde de parmak oyunları ve tekerlemelere yer verilmiştir. Bu sayede hem çocukların etkinliği sonlandırırken önceki etkinliğin devamı niteliğinde bir geçiş yapılması hem de burada yer verilen değerlendirme soruları ile verilmek istenen kazanımların ne ölçüde verilebildiği gözlemlenmiştir.

Çocukların okul öncesi dönemde dikkat sürelerinin kısa olması ve sınıf dışı ortamlarda yapılan çalışmalardan daha çok keyif almaları durumu göz önüne alındığında bu tür çalışmaların yerine çocukların daha çok keyif alabilecekleri zengin uyarıcı ortam ve materyaller sunulması sayesinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma ile sınıf dışında uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin çocukların var olan erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde herhangi bir etkiye sahip olup olmadığı ve eğer oluyorsa nasıl bir etkiye sahip olduğu görülebilecektir. Ayrıca hem okul öncesi öğretmenleri hem de çocuklar için okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik eğlenceli, yaratıcı, farklı ve olumlu bir bakış açısı oluşturulabileceği düşünülmektedir. Bu sayede erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine de olumlu yönde katkı sağlanması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırmada, ölçülmesi amaçlanan beceriler kullanılan ölçekte yer alan testler (Sözcük Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık, Harf Bilgisi, Dinlediğini Anlama) ile sınırlıdır.
- Bu araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklardan elde edilen bilgiler uygulanan ölçekten elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

- Bu araştırmada kullanılan Erken Okuryazarlık Testi (EROT) nin çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Okuma Yazmaya Hazırlık: Okuma ve yazmaya hazırlık becerileri çocukların formal okuma yazma eğitimine başlamadan önce katıldıkları bir süreçtir (Morrison, 1998).

Erken Okuryazarlık: Erken okuryazarlık, çocuğun dış dünya ile etkileşim kurmaya başlamasıyla birlikte ve formal bir okuma yazma öğrenme sürecine geçmeden önce sahip olduğu ön öğrenmeleri ve yaklaşımları kapsayan bir kavramdır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Gelişen Okuryazarlık (Emergent Literacy): Çocuğun doğumla birlikte başlayan ve erken çocukluk dönemi boyunca gelişmeye devam eden, okuma ve yazmaya dair sahip olduğu beceri ve tutumlardır (Scheepers, Eccles, Abdoola, Graham, Van der Linde, 2020).

1.8. Kısaltmalar

EROT: Erken Okuryazarlık Testi

SDOP: Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM II.

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Erken Okuryazarlık

Erken okuryazarlık kavramı, geçmişten günümüze kadar farklı şekillerde tanımlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, bu kavrama yönelik farklı bakış açıları ve tanımlamalar olduğu görülmektedir. Okuryazarlık kavramı, öncelerde ilköğretim çağı ve formal eğitim sürecine geçiş ile ilişkilendirilirken son dönemlerde bu durum farklılaşmış ve artık okuryazarlık gelişiminin formal eğitim sürecinden çok daha öncesine dayandığı düşüncesi ortaya çıkmıştır.

Goodman (1992), okuryazarlık kavramının bireyin sahip olduğu kültürle ilişkili olduğunu ve çocuğun dili iletişim aracı olarak kullanmaya başlamasıyla beraber içinde yaşadığı toplumun okuryazarlık becerilerini de fark etmeye başladığını ve kendisinin de aynı aşamalarla bu beceriye sahip olduğunu belirtmektedir. Erken okuryazarlık, en genel anlamda, çocuğun okuma yazma öğrenmeye başlamadan çok daha önce okuma yazmaya dair sahip olduğu tüm ön koşul bilgi, beceri ve tutumlardır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Okul öncesi dönemde sahip olunan erken okuryazarlık becerileri ile çocuğun ileride gösterdiği okuma başarısı arasındaki ilişkiye bakıldığında bu becerinin eğitim sürecinin ilk yıllarında değil ilerleyen dönemlerde de etkili olduğu görülmektedir. Erken okuryazarlık becerileri iyi düzeyde olan çocukların ilerleyen yıllarda gösterdiği okuma başarısı da iyi olmakta yani bu beceri sadece ilkokul yıllarını değil tüm eğitim kademelerini etkilemektedir (Dickinson ve McCabe, 2001). Bu noktadan hareketle şunu söylebiliriz ki erken okuryazarlık becerisi iyi düzeyde olan bir çocuk, büyük olasılıkla birinci sınıftaki okuma başarısını beşinci sınıfta da devam ettirecektir.

Juel (1988), çocukların küçük yaşlardan itibaren erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi konusunda desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Yaptığı çalışmada, çocukları birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar izlemiş ve çocukların erken okuryazarlık

gelişimlerinin ileri dönem okuma başarılarını oldukça güçlü bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yine benzer bir çalışmada Cunningham ve Stanovich (1997), öğrencilerin birinci sınıftaki okuryazarlık becerileri ile on birinci sınıftaki becerileri arasında önemli bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada en dikkat çekici noktalardan biri de çocukların büyük bir bölümünde ilk yıllarda olan okuma ile ilgili sorunların ilerleyen eğitim kademelerinde de aynı şekilde devam ettiği sonucudur.

Erken okuryazarlık ile benzer bir kavram olan “Gelişen Okuryazarlık (Emergent Literacy)” kavramını ortaya koyan araştırmacılar, okuryazarlığın kendiliğinden ortaya çıkan bir beceri olmadığını ve bu becerinin bir süreç içerisinde geliştiğini vurgulamaktadır. Çocuklar bu süreci basitten karmaşığa doğru belli bir sırayla tamamlar. Resimli kitaplar ile başlayan süreç yazılı materyalleri fark etme ile devam etmektedir. Zamanla gelişen bu beceri ile çocuk sürecin sonunda yazılı bir metni kolaylıkla okuyabilmektedir (Riley, 2006).

Gelişen okuryazarlık kavramı, erken okuryazarlık kavramıyla karıştırılmamalıdır. Çocuklar gelişen okuryazarlık sürecinde okumaya dair farkındalık oluştururlar. Gördükleri semboller ile yazıları eşleştirerek anlamlandırmaya başlarlar. Ancak tek başına yazıyı gördüklerinde okuyamazlar. Çünkü görseller ile yazılar arasında ilişki kurarlar. Örneğin bir trafik levhasındaki görseli gördüklerinde o görselin ne anlama geldiğini söyleyebilmekte ancak o ifade görsel olmadan sadece yazılı olarak gösterildiğinde ne olduğunu söyleyememektedirler (Ehri, 2005).

Gelişen okuryazarlık, hem çevresel faktörlerden hem de çocuğa yönelik yapılan öğretimlerden oluşmaktadır. Okuryazarlık gelişiminde çocuğun sosyal etkileşimleri önemli olsa da tek başına yeterli olmamaktadır. Bu noktada çocuğa doğrudan eğitim ve öğretim de yapılması gerekmektedir. Bu noktada planlı ve sistemli bir yaklaşımla çocukta gelişen okuryazarlık becerileri desteklenmelidir. Öğretmenin bu konuda sahip olduğu bilgi beceri ve tutumlar çocuğa yapacağı rehberlik ve uygulamalar üzerinde önemli etkiye sahip olmaktadır (Berthelsen ve Brownlee, 2007).

2.1.2. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Alt Boyutları

Erken okuryazarlık becerileri pek çok farklı gelişim alanının bir araya gelmesi ile oluşan bir bütün olarak tanımlanmaktadır. (Burns, Griffin ve Snow, 1999; Casey ve

Howe, 2002; Dickinson ve McCabe, 2001; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu beceriyi oluşturan bileşenler ise şu şekilde belirtilmektedir:

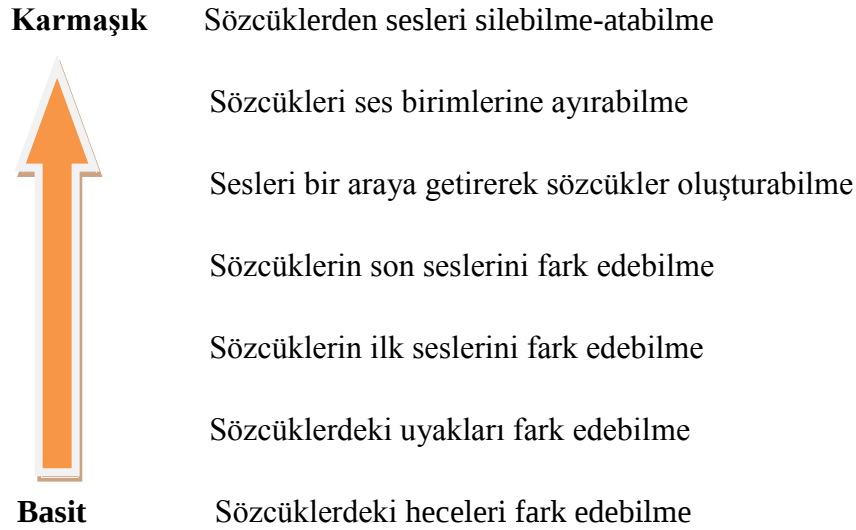
2.1.2.1. Sesbilgisel (Fonolojik) Farkındalık

Sesbilgisel ya da fonolojik farkındalık kavramı, bir kelimeyi oluşturan bileşenlerin yani kelime yapısının farkında olmak anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle, cümlelerin kelimelerden kelimelerin hecelerden ve hecelerin de seslerden meydana geldiğini bilmektir (Kırca, 2007). Sesbilgisel farkındalık, çocuğun sözcüğün anlamının değil yapısının farkında olması olarak tanımlanmaktadır (Erkan-Süel, 2011). Örneğin bu beceriye sahip olan bir çocuk, “dal” kelimesininin hangi sesle başladığını ve hangi sesle bittiğini söyleyebilmektedir. Çocuklar bu sayede sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi kavrar. Bu beceri, çocukların okuma becerisini etkileyen oldukça önemli bir faktör olmaktadır (Yopp ve Yopp, 2000).

Sesbilgisel farkındalık becerileri şu şekle sıralanmaktadır (Hoover, 2002):

- Sözcüklerdeki ilk ve son sesleri ayırt edebilme
- Sözcüklerin başlangıç ve bitiş sesini çıkararak söyleyebilme
- Sözcüklerin başına ya da sonuna ses ekleyebilme
- Sözcükleri başlangıç ya da bitiş sesine göre eşleştirebilme
- Sözcüklerin bir parçasını çıkararak farklı bir sözcüğün yerine kullanmak
- Sözcükleri oluşturan hecelerin ve seslerin farkında olmak.

Schuele, Skibbe ve Rao (2007), sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocukların gelişim aşamalarına göre basitten karmaşığa doğru şu şekilde sıralandığını belirtmektedir:



Sesbilgisel farkındalık gelişimi için Turan ve Gül (2008) ise şu sıralamayı yapmaktadır:

- Sözcükleri hecelere ayırma,
- Aynı sesle başlayan sözcükleri tanıma,
- Aynı sesle biten sözcükleri tanıma,
- Bir sözcükteki ses sayısını hesaplayabilme ve ünsüz- ünlü, ünlü-ünsüz ve ünsüz-ünlü-ünsüz yapısındaki sözcükleri seslerine ayırabilme,
- Ünsüz-ünsüz-ünlü-ünsüz, ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz ve ünsüz-ünsüz-ünlü-ünsüz yapısındaki sözcükleri seslerine ayırabilme,
- Bir sözcükteki sesleri manipüle edebilme (“bal” sözcüğünü “b” sesini kullanmadan da söyleyerek ortaya yeni bir anlam çıkarma).

2.1.2.2. Yazı Farkındalığı

Çocuklar yetişkinlerden farklı olarak duygu ve düşüncelerini yazılarla değil yaptıkları çizim ve karalamalar ile ifade etmektedir (Mayer, 2007). Bu tür çizim ve karalamalar çocuğun yazı yazma becerisi için temel oluşturmaktadır (Yaden ve Tardibono, 2004). Çocukların okul öncesi dönemde yazı farkındalığını geliştirmesi sayesinde yazı yazma kurallarını ve yazı yazma dilini anlaması amaçlanmaktadır. Bu dönemde amaç çocuğun yazı yazmayı öğrenmesi değil yazı yazmaya hazır hale gelmesi ve yazı yazma konusunda farkındalık oluşturmaktır. Çocukların okul öncesi dönemde sahip olması beklenen yazı farkındalığı becerileri şunlardır (Justice ve Ezell, 2004):

- Bir kitabı nasıl tutması gerektiğini bilme ve kitabın sayfalarını doğru şekilde çevirebilme,
- Yazıların soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yazıldığını bilme,
- Kelime, harf, cümle, sayfa gibi kavramları bilme,
- Bir kelimenin harflerin bir araya gelmesi ile oluştuğunu bilme,
- Yazı yazarken kelimelerin arasında boşluk bırakıldığını bilme,
- Günlük hayatta karşılaştığı sembollerin, işaretlerin, levhaların, logoların farkına varabilme.

Yazı farkındalığı becerisi, tıpkı fonolojik farkındalık becerisi gibi çocukların okuma becerisi için oldukça önemlidir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda yazı farkındalığı becerisinin, çocukların okuma becerisini yordamada en önemli beceri olduğu belirtilmektedir (Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007).

Çocuklar yazılı dile dair farklı yollardan bilgi edinmektedirler. Çevrelerinde yer alan yazı ve görsellere dikkat ederler. Çevrelerinde sürekli gördükleri bazı sembol ve sözcükleri tanırlar. Bu dönemde yazılarla ilgili merak eder ve soru sorarlar. Sonraki aşamada yazılar arasındaki farklılıkları anlamaya başlamaktadırlar. Örneğin menüler restoranlarda kullanılan ve yemek seçmeye yarayan resim ve yazılarken trafik levhalarındaki yazı ve resimler araç kullananalar için hazırlanmaktadır. Bu tür farklılıkları anlamaya başlarlar. Diğer aşamada yazı yazma kuralları hakkında bilgi edinmektedirler. Örneğin bir yazının sağdan sola yazıldığını, sözcükler arasında boşluklar olması gerektiğini öğrenmektedirler. Son aşamada ise çocuk, okuma yapan birinin söylediği ile yazıda yazan arasında bağlantı kurmaktadır. Örneğin yüksek ses ile okuma yaparken söylenen sözcüğün yazılı şeklini çocuğa göstermek çocuğun sözcük ve cümle bağlantısını kurmasına destek olmaktadır (Justice ve Pence, 2005).

Yazı farkındalığı becerisinin gelişmesinde ebeveynlerin çocuklarıyla yapacağı etkinlikler de önemli olmaktadır. Örneğin bir kitap okuma etkinliğinde çocuk, ebeveynin kitabı tutma ve sayfaları çevirme şekline, parmağıyla yazıları takip etmesine, kitaptaki resim ve görseller ile yazılar arasında bağlantı kurmasına dikkat ettiğinde yazı

farkındalığına ve bir kitabın yapısına dair farkındalık oluşturmaktadır (Pillinger ve Wood, 2014).

2.1.2.3. Alfabe- Harf Bilgisi

Okul öncesi dönemde, çocuklardan kazanılması beklenen davranış harfleri bilmek ve yazmak değil, harf ve sesler için farkındalık oluşmasını sağlamaktır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da harf öğretimi yapılmaması konusunda açıklamalar yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Çünkü okul öncesi öğretmenleri okuma yazma öğretimi için gerekli bilgi ve alt yapıya sahip değildirler. Yani lisans programlarında okuma yazma eğitimi verilmemektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim yıllarında harf öğretimi yapılmaması uygun görülmektedir.

Çocuklar günlük yaşantılarında yazılı materyallerle karşılaşabilmektedir. Bu yazılarda yer alan harfleri görmekte ve bu harfleri merak edebilmektedir. Harflerin yazımı öğretilmese de çocukların harf farkındalığı kazanması çevrelerini daha iyi anlayabilmeleri için önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimde erken okuryazarlık becerilerinin, çocuğun seviyesine uygun olacak şekilde formal okuma yazma öğretiminden farklı olarak desteklenmesi gerekmektedir. Çocuklar, günlük yaşamlarında ve bulundukları ortamlarda harflerle sürekli iç içe bulunmaktadır. Bu nedenle uygun seviyede yöntem ve tekniklerle harf bilgisi edinmeleri ve aşamalı olarak isimlerini yazmaları için desteklenmeleri önem taşımaktadır (Karaman-Benli, 2021). Çocuklar kendi isimlerini fark etmeye ve yazmaya başladıklarında diğer kelimeleri yazmak için de bir temel oluşturmaktadırlar (Puranik, Lonigan ve Kim, 2011). Burada amaç çocuğun bir dili oluşturan yazılı semboller hakkında bir ön hazırlık yapmasıdır (Nutbrown, 2003).

Alfabe bilgisi, yazı dilini anlamaya yönelik olarak bazı sembollere harf denildiğini, harflerin tamamının bir alfabe sistemini oluşturduğunu harflerin bir araya gelmesiyle sözcüklerin oluştuğunu fark edebilmek olarak tanımlanabilmektedir. Alfabe bilgisine sahip olma, çocuğun yazı dilini anlaması ve okuma ve yazma becerisine sahip olması için oldukça önemli bir adım olmaktadır (Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008). Bu dönemde sahip olunan becerilerin ileri dönemlerdeki akademik okuma ve yazma başarısını etkilediği bilinmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010).

Alfabe bilgisinin gelişim aşamalarında öncelikle çocuklar, çevrelerinde gördükleri yazıları incelemekte ve yazılardaki harflere benzer çizimler yapmaya çalışmaktadır. Bazı çocuklar yazıdaki harfleri temsil eden çizimler yapmakta ve hatta yazıdaki harflerin neredeyse aynısını yazabilmektedir. Kendi ismini tanımakta ve ismini görsel algılama yolu ile kağıda kopyalamakta hatta bir süre sonra görmeden de yazabilmektedir. Kendi isminde yer alan harfleri tanımakta ve başka bir yazıda gördüğünde bunu fark edebilmektedir. Bazı çocukların ise alfabedeki tüm harfleri tanıyabildiği görülmektedir (Griffith ve ark., 2008).

Okul öncesi dönemde harf bilgisi kazanımı ile ilgili süreçte aşağıdaki beceriler önemlidir (Strickland, Morrow, Neuman, Roskos, Schickedanz ve Vukelich, 2004):

- Bir alfabede yer alan harflerden on tane harfi veya daha fazlasını tanıyabilmek,
- Bir alfabede yer alan büyük ve küçük harfleri tanıyabilmek,
- Kendi isminde yer alan küçük harfleri tanıyabilmek,
- Bildiği harfleri çevresinde gördüğü yazılı materyallerde tanıyıp gösterebilmek
- Harflerin hangi seslerden oluştuğunu, şeklinin neye benzediğini bilmek ve benzerleri ile ilişkilendirmek,
- “A” harfinin atkı, “B” harfinin bebek sözcüğünde olduğunu fark edebilmek,
- Sözcüklerin ilk seslerine dikkat etmeye başlamak ve sözcüklerin ilk seslerini atarak söylemeye çalışmak,
- Harfler ile sesler arasında ilişki kurmaya başlamak,
- Sıklıkla tekrar eden sözcükleri fark etmeye başlamak.

İlkokul düzeyindeki çocuklarla yapılan bir çalışmada, okul öncesi dönemde harfleri tanıyabilen ve bu alanda farkındalığı yüksek olan çocukların diğer çocuklara göre dönem sonunda sözcükleri çok daha akıcı olarak okuyabildikleri tespit edilmiştir (Karakelle, 2014). Bu nedenle okul öncesi dönemde alfabe farkındalığı için gerekli çalışmaların yapılması önem taşımaktadır.

2.1.2.4. Sözcük Bilgisi ve Dinlediğini Anlama

Sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerisi, okuma yazmayı öğrenmede önemli bir belirleyici rol üstlenmektedir. Sözcük bilgisi becerisi de okuduğunu anlama becerisi için önemli bir yordayıcıdır (Hirsch, 2003). Çocuklar, ilk başlarda bir cümleyi meydana getiren sözcüklerin ne anlama geldiğini ve sözcüklerin tek başına da bir anlam ifade ettiğini kavramakta zorlanırlar (Erkan-Süel, 2011). Çocuklar zamanla, bir sözcüğün tek başına da kullanılabileceğini fark eder ve kendisi de sözcüğü tek başına kullanmaya başlarsa sözcük farkındalığına sahip olduğu söylenebilir (Lane, Wehby, Menzies, Gregg, Doukas ve Munton, 2002).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, harf ve sözcükleri birbirinden ayıramamaktadır. Zamanla bu beceri daha kapsamlı hale gelmektedir. Örneğin sonraki aşamada, noktalama işaretlerini fark etmeye başlamaktadırlar. Çocukların okul öncesi dönemde gösterdikleri en önemli erken okuryazarlık becerisi gelişimi ise sözcük bilgisi gelişimi olmaktadır. Çocuklar, öncelikle bir yazının sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluştuğunu fark ederler. Ardından bir yazıyı yazarken sözcüklerin aralarında boşluklar bırakıldığını fark etmeye başlarlar. Ayrıca harf ve sesler arasındaki ilişkiyi fark etmeleri de sözcük bilgisi gelişimleri için gerekli olmaktadır (Justice ve Ezell, 2004).

Erken okuryazarlıkta önemli bir yeri olan okuduğunu anlama becerisi, dinlediğini anlama becerisi için de temel oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalarda, okul öncesi dönemde dinlediğini anlama becerisinin daha çok sorulan sorulara doğru yanıtlar verebilme boyutunda olduğu görülmektedir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015).

Okul öncesi dönemde, çocukların dinleme becerisini geliştirmek için özellikle hikaye kitabı okuma etkinlikleri oldukça önemlidir. Bu sayede çocukların dinledikleri ifadelerle dikkatini verme becerileri artacak ve bu da dinlediklerini daha rahat anlamalarını sağlayacaktır. En temelde dinlediği ile ilgili sorulan bir soruya doğru yanıt verebilme becerisi olan dinlediğini anlama becerisi zamanla çocuğun verilen bir yönergeyi anlaması ve yerine getirmesi, bir konuşmaya dahil olması ve karşılıklı diyaloglar kurması şeklinde farklılaşarak gelişmektedir (Strickland ve ark., 2004).

2.1.3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminde Okul Öncesi Eğitimin

Önemi

Okul öncesi eğitimin formal okuma yazma sürecine başlamadan önce gerekli olan becerileri edinmede ne kadar önemli olduğunun fark edilmesi ile birlikte bu dönemde yapılan çalışmalar önem kazanmıştır. Elbette aile ve çevresel faktörler çocuklardaki erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak erken okuryazarlık becerilerinin belirli bir program dahilinde sistemli ve düzenli bir şekilde verilebileceği ortamlar eğitim kurumlarıdır (Justice ve Pullen, 2003).

Erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda ve uygulanan programlarda öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu konuda, okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları algı ve tutumlarının da sınıf içinde yapılan çalışmalarda ve çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkisi olduğu gözlenmiştir (Hindman ve Wasik, 2008).

Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni olarak da lisans eğitim programlarında erken okuryazarlık ile ilgili yeterince çalışma bulunmaması gösterilmektedir (Cunningham, Zibulsky ve Callahan, 2009).

Ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitimi lisans programlarına bakıldığında, erken okuryazarlık becerisi gelişimine yönelik ayrı bir ders olmadığı görülmektedir. 2007 yılından önce uygulanan okul öncesi eğitimi lisans programında, “Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi” isimli bir ders yer almaktadır. Ancak güncellenen programda bu ders kaldırılmıştır (Yükseköğretim Kurumu, 1998; 2007). 2018’de güncellenen lisans programında yedinci yarıyılta Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi isimli seçmeli ders yer almaktadır. Günümüzde, seçmeli ders olarak eğitim fakültelerinde “erken okuryazarlık becerileri” dersi yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının özellikle uygulama derslerinde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler planlaması önem taşımaktadır. Özellikle okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve dil gelişimini destekleyecek çalışmalar ile çocukların bu becerilerine önemli katkılar sunabilmektedirler.

2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Okuma ve Yazma Becerilerinin Gelişimi

Çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yolu ile okuma ve yazma becerilerinin gelişimine destek olabilmek için öncelikle okuma ve yazma becerilerindeki gelişimin nasıl gerçekleştiğini bilmek gerekmektedir.

2.1.4.1. Okuma Becerilerinin Gelişimi

Okuma, görsel sembollerin sözlü veya sözsüz olarak ses dizilerine çevrilmesi sürecidir. Çocuklarda okuma becerisinin gelişimi okul öncesi dönemde başlamakta ve yaşam boyu devam etmektedir (Yavuzer, 2000). Okuryazarlık gelişimi için öncelikle çocuğun merak etmesi ve bu merak doğrultusunda bir farkındalık oluşturması gerekmektedir. Çocuklar kitapların resimlerini incelemekten, kitaptaki hikayeyi dinlemekten ve kitapla ilgili sohbet etmekten keyif almaktadır. Zamanla yazılı materyallerin bazı mesajlar verdiğini anlamaya başlamaktadırlar (Turse ve Albrecht, 2015). Okul öncesi dönem bu noktada çocuğa çeşitli fırsatlar sunmakta ve bu becerilerin gelişimi için temel oluşturmaktadır.

Çocuğun kitaplara karşı ilgi duymaya başlaması ve kitaplarla vakit geçirmekten hoşlanmaya başlaması, kendisine kitap okunmasını istemesi, kitapta olanları merak etmesi ve sorular sorması çocuğun artık okumaya hazır olduğunu gösteren belirtiler olarak kabul edilmektedir (Kılıçarslan, 1997). Bu nedenle çocukların kitaplarla vakit geçirmesini sağlayacak ortamlar oluşturmak ve çocuğun merak duygusunu destekleyerek sorduğu sorulara cevap vermek okuma sevgisi oluşturması için de önemli olmaktadır.

Çocuklar, okul öncesi dönemde kitap sözcüğünün ne anlama geldiğini, yazı yazmanın nasıl bir mantık dahilinde gerçekleştiğini, yazarken kullanılan dil ile konuşurken kullanılan dil arasında nasıl bir ilişki olduğunu, konuşurken kullanılan dilin yazarken kullanılan dilden farklı olduğunu ve kitap okumanın güzel ve eğlenceli bir etkinlik olduğunu fark etmektedirler (Bay ve Alisinanoğlu, 2008).

2.1.4.2. Yazma Becerilerinin Gelişimi

Yazma, zihinde oluşturulan bilgilerin yazıya dökülmesi olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2013). Çocuklar, önce rastgele karalamalar yapmakta ve bu karalamaları okur gibi yapmaktadır. Bu durum yazma becerisinin gelişiminde ilk basamak olarak kabul edilmektedir (Beaty, 2006).

Morrow (2005), çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocuklarda yazma becerisinin gelişimini yaşlara göre şu şekilde açıklamaktadır:

Çocuklar iki yaşına geldiklerinde, önce dairesel karalamalar yapmaktadır. Bu yaştaki çocuklar, kalemi tutarken sadece parmaklarını değil tüm elini kullanmakta ve kollarının tamamını hareket ettirmektedirler. Karalamaları tüm sayfayı doldurmaktadır. Üç yaşındaki çocuklar, kâğıda büyük harfler yazmaya başlamaktadır. Bu yaştaki çocuklar kâğıda karalamalar yapmayı sevmektedir. Dört yaşındaki çocuklar, kendi isimlerinin nasıl yazıldığına dair farkındalık oluşturmaya başlamaktadır. İsimlerindeki harfleri tanımaya başlamakta hatta isimlerinin baş harfini ya da tamamını yazabilmektedir. Daire, kare gibi geometrik şekilleri çizebilmektedirler. Beş yaşındaki çocuklar, harfleri ve rakamları genelde olduğundan farklı şekil ve boyutlarda yazmaktadır. İsimlerini büyük boyutta ve bazı harfleri büyük bazı harfleri küçük olacak şekilde düzensiz yazmaktadırlar.

2.1.5. Erken Okuryazarlık Becerilerini Okul Öncesi Dönemde Destekleme

Yolları

Etkili bir erken okuryazarlık gelişimi için çocuklara erken yaşlarda uygun ortamlar, materyaller, zengin uyarıcılar ve yaşantılar sunmak oldukça önemlidir. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için öncelikli olarak yapılması gereken aktiviteleri şu başlıklarda toplamak mümkündür (Roskos, Christie ve Richgels, 2003):

2.1.5.1.Çocukla Zengin İçerikli Konuşmalar Yapmak

Öğretmen, çocuklarla bol bol iletişim kurmalı ve onların konuşmalarına ve kendilerini ifade etmelerine imkân tanımalıdır. Bu konuşmalar çocukla birebir ve küçük-büyük gruplar şeklinde yapılmalıdır. Bu konuşmalarda öğretmen, özellikle çocukların günlük yaşantılarında çok sık duymadıkları, farklı kelimeler kullanmalıdır. Konuşma sırasında çocukların ifadelerini daha da genişletmeli ve gramer açısından farkındalık uyandıracak şekilde cümleler seçmelidir (Christie ve Roskos, 2009).

Çocukların, dilin bir iletişim aracı olduğunu fark etmelerini sağlayacak şekilde ve bilişsel anlamda onları çok fazla zorlamayacak ve düşünmeye itecek farklı konuları içeren tartışma ortamları oluşturulmalıdır. Çocukların her söylediği dikkatle dinlenmeli

ve sordukları sorulara yaş ve gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde yanıtlar verilmelidir (Roskos, Christie ve Richgels, 2003).

2.1.5.2. Hikâye Kitabı Okumak

Öğretmen, haftada bir ya da iki kez çocuklara hikâye kitabı okumalıdır. Hikâye kitabını yüksek sesle okumalı ve çocukları eğlenceli hikâyelere, şiirlere ya da bilgi verici kitaplara maruz bırakmalıdır (Roskos, Christie ve Richgels, 2003).

2.1.5.3. Fonolojik Farkındalık İçeren Faaliyetler Yapmak

Çocukların dil ve sesler hakkında farkındalığını arttıran etkinlikler sağlanmalıdır. Bu etkinlikler, oyun oynamayı ve dinlemeyi içeren hikâyeler, şiirler ve şarkılardan oluşmalıdır. Örneğin, aynı sesle biten sözcüklere yer vererek çocuğun bu sözcükler arasındaki kafiyei fark etmesi sağlanmalıdır. Yine bu etkinliklerde, ses yinelenmelerine yer veren kelimeler kullanılarak çocuğun aynı sesle başlayan birçok kelimenin olabileceğini ve ses eşleştirme çalışmaları ile de çocuğun benzer sesleri fark edebileceği belirtilmektedir (Roskos, Christie ve Richgels, 2003).

2.1.5.4. Alfabe Farkındalığına Yönelik Faaliyetler Yapmak

Çocuklara alfabede bulunan harflerle vakit geçirmelerini sağlayacak materyaller sunulmalıdır. Örneğin: ABC kitapları, manyetik harfler, alfabe blokları, bulmacalar... Bu materyallerle vakit geçiren çocuklar, alfabeyi ve alfabedeki harfleri fark etmeye başlayacaktır. Çocukların harfleri daha rahat kavrayabilmesi için öğretmen bazı oyunlar hazırlayarak onların dikkatini çekmeye çalışmalıdır. Örneğin, “Çocuklar, bakın Ali ve Ayşe’ nin isimleri aynı harfle başlıyor. Bu harfin adı nedir sizce? Evet çocuklar bu harf, “a” harfi.” gibi çalışmalar yaparak çocukların harfleri fark etmesini sağlamalıdır (Roskos, Christie ve Richgels, 2003).

2.1.5.5. Okuma Becerisini Destekleyecek Faaliyetler Yapmak

Çocukların kitaplarla tanışması için fırsat yaratılmalıdır. Okullarda okumaya teşvik edici ve okumayı sevdirecek nitelikte, çocukların seviyelerine uygun kitaplardan oluşan zengin içerikli bir kütüphane oluşturulmalıdır. Çocuklar kitaplarla baş başa bırakılmalı ve bağımsız kitap okuma davranışı teşvik edilmelidir. Sınıf ortamı görsel uyaranlar açısından zenginleştirilmelidir. Örneğin çocukların restoran menüleri, broşürler, isim etiketleri gibi farklı yazılı materyalleri incelemesine olanak sağlanmalıdır (Roskos, Christie ve Richgels, 2003).

2.1.5.6. Yazma Becerisini Destekleyecek Faaliyetler Yapmak

Çocukların yazma becerilerini desteklemek için onlara kalem le rastgele karalamalar yapma imkânı verilmelidir. Sınıfta; kâğıt, kurşun kalem, keçeli kalem, boya kalemleri gibi farklı çeşitlerde kalemlerin bulunduğu bir yazı merkezi oluşturularak çocukların burada kendi kitaplarını oluşturmalarına imkan sağlanmalıdır. Yine sınıf ortamlarında çocukların yazı farkındalığı geliştirebilmesi için sınıfın çeşitli yerlerine broşürler, etiketler, uyarı yazıları, kitap kullanım fişleri, işaretler gibi yazılı materyaller koyularak çocukların dikkati çekilmelidir. Çocukların oynadığı oyunlarda da yazılı materyallere yer verilmelidir. Örneğin, bir restoran oyunu oynandığında bir tane menü, müşterilerin siparişini almak için bir kalem ve kâğıt ve sipariş fişi gibi yazılı materyallere yer verilerek hem oyun daha eğlenceli hale gelmiş olacak hem de çocuklarda oyun yolu ile yazı farkındalığı oluşturulacaktır (Roskos, Christie ve Richgels, 2003).

2.1.5.7. Etkileşimli Kitap Okuma Faaliyetleri Yapmak

Çocuklara büyük boyutlu kitaplar okunmalıdır. Bu kitaplar okunurken tüm çocukların rahatlıkla görebildiğinden emin olunmalı ve mutlaka öğretmen, okumaya başladığında “Şimdi size bu yazıyı okuyacağım.” ve okuyacağı metni bitirdiğinde de “Bu yazıyı okuyup bitirdim.” gibi cümlelerle çocukların hem dikkatini çekmeli hem de onlara yazıları hissettirmelidir. Kitap okuma sırasında, resim ve yazının farkı, yazıların soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru olduğu, kitabın bir başlığı, sayfaları ve sayfa numaraları olduğu fark ettirilmelidir. Bir diğer önemli nokta da çocukların en çok sevdikleri kitapları tekrar tekrar okumaktan kaçınılmamalıdır. Öğretmen, bu kitapları tekrar tekrar okumalı ve çocukların hikâyede hatırladıkları kısımları anlatmaları ve kitaptan okuyormuş gibi yapmaları teşvik edilmelidir (Roskos, Christie ve Richgels, 2003).

2.1.5.8. Bütünleşik, İçerik Odaklı Faaliyetler Yapmak

Çocukların ilgilerini çeken konular hakkında araştırma yapmalarına fırsat verilmelidir. Burada amaç, çocukların yaşadıkları dünyayı keşfedebilmek için sözel dil, okuma ve yazma becerilerini kullanabilmesidir. Bu noktada çocukların ilgilerini çeken bir konu bulunmalıdır. Öncelikle çocuklar, öğretmenin araştıracakları konu ile ilgili verdiği bilgileri dikkatlice dinlemeli ardından kendi başlarına kitapları incelemelidir. Sonraki aşamada çocuklar; gözlem, deney, görüşme gibi yöntemler kullanarak veri toplamalı ve gözlemlerini ve topladıkları bilgileri kaydetmek için yazılardan

faaydalanmalıdır. Son aşamada ise bu durum dramatik oyun haline getirilerek çocukların neyi ne kadar öğrendikleri gözlemlenmelidir (Roskos, Christie ve Richgels, 2003).

Oyunun diğeri gelişim alanlarında olduğu gibi çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine sağladığı faydalar göz ardı edilmemelidir. Oyun içerikli faaliyetler ve erken okuryazarlık gelişimine destek sağlayacak materyaller ile yapılan etkinlikler ve hazırlanan ortamlar, çocukların okuma ve yazma becerisine yönelik pratik yapmasına imkân sunmaktadır (Christie ve Roskos, 2009).

Tüm bu çalışmaların sonucunda çocukların sözel dil ve erken okuryazarlık becerilerinde ciddi bir ilerleme olduğu görölmektedir. Aynı zamanda bu çalışmalar sayesinde çocuklarda ileri akademik beceriler için önemli bir temel oluşacağını söylemek mümkündür (Roskos, Christie ve Richgels, 2003).

2.1.6.Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları denildiğinde sadece “bir yazıyı okumak ve yazmak” gibi düşünölse de bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının içeriğinin oldukça zengin olduğunu görmek mümkündür. Aslında çocukların okuma yazma öğrenme sürecine okuma yazma öğrenim sürecine girmeden çok daha önce başladıkları söylenebilir. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında, birçok araştırmacı okuma yazma öğreniminin en çok ilkokula gitmeden önce başladığını bulmuşlardır (Williams, 2010). Bu nedenle okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını sadece formal eğitimle sınırlandırmak doğru olmayacaktır.

Formal ya da informal yollarla yapılan pek çok çalışma ile çocuklarda okuma yazma farkındalığı oluşturabilmek mümkündür. Okul öncesi dönemde asıl amaç, yazı farkındalığı kazandırmak, ilk okuma yazmaya geçişini kolaylaştırmak ve okuma sevgisi aşılacak gibi önemli becerileri edindirmek olmalıdır. Okul öncesi eğitimde okuma yazma öğretme amacı yoktur (MEB, 2013).

Çocuklar, dünyaya geldikleri andan itibaren çevrelerini gözlemlemeye başlamakta görsel ve işitsel pek çok uyarıcıyla karşılaşmaktadırlar. Günlük yaşamlarında yaptıkları birçok aktivitenin aslında okuma yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını söylemek mümkündür. Örneğin, çocukların severek izledikleri çizgi

filmlerde hem yazılı hem de görsel birçok uyaran çocuklara harflerle ve yazma kuralları ile ilgili ipuçları vermektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların yaptığı karalama çalışmaları, çizdiği resimler ve oynadığı dramatik oyunlar, okuma yazmaya hazırlık için ilk aşamada gerçekleşen çalışmalar olarak gösterilebilmektedir. İkinci aşamada çocuklar, öğretmenlerini gözlemlemeye başlamaktadır. Bu nedenle öğretmenin iyi bir rol model olması oldukça önemlidir. Üçüncü aşamada ise öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklerin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklerin çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun, dikkat çekebilecek nitelikte, çocukları aktif kılan ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıyan nitelikte olması gerekmektedir (Gül, 2004).

Centeno (2013), okul öncesi dönemde dil ve okuryazarlık gelişimi ile ilgili yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemde dil ve okuryazarlık gelişiminin çok önemli olduğunu, çünkü bu dönemde öğrenilen becerilerin okul başarısı için bir aşama oluşturduğunu belirtmektedir. Okul öncesi dönemde yapılacak çalışmalar, ileride oluşabilecek dil ve konuşma problemlerini önleme, erken müdahale ve dil bozukluklarının belirlenmesi gibi konularda yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, okuma ve yazma ile ilgili becerilerin gelişimini desteklemek için erken okuma yazma programları geliştirilmelidir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi dönemde zenginleştirilmiş bir okuma yazma müfredatı kullanarak erken dönemde çocukların okuma yazma becerilerini geliştirecek çalışmalar yapmanın oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Okul öncesi dönemde yapılacak okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında özellikle ele alınması gereken önemli kavramlar: sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, alfabe ve harf farkındalığı, alıcı ve ifade edici dil gelişimi, görsel ve işitsel algı olarak belirtilmektedir (Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013). Çocukların okuma yazma becerilerini erken yaşlarda geliştirebilmek için bu kavramların ne anlama geldiğinin doğru anlaşılması oldukça önemlidir.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının temel kavramlarından biri olan sesbilgisel farkındalık, bir kelimenin en küçük birimine kadar ayrılmasıdır. Yani kelimenin hecelerden hecelerin de seslerden oluştuğunun farkında olmaktır (Schnobrich, 2009). Birçok araştırmacıya göre sesbilgisel farkındalık gelişimi,

tümdengelimsel bir aşamayla gerçekleşir. Yani cümle ile başlar sonra kelime ve en son heceye doğru ilerler (Erdoğan ve ark., 2013).

Erdoğan ve Yangın'a (2014) göre sesbilgisel farkındalık gelişiminde çocukların öncelikle, hecelerin bir araya gelmesiyle kelimelerin; kelimelerin bir araya gelmesiyle de cümlelerin oluştuğunu, kelimelerin başındaki ve sonundaki seslerin benzer ya da farklı olduğunu bilmesi gerekmektedir. Bu farkındalığın gelişebilmesi için ses oyunları oynatılabilir, yazıların okunuşlarında hece vurgusu yapılabilir. Müzikli oyunlar ve şarkılardan yararlanılabilir.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında önemli kavramlardan bir diğeri de görsel algıdır. Okul öncesi dönemde yaptırılan örüntü oluşturma, eşleştirme, benzerlik ve farklılıkları bulma gibi etkinlikler görsel algı gelişimini desteklemektedir (Kannegieter, 1970). Görsel algı çalışmaları, bilişsel gelişimi de desteklemekte ve çocukların harfleri tanımasını kolaylaştırmaktadır. Çocukların harfleri doğru tanıyabilmesi için benzerlik ve farklılık kavramlarını iyi bilmesi gerekmektedir. Özellikle yazılışı birbirine benzeyen ve bu nedenle sıklıkla karıştırılan "p", "b", "d" gibi harfleri ayırt edebilmesi oldukça önemlidir (Johnson ve Johnson, 2009). Okul öncesi dönemde artan çevresel uyarıcılar ile birlikte dil gelişiminde de bir ilerleme görülmektedir. Bu dönemde çocukların kelime hazineleri zenginleşmektedir. Bu durum okuma yazma sürecini de olumlu etkilemektedir (Rupley ve Nichols, 2005). Bu durumda okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında çocukların kelime hazinelerini zenginleştirmeye yönelik etkinlikler yapmalarının oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Kelime dağarcığı gelişiminin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki öneminden yola çıkarak özellikle hikâye okuma etkinliklerinin üzerinde durmak gerekmektedir. Hikâye okuma etkinliğinden daha iyi yararlanabilmek için hikâyede geçen yeni kelimelere dikkat çekmek, hikâye öncesi ve sonrasında konuşmaya teşvik edici sorular sormak ve yeni öğrenilen kelimelerle bir hikâye oluşturmaya çalışmak gibi etkinlikler yapılması gerekmektedir (Wasik ve Hindman, 2011).

Yapılan başka bir çalışmada, dilbilgisi becerilerinin çocukların okuma yazma gelişiminin temelini oluşturduğu belirtilmektedir (Babayiğit ve Stainthorp, 2010). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları için önemli kavramlardan bir diğeri de dinleme ve konuşma becerisidir. Bu becerinin gelişmesinde hikâye okuma etkinliklerinin önemli katkısı bulunmaktadır. Drama yapma ya da bir hikâyeyi canlandırma gibi etkinlikler yoluyla da çocukların kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri sağlanmaktadır. Bir

başka yöntem olarak çocukların, yaptığı resmi anlatması ile kendini ifade edebilme becerisini geliştirmesi mümkün olacaktır (Erdoğan ve ark, 2013).

Williams (2010) tarafından yapılan ve iki farklı okuma yazma programının çocukların okuma yazma becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmada uygulanan programların çocukların okuryazarlık gelişimine olumlu katkıları olduğu ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi eğitim müfredatının ayrılmaz bir parçası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu çalışmada, çocuklara nasıl yazı yazılacağını öğretmek için çocukların okumayı öğrenmelerini beklemenin doğru olmadığı da belirtilmektedir. Bu çalışmadan hareketle okul öncesi dönemin okuma ve yazma becerileri için oldukça önemli olduğunu ve bu nedenle okuma yazma çalışmaları ile ilgili programlar geliştirmenin çocuklara daha faydalı olacağını söylemek mümkündür.

Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte teknoloji sadece yetişkinlerin değil çocukların da yaşamlarında önemli bir yer edinmeye başlamaktadır. Bu durumun yansımaları pek çok alanda kendini göstermektedir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Günümüzde pek çok okul öncesi eğitim kurumunda bilgisayar, tablet, akıllı tahta kullanımı yaygınlaşmaktadır. Bu durum öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikleri de etkilemektedir. Birçok etkinlik artık kâğıt ve kalemlerle değil bilgisayar yazılımları yolu ile yapılmaktadır. Bu durum sadece ülkemizde değil diğer ülkelerde de görülmektedir. Örneğin Amerika'da, 'etkileşimli yazma' programının okul öncesi dönemdeki çocukların yazma becerileri üzerine etkisinin incelendiği bir çalışma yapılmış ve özellikle küçük yaştaki çocukların kullanımına uygun olduğu ve çocukların 'etkileşimli yazma' yöntemi ile okuryazarlık bilgisi edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu da okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli yazma programı sayesinde kısa bir zaman diliminde birçok kavramı verebilmesidir (Howell, 2008). Örneğin öğretmen, etkileşimli yazma programını kullanarak tek bir oturumda fonolojik farkındalık, harf bilgisi gibi birçok okuma yazma çalışmasını yapabilmektedir.

2.1.7. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okuma Yazmaya Hazır

Bulunışluk Durumlarını Etkileyen Faktörler

Okuma ve yazma, bireylerin çevreyi anlamlandırmasını ve çevreye uyumunu etkileyen önemli bileşenlerdir. Bu beceriler doğuştan gelmemekte zamanla kazanılmaktadır. Okuma yazma öğreniminin tam anlamıyla ilkokulda kazanıldığı bilinmekle birlikte, öncesinde yapılacak hazırlık çalışmalarının önemi göz ardı

edilmemelidir. Bu noktada sadece öğretmenin değil; ailenin ve okul öncesi eğitim kurumlarının da çocuğun okuma yazmaya hazır bulunuşluğuna etkisi olduğu unutulmamalıdır (Çakmak ve Yılmaz, 2009).

2.1.7.1. Aile

Okul öncesi dönemde çocukları etkileyen en önemli faktörlerden biri ailedir. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren anne ve babasını gözlemekte ve model almaktadır. Çocukların okuma yazma becerilerini kazanmasında etkili olacak ilk ortamın aile ortamı olduğu çünkü çocukların dünyaya geldikten sonra ilk iletişim ve etkileşimi ebeveynleri ve kardeşleriyle gerçekleştirdiği belirtilmektedir (Parlak yıldız ve Yıldızbaş, 2004). Ebeveynler, çocuklarının okuryazarlığına ve dil gelişimine güçlü katkıda bulunmaktadır. Çocukların ilk öğretmenleri olarak ailelerin çocuklarla iletişimi, çocukların okuma sevgisi kazanması, okuryazarlık becerileri ve dil becerilerinin gelişmesinde okula başlamadan önce ve resmi eğitim kurumuna başladıktan sonra, çok önemli olmaktadır (Culatta, Hall-Kenyon ve Black, 2011).

Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmacıların, ailelerin de çocukların eğitime katılması için çeşitli çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Ailelerin çocukların eğitimindeki önemi bilinmekle birlikte sınıf içi etkinliklerde yeterince yer almadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, ailelerin eğitimdeki bu önemli rolünü kabul edip çocuklarla evdeki etkileşimlerine önem vermesi ve aileleri sınıf içi etkinliklere katılma konusunda teşvik etmek için çeşitli yollar kullanması yararlı olacaktır.

Ailelerin çocuklarla ilgili tek görevi onların fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak olmamalıdır. Özellikle çocukların formal eğitim sürecine dahil olmasıyla birlikte ailelere önemli sorumluluklar düşmektedir. Ailenin bu konuda üstüne düşen görevleri yerine getirmesiyle çocukların da okuma yazmaya hazır bulunuşluk seviyelerinde olumlu bir değişim olması mümkün olabilmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar oldukça meraklıdır. Çevrelerinde var olan yazılı ve görsel materyaller hakkında sorular sormakta ve anlamaya çalışmaktadırlar. Ailelerin, çocukların bu merak duygusunu ve sorgulama davranışını destekleyici bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Aynı zamanda çocuklar bu dönemde iyi bir gözlemcidir. Özellikle ev ortamında anne ve babanın davranışları çocuklar için bir örnek teşkil etmektedir. Örneğin anne ve baba kitap okumayı seviyor ve evde kitap okuyor, çocuk da bunu gözlemliyorsa çocuğun da kitaplara ilgi duyması muhtemeldir (Parlak yıldız ve Yıldızbaş, 2004).

Yapılan bir çalışmada, erken dönemlerde anne-çocuk etkileşimi daha çok olan bebeklerin 3 yaşına geldiğinde daha güçlü bir kelime dağarcığı geliştirdikleri bulunmuştur. Çocuklar büyüdükçe, deneyimleri artmakta, dil becerileri, hikâye anlatma yetenekleri ve iletişim kurma ve iletişimi sürdürme yetenekleri gelişmeye başlamaktadır (Williams, 2010).

Çocukların gazete, kitap, dergi gibi yazılı materyallerle vakit geçirmesi önemlidir. Ebeveynlerin, çocukların yazı farkındalığını arttırmak için çocukla birlikte okuma etkinlikleri yapmaları ve çocuğun harfleri, noktalama işaretlerini, vurgu ve tonlamaları fark etmesine yardımcı olmaları gerekmektedir. Bu etkinlikler sadece yazı farkındalığının gelişmesini sağlamamakta aynı zamanda çocuğun hayal gücünü geliştirmekte, kelime hazinesini zenginleştirmekte ve okuma sevgisi aşılacaktır (Parlak yıldız ve Yıldızbaş, 2004).

Ebeveynler, kitap seçiminde çocukların ilgi ve tercihlerini dikkate almalıdır. Çocukların yaşlarına ve gelişim seviyelerine uygun olacak şekilde dikkatlerini çeken kitap ya da dergiler tercih edilmelidir. Çocukların kitap ya da dergilerdeki resimleri incelemesi ve sorular sormasına fırsat verilmelidir (Üstün, 2007). Çocukların ilgilerini çeken kitaplarla daha uzun süre vakit geçirdikleri, kitaptaki resim ve yazıları daha detaylı inceledikleri görülmektedir.

Altınkaynak ve Akman (2016), tarafından yapılan çalışmada, anne ve babaların okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki fikirleri ile çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi için yaptıkları çalışmalar arasında oldukça yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu çalışmada elde edilen verilere bakıldığında, ailelerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda bilinçlenmesinin çocukların fonolojik farkındalık ve görsel algı gelişimi, anlama ve ifade etmeye dayalı dil gelişimi, sözcükler ve yazı arasındaki farkları ayırt edebilme becerisi gelişimlerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Ailelerin evde uyguladığı okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının, çocukların okuma yazma becerilerine etkisi ile ilgili yapılan bir araştırmada, evde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocuklar için olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür (Coşkun, 2016). Bu araştırmadan hareketle, aileleri bilinçlendirmenin ve bu konuda eğitici çalışmalar yapmanın çocuklar için gerekli olduğunu söylemek mümkündür.

Centeno (2013), tarafından yapılan bir çalışmada çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle olan etkileşimlerinin okuma yazma becerilerine önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada yapılan araştırmalar sonucunda çocukların akranlarıyla olan iletişimlerinin bir konu ile ilgili konuşma, kendini değerlendirme, sözel oyun ve planlama gibi alanlarda gelişimlerini desteklediği belirtilmektedir. Çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle gerçekleştirdiği etkileşimlerin günlük okuma yazma aktivitelerinde olumlu değişimler sağladığı gözlenmiştir. Ayrıca okuryazarlıkla ilgili faaliyetlerin günlük olarak yapılması çocukların okuma yazma becerilerinin gelişmesine, okuma yazma farkındalığının artmasına ve öğrendiklerini uygulamaya dökmesine yardımcı olmuştur. Bu nedenle çocuklar ve yetişkinler arasındaki etkileşime izin veren bir ortamda yürütülecek okuma yazma etkinlikleri ile çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmek mümkündür.

Bu çalışmanın sonuçları, yetişkinlerin küçük çocukların okuma yazma becerilerini desteklemede önemli olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, yetişkinlerin çocuklara: fırsat, kaynak, modelleme, motivasyon ve destek sağlamasının, çocuklarda ortaya çıkan okuma yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan araştırmalar sonucunda motivasyon ve sosyal etkileşimin öğrenme sürecini etkileyebileceği belirtilmiştir. Yetişkinlerin çocukların okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde aktif katılımcı olmaları ve kolaylaştırıcı rol üstlenmeleri gerekmektedir. Sonuç olarak çocuklarda ortaya çıkan okuma yazma becerilerini geliştirmek için okuma yazma ile ilgili deneyimlerin önemli bir rolü olduğu vurgulamaktadır. Araştırmacılar, erken okuryazarlığın en çok çocuklar okula başlamadan önce başladığını bulmuşlardır (Gramling, 2009).

2.1.7.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Çocukların okuma yazmaya hazır bulunuşluğunu etkileyen faktörlerden bir tanesi de okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarının etkilerini incelerken kurumun fiziksel yapısı ve kurumda verilen eğitimin niteliği açısından ele almak gerekmektedir.

Çocukların formal eğitim sürecine başlaması ile zamanlarının büyük bir bölümü de okul öncesi eğitim kurumlarında geçmeye başlamaktadır. Bu durum, kurumlarda verilen eğitimin niteliğini önemli hale getirmektedir. Kurumların sahip olduğu imkanlar çocukların eğitim kalitesini de etkilemektedir. Örneğin, kurumda çocuklar için bir kütüphane bulunması ve çocukların belli zamanlarda burada kitap ya da dergilerle vakit

geçirmesi, okuma sevgisi ve yazı farkındalığı oluşmasında önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Kıldan, 2007).

Okul öncesi eğitim kurumları içinde ele alınması gereken diğer nokta da eğiticinin rolüdür. Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında vakit geçirmeye başlaması ile eğitici rol aileden öğretmene geçmeye başlamaktadır. Öğretmenlerin çocuğa sunacağı zengin uyarıcılar ve etkinlikler yolu ile çocuğun okuma yazma becerilerinin gelişimine katkı sunulmaktadır (Parlakıyıldız ve Yıldızbaş, 2004).

Sonuç olarak hem evde hem de okul öncesi eğitim ortamlarında, çocuklar okuryazarlığın gelişmesine yardımcı olan birçok kavramı öğrenmektedir (Williams, 2010). Bu nedenle hem ailelere hem de öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Eğitimin aile, öğretmen ve öğrenci iş birliği ile yapıldığında daha yararlı olacağını söylemek mümkündür.

2.1.8. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Okuma Yazmaya

Hazırlık Çalışmaları

Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili şu açıklamalar yer almaktadır:

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri sürece tüm gelişim alanlarında eşit şekilde desteklenmesini gerektiren çalışmalar bütünüdür. Bu alanda yapılacak çalışmalara çocuk okul öncesi eğitime başladığı günden itibaren başlanmalı ve tüm gelişim alanların kapsayacak etkinlikler kullanılmalıdır. Çocuklar bir beceriyi edinirken uzun bir zaman gerekebilmektedir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, bilinenin aksine sadece okul öncesi eğitimde yer alan okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden ibaret değildir. Okul öncesi eğitimde uygulanan programın tamamı aslında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilişkilidir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, ilköğretime hazırlık çalışmaları içinde yer alan ve çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak ve hazır bulunuşluk düzeyini arttırmak amacıyla yapılmaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi, harfleri göstermek ve yazdırmak gibi kazanımlar yoktur.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları denildiğinde, sadece kitap çalışmalar, kavram öğretimi ya da çizgi-nokta tamamlama gibi çalışmalar akla gelmemelidir.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları; sanat, drama, oyun, müzik, dans gibi farklı etkinlikler yolu ile gerçekleştirilmelidir. Okul öncesi eğitimde asıl amacın çocuklara okuma yazma için gerekli ön becerileri kazandırmak olduğu unutulmamalıdır. Çocukların okul öncesi dönemde, okuma yazmanın neden gerekli olduğunu ve gerçek yaşamla nasıl bir bağlantısı olduğunu anlaması oldukça önemlidir. Çocukların okuma yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesi, farkındalık oluşturmaları ve istekli olması yapılacak çalışmaların amacına ulaşması için oldukça önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (2013), ilkokula hazırlık için temel beceriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. İlkokula Hazırlık İçin Temel Beceriler

Görsel algı çalışmaları	El-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler, hız, vb
İşitsel algı/fonolojik farkındalık çalışmaları	Dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.
Dikkat ve hafıza çalışmaları	Benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.
Temel kavram çalışmaları	Program kitabındaki kavram listesinde bulunan ve gerekli görülen diğer kavramlar ile ilgili çeşitli çalışmalar.
Problem çözme ve tahmin çalışmaları.	
Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları	Kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.
Öz bakım becerilerini geliştirme çalışmaları	
Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları	
Sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları	
Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları	
Duyu eğitimi çalışmaları.	
Nefes ve ritim çalışmaları vb.	

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ise ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Programda, okuma yazmaya yönelik desteklenmesi gereken temel beceriler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Görsel Algı Çalışmaları: El-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler hız, vb.

2. İşitsel algı çalışmaları (Fonolojik duyarlılık) dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.

3.Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, bunlara ek olarak çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma).

4. Okuma-yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları (MEB, 2013).

Kandır (2016), programda yer alan kazanımları gelişim alanlarına göre incelenmiş ve okuma yazma becerilerine ait boyutlar açısından ele almıştır. Her bir gelişim alanındaki kazanım ve göstergeler detaylı olarak irdelenmektedir. Programda yer alan gelişim alanlarına ait kazanımların, okuma yazma becerileriyle ilişki durumuna bakıldığında doğrudan ya da dolaylı olarak en çok ilişki bilişsel gelişimde, ikinci olarak dil gelişiminde ve üçüncü olarak sosyal duygusal gelişimde ve son olarak da motor gelişimde görülmektedir. Öz bakım becerilerinin ise okuma yazma becerileriyle doğrudan ya da dolaylı olarak herhangi bir ilişkisi bulunmadığı belirtilmektedir.

Kandır'ın (2016) çalışmasında, programda yer alan bilişsel gelişim alanında, okuma yazma becerileri ile ilgili olan kazanımlar incelendiğinde, doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olan on üç tane kazanım bulunmuştur. Bu kazanımlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Bilişsel Gelişim Alanında Yer Alan Okuma Yazma Becerileri İle İlişkili Kazanımlar

Kazanım No	Kazanımlar
1	Nesne/durum/olaya dikkatini verir.
2	Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.
3	Algıladıklarını hatırlar.
5	Nesne ya da varlıkları gözlemler.
6	Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.
7	Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.
8	Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.
9	Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar.
13	Günlük yaşamda kullanılan sembollerini tanıır.
15	Parça-bütün ilişkisini kavrar.
17	Neden-sonuç ilişkisi kurar.
18	Zamanla ilgili kavramları açıklar.

Bilişsel gelişim alanında yer alan bu kazanımların, özellikle çocuklarda okuma temel alanı alt boyutlarından; alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözel dil ve sözcük dağarcığı gelişimine katkı sağladığı ve bu alanlarda yeterli olduğu belirtilmektedir. Yazma temel alanında ise doğrudan okuma yazma becerilerini destekleyen kazanımların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde, dil gelişimi alanında okuma yazma becerileri ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olan on iki adet kazanım bulunmuştur. Bu kazanımlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Dil Gelişimi Alanında Yer Alan Okuma Yazma Becerileri İle İlişkili Kazanımlar

Kazanım No	Kazanımlar
1	Sesleri ayırt eder.
2	Sesini uygun kullanır.
3	Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.
4	Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır.
5	Dili iletişim amacıyla kullanır.
6	Sözcük dağarcığını geliştirir.
7	Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.
8	Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.
9	Ses bilgisi farkındalığı gösterir.
10	Görsel materyalleri okur.
11	Okuma farkındalığı gösterir.
12	Yazı farkındalığı gösterir.

Dil gelişimi alanında yer alan bu kazanımların, okuma temel alanının alfabe bilgisi alt boyutunda yetersiz kaldığı, fonolojik farkındalık alt boyutunu doğrudan temsil ettiği ancak hece farkındalığı konusunda yeterli olmadığı, sözel dil ve sözcük dağarcığı alt boyutunda ise yeterli olduğu belirtilmektedir. Yazma temel alanında da yeterli olduğu ancak dolaylı olarak katkı sunduğu için kazanımların mutlaka ilişkisel yollara verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde, sosyal ve duygusal gelişim alanında okuma yazma becerileri ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olan dört adet kazanım bulunmuştur. Bu kazanımlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyal-Duygusal Gelişim Alanında Yer Alan Okuma Yazma Becerileri ile İlişkili Kazanımlar

Kazanım No	Kazanımlar
4	<i>Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.</i>
5	<i>Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.</i>
7	<i>Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.</i>
15	<i>Kendine güvenir.</i>

Sosyal duygusal gelişim alanında yer alan bu kazanımların, okuma temel alanının alfabe bilgisi alt boyutunda dolaylı yoldan bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çocukların ilgi ve motivasyonlarının öğrenmede önemli olduğu bilgisinden yola çıkarak bu kavramlarla ilişkili kazanımlara yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Fonolojik farkındalık alt boyutunda dolaylı yönden bir ilişki olduğu ancak yeterli olmadığı, sözel dil ve sözcük dağarcığı alt boyutunda ise kazanımların doğrudan ilişkili ve yeterli olduğu söylenmektedir. Yazma temel alanına bakıldığında da sosyal duygusal gelişimdeki kazanımların yetersiz kaldığı görülmektedir.

Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde, motor gelişim alanında okuma yazma becerileri ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olan iki adet kazanım bulunmuştur. Bu kazanımlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Motor Gelişim Alanında Yer Alan Okuma Yazma Becerileri İle İlişkili Kazanımlar

Kazanım No	Kazanımlar
4	<i>Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.</i>
5	<i>Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.</i>

Motor gelişim alanında yer alan bu kazanımların, okuma temel alanının alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık alt boyutunda dolaylı bir ilişkiye sahip olduğu ve yetersiz kaldığı, sözel dil ve sözcük dağarcığı alt boyutunda ise hiçbir kazanımın doğrudan ya da dolaylı olarak bir ilişkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Yazma temel alanında ise kazanımların doğrudan ilişkili olduğu söylenmektedir.

Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde, öz bakım becerileri gelişim alanında doğrudan ya da dolaylı olarak okuma yazma becerileri ile ilişkili herhangi bir kazanım bulunamamıştır (Kandır, 2016).

Sevinç'in (2003), okul öncesi eğitim programında yer alan okuma yazmaya hazırlık ile ilgili etkinlikler: sözel dil becerisi, görsel algı, genel kültür bilgisi, yazı bilinci, alfabe bilgisi, ses farkındalığı ve yazı öncesi çalışmalar olarak belirtilmektedir. Bu etkinlikler yolu ile çocuklar formal okuma yazma sürecine geçmeden önce iyi bir ön hazırlık yapmakta ve okuma yazma sürecine daha kolay uyum sağlamaktadır.

2.1.8.1. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Okuma Yazma Becerilerinin Öğrenilme Süreci

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde, okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak için belirlenmiş özel bir öğrenme merkezi olmadığı görülmektedir. Programda yer alan öğrenme merkezleri içinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına daha fazla katkı sunabilecek merkez olarak kitap merkezi gösterilmektedir (Kandır, 2016).

Bir eğitimin nitelikli olabilmesi için çocukların sınıf içinde farklı öğrenme merkezlerini rahatlıkla kullanabilmesi gerekmektedir. Öğrenme ortamının çocukların kullanımına uygun, ilgi ve dikkatlerini çekebilecek nitelikte olması hem çocukların kendilerini rahatça ifade edebilmesini hem de daha iyi öğrenmesini sağlamaktadır (Jackman, 2012). Bundan dolayı öğrenme ortamı içerisinde okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış bir merkez olması önemlidir. Bu merkezde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kullanılabilecek materyaller bulunması gerekmektedir (Morrow, 2007).

Bu merkezde: çocukların rahat oturmasını sağlamak için minder, yastık ya da sandalye, farklı özelliklerde kalemler, boyalar, sözcük kartları, harfler, makas gibi yazma becerilerini destekleyen materyaller; çocukların yaşına ve gelişim seviyesine uygun içerikte kitaplar, dergiler, resimli bilmece kartları gibi okuma becerilerini destekleyen materyaller; televizyon, bilgisayar, video, film gibi görsel işitsel algı gelişimlerini destekleyen materyaller bulunmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Machado, 2009).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları planlanırken sadece kağıt ve kalemle yapılan masa başı etkinliklere yer vermek doğru değildir. Okuma yazmaya hazırlık

çalışmalarının diğer etkinlik türleri ile bütünleştirilmesi ve drama, dans, müzik, oyun gibi farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Günümüz teknoloji çağı olması nedeniyle eğitim metotlarında da teknoloji kullanımına yer verilmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların kağıt çalışmalarından ziyade görsel ve işitsel anlamda zengin içeriğe sahip, ilgi çekici etkinliklerden daha çok zevk aldıkları gözlenmektedir.

Bir eğitimin ne derece yararlı olduğunu görebilmek için sonunda bir değerlendirme yapılması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim programında, doğrudan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik hazırlanmış bir değerlendirme aracı bulunmamaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri değerlendirme yaparken sonuca değil sürece dayalı bir değerlendirme yapmalıdır. Değerlendirmeyi kağıt üzerinde değil ses kaydı, video kaydı, gözlem gibi farklı yöntemler kullanarak çok boyutlu bir değerlendirme yapması gerekmektedir (Kandır, 2016).

2.1.9.Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Algı ve Tutumları

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amacını ve içeriğini iyi bilmek oldukça önemlidir. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların geçireceği yaşantılar okuma ve yazma becerisi için olumlu ya da olumsuz bir tutum oluşturmada önemli bir etken olmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki algı ve tutumları yapılacak çalışmaların etkililiği açısından önem taşımaktadır.

Bir toplumun sahip olduğu inançlar, öğretmenlerin inançlarını da büyük ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin kişilik yapıları, erken okuma yazmaya yönelik algı ve inançları sınıf ortamını etkilemektedir. Bazı öğretmenler için öğrencileriyle olumlu bir ilişki geliştirmek ve öğrencileri için faydalı olacak erken okuma etkinlikleri sağlamak mevcut öğretim uygulamaları için önemli olmaktadır. Yapılan araştırmalara bakıldığında bu öğretmenlerin, çocukları cesaretlendirici çalışmalar yaptığı görülmektedir (Walker, 2014).

Okumayı öğrenmek, okuryazar bir toplumda yaşayan çocuklar için kritik bir dönüm noktasıdır. ABD’de okuma becerileri akademik başarı için temel teşkil etmektedir. Çocukların küçük yaşlarda okuryazarlık becerilerine maruz kalmasının

ilerleyen yıllardaki akademik başarıları için gerekli olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlere fikirlerini rahatça belirtme ve uygulama yetkisi verildiğinde kendilerinde öğrenmeyi sağlamak için büyük bir itici güç hissettikleri belirtilmektedir (Walker, 2014).

Okul öncesi öğretmenleri, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki farkındalıkları arttıkça sınıflarında daha fazla okuma yazmaya hazırlık çalışmasına yer vermekte ve bu konuda kendilerini geliştirmeye ve farklı çalışmalar yapmaya daha istekli olmaktadır (Gül, 2004).

Bay ve Alisinanoğlu (2008), okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterlik algılarının yüksek olduğunu ve bu algılarının en çok dikkat ve bellek çalışmaları boyutunda, en az ise sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar boyutunda yeterli olduğu belirtmektedir.

Okuma yazma çalışmalarına yönelik olumlu bir tutum içinde olan öğretmenlerin okuma yazma ile ilgili daha fazla ve daha zengin içerikte çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterlik algılarının yaş, mesleki kıdem ve mezun olduğu okul türüne göre değişiklik gösterip göstermediğine dair yapılan çalışmalara bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

Yaş: Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında, yaş faktörünün etkililiği ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Bay ve Alisinanoğlu (2008), tarafından okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma çalışmalarına yönelik yeterlik algılarına ilişkin yapılan çalışmada yaş grupları 21-30, 31-40 ve 41-50 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda farklı yaş gruplarındaki okul öncesi öğretmenlerinin yeterlik algıları arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Mesleki Kıdem: Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma çalışmalarına yönelik yeterlik algılarında mesleki kıdemlerinin etkililiği ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; (Bay ve Alisinanoğlu, 2008), tarafından yapılan çalışmada, en düşük yeterlik algısının 6-10 yıl kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinde, en yüksek yeterlik algısının ise 1-5 yıl kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cemaloğlu ve Şahin (2007), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha heyecanlı ve istekli olduklarını ancak kıdemleri arttıkça bu heyecan ve isteğin azalmaya tükenmişlik seviyesinin ise artmaya başladığını belirtmektedir.

Mezun Olunan Okul Türü: Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterlik algılarının mezun oldukları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında (Bay ve Alisinanoğlu, 2008) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterlik algılarının öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. “Diğer” seçeneği içinde yer alan okullardan mezun olan okul öncesi öğretmenlerinin de kendilerini geliştirme çabası içinde oldukları görülmektedir.

Burgess, Hecht ve Lonigan (2002) tarafından yapılan çalışmada, üniversitede okuma yazma ile ilgili daha fazla ders alan okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına daha fazla önem verdikleri ve bu çalışmaları daha çok yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak üniversitelerde okuma yazma çalışmalarına yönelik daha fazla çalışma yapılmasının öğretmenlerin olumlu ve yüksek yeterlik algısı geliştirmesinde etkili olacağını söylemek mümkündür.

Bu çalışmanın aksine Kumtepe (2005) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan başka bir çalışmada, öğretmenlerin okuma yazma çalışmalarına yönelik yeterlik algılarında mezun oldukları okul türü ve aldıkları hizmet içi eğitimin de etkili olduğu bulunmuştur (Saracaloğlu, Aslantürk ve Çengel, 2006). Benzer şekilde Huls (2002) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik hizmet içi eğitim alması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerine özellikle daha fazla ihtiyaç duyduğu konularda hizmet içi eğitim verilmesinin ve kendilerini geliştirmelerine olanak tanınmasının önemli olduğunu söylemek mümkündür. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında yaptığı uygulamalar ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, gelişim ilkeleriyle bağdaşmayan uygulamalara da yer verildiği görülmektedir. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri olarak okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını okuma yazma öğretimi ile karıştırmaları

gösterilmektedir (Güleç, 2014). Öğretmenler, mesleğin ilk yıllarında daha çok yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaları tercih ederken zaman geçtikçe yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaları daha az kullanmakta ve bunun yerine davranışçı yaklaşıma dayalı uygulamaları tercih etmektedir (Woolley, Benjamin ve Wooley, 2004).

Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin sahip olduğu tutum ile uygulamaları arasında tutarsızlıklar olduğu görülmektedir. Pek çok öğretmen, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını yaparken nelere dikkat etmesi gerektiğinin farkında olsa da yanlış uygulamalar yapabilmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin sahip olduğu bazı kalıplaşmış düşünceler ve akademik endişelerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Güleç, 2014). Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların gelişimine ve programdaki amaçlara uygun etkinlikler yaptıkları belirtilmektedir. Ancak sıklıkla geleneksel ve öğretmen merkezli etkinliklere de yer verdikleri görülmektedir. Yine bu çalışmalarda diğer ülkelere oranla okuma yazmaya hazırlık ile ilgili görüşlerin daha olumlu olmasına rağmen doğru uygulamaların daha az olduğu sonucu da ortaya çıkmaktadır (Kumtepe, 2005).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Literatürde Erken Okuryazarlık Becerisi Gelişimi ile İlgili Yapılan

Araştırmalar

2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Genç- Ersoy (2021), erken okuryazarlık ve okuma yazma becerisinin okul öncesi dönemde edinilmesi konusunda katılımcıların olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ve bu tür çalışmaları destekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine bu araştırmada bu becerilerin kazandırılmasında etkisi olan öğretmen, veli ve akademisyen gibi kişilerin birbirleriyle iletişim halinde çalışmalarının önemli olduğu belirtilmiştir.

Gökkuş ve Akyol (2020), sesbilgisel farkındalık öğretimi ile erken okuryazarlık becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ve çocuklara yapılan sesbilgisel farkındalık eğitiminin sonunda çocuklardaki erken okuryazarlık becerisi gelişiminde önemli bir artış olduğunu belirtmektedir.

Harmandar ve Arıkan (2020), çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil gelişimini destekleyici çalışmalarda ailelerin tercihlerine bakılmış ve ailelerin nasıl eğitici ve ilgi çekici olabilecekleri konusunda bilgiye ihtiyaç duydukları ve bilgi edinmek için yazılı materyalleri tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam (2020), okul öncesi dönemde çalışma belleği ile erken okuryazarlık arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışma belleği ile erken okuryazarlık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu, özellikle de sesbilgisel farkındalık becerisi ile çalışma belleği arasında da yakın bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yalavaç (2020), etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerisine olan etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda evde ebeveynleri tarafından etkileşimli kitap okunan çocuklarda okunmayan çocuklara göre erken okuryazarlık becerisi üzerinde olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Yalman (2020) kütüphane ortamında uyguladığı programın okul öncesi dönem çocuklardaki erken okuryazarlık becerilerine nasıl etki ettiğine bakmıştır. Okul öncesi eğitim alan 4-5 yaş grubu yirmi dört çocuğa uygulanan Kitapların Eğlenceli Dünyası Programı'nın EOBDA'dan elde edilen analizler sonucunda çocukların erken okuryazarlık becerisi gelişimi üzerinde olumlu yönde etki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Altınkaynak (2019), yaptığı çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerisi gelişiminde yetişkinlerin rolünü incelemiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre, ailelerin ve öğretmenlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyecek materyallerle donatılmış ortamlar sunmalarının bu becerinin gelişimi için oldukça önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Çetin (2019), okul öncesi dönem çocuklar için hazırladığı erken okuryazarlık becerisi eğitim programının çocukların erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerindeki etkisine bakmış uygulanan programın çocukların bu becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocukların fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve erken matematik becerileri arasında bir ilişki bulunmaktadır.

Dere (2019), okul öncesi dönemdeki çocukların görsel algıları ile erken okuryazarlık becerilerini analiz etmiş ve görsel algı gelişiminin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemede önemli bir faktör olduğunu bu nedenle

çocukların görsel algılarının gelişimini destekleyici çalışmalar yapılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur.

Altun ve Sarı (2018), ülkemizde yapılan erken okuryazarlık çalışmalarına yönelik yaptıkları araştırmada, erken okuryazarlık ile ilgili olarak hikâye anlatma, dil gelişimi çalışmaları, kelime çalışmaları ve temel kavram gelişimine yönelik çalışmalara daha fazla yer verilirken sesbilgisel farkındalık, yazma becerisi ve harf ve ses bilgisine yönelik çalışmalara daha az yer verildiği bulunmuştur.

Altun, Erden ve Snow (2018), okul öncesi dönemde ses ve yazı farkındalığı becerilerini destekleyen ev içi kaynakları araştırmış ve çocuklara ev ortamında sunulan sözel ve yazılı dil becerilerine yönelik yaşantıların, materyallerin ve etkileşimlerin çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemede önemli bir faktör olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Efe ve Temel (2018), sosyo kültürel düzeyi düşük 4-5.5 yaş grubu çocuklara uygulanan etkileşimli kitap okuma programının çocuklardaki yazı farkındalığı becerisini arttırdığı üstelik bu artışın ana dili farklı olan çocuklarda da gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır.

Enerem (2018), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların erken okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada erken okuryazarlık becerisi ile temel kavram becerisi arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Turan ve Topçu (2018), çalışmasında paylaşımlı kitap okuma yönteminin erken okuryazarlık becerisi üzerindeki etkilerine bakılmış ve bu etki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre paylaşımlı kitap okumada aile ile ev ortamının, yetişkin ve çocuk arasındaki etkileşimin ve okulun erken okuryazarlık becerisi üzerindeki önemli değişkenler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yazıcı ve Kandır (2018), erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine yönelik çalışmaları incelemiş ve ebeveynlerin aktif katılım boyutunda etkileşimli kitap okuma ile sürece dahil olduklarını ve bu etkinliklerde de genellikle annelerin yer aldıkları görülmüştür.

Yumuş (2018), paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimi ile bebeklerdeki dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerisi üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırmanın sonucunda ebeveynlerin erken okuryazarlık becerisine ilişkin görüşleri ile paylaşımlı kitap okuma uygulamaları açısından anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Uygulanan müdahale programının da bebeklerdeki dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017), Ankara’ da öğrenim gören anasınıflı çocuklarının erken okuryazarlık becerisi profilini oluşturmak amacıyla yaptıkları çalışmada, uygulama yapılan çocukların erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan becerilerden sadece sözcük bilgisi alanında beklenen düzeye yakın bir başarı gösterdikleri, diğer tüm alanlarda ise beklenen başarının altında bir performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akyüz (2016) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocuklarda kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin nasıl bir gelişim izlediği incelenmiştir. Bu nedenle çocukların ev ortamındaki okuryazarlık beceri gelişimine bakılmış ve çocukların sözcükleri helerine ayırabilme konusunda iyi bir puan aldıkları ancak sözcüklerin son seslerini tanıyabilme becerisi konusunda da en düşük puanları aldıkları görülmüştür.

Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca (2017), tarafından okul öncesi eğitim alan çocuklara etkileşimli kitap okuma programı uygulanmış ve daha sonra birinci sınıfa geçtiklerinde gösterdikleri okuma becerilerine bakılmıştır. Bu çalışmada, uygulanan programa katılan çocukların katılmayan çocuklara göre ilkökul birinci sınıftaki okuduğunu anlama becerilerinde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Ergül, Sarıca ve Akoğlu (2016), etkileşimli kitap okuma üzerine yaptıkları derleme çalışmasında bu yöntemin çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri ile okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu ve bu etkilerin çocukların ileri yaşlardaki akademik başarılarına önemli katkıları olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Yıldız, Ataş, Aktaş, Yekeler ve Dönmez (2015), okul öncesi dönemdeki çocukların sahip oldukları yazı algısını çeşitli faktörlere göre incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, üç yaş grubundaki çocukların karalama şeklinde yazılar yazdıkları, beş

yaş grubundaki çocukların rastgele harfler oluşturdukları ve çocukların yazı algısı üzerinde cinsiyet değişkeninin belirleyici bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Işıkoğlu-Erdoğan ve arkadaşları (2015), tarafından yapılan çalışmada, çocukların isim yazma becerilerine bakılmıştır. Çalışmada 36-48 aylık, 49-60 aylık ve 61-72 aylık çocukların isim yazma becerileri arasındaki fark incelenmiş ve 49-60 aylık çocuklar ile 61-72 aylık çocukların isim yazma becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak 36-48 aylık çocuklara göre anlamlı düzeyde çok daha yüksek bir fark ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında ise tüm yaş gruplarında kız çocuklarının lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Bayraktar (2013), yaptığı araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla deneysel bir çalışma yapmış ve deney grubundaki çocuklara hazırladığı okuma yazmaya hazırlık eğitim programını uygulamıştır. Programı uyguladığı çocuklarda sözcük ve harf farkındalığı becerisi ile yazı farkındalığı becerilerinde olumlu yönde bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gök (2013), tarafından yapılan araştırmada anaokullarında sınıf içine okuryazarlık materyalleri koyulmasının ve öğretmen desteğinin 5 yaş grubu çocuklardaki erken okuryazarlık becerisine etkisine bakılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anaokullarında sınıf ortamının okuryazarlık materyalleri ile zenginleştirilmesi ve öğretmenlerin desteği çocuklardaki erken okuryazarlık becerisi gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Buckler, Puterman ve Faulkner (2021), yaptığı çalışmada çocukların yaşantılarının fiziksel okuryazarlık ve fiziksel aktivite için kritik olduğunu belirtmiştir. Erken çocukluk eğitimi ve bakımına giden çocukların sayısının artmasıyla birlikte, eğitimciler erken çocukluk gelişiminde önemli bir rol oynamakta ve küçük çocukların fiziksel okuryazarlık yolculuğunu etkileyebilmektedir. Bu çalışmanın amacı, eğitimcilerin fiziksel okuryazarlıklarını değerlendirmek ve ardından fiziksel okuryazarlık ve fiziksel aktiviteyi teşvik etmektir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin fiziksel okuryazarlıkları orta düzeydeyken fiziksel okuryazarlık ve fiziksel aktiviteyi geliştirmeye yönelik niyetleri ve davranışları yüksek çıkmıştır.

Mowafi ve Abumuhfouz (2021), erken çocuklukta matematiksel okuryazarlık becerilerini ölçme ve arttırmaya yönelik hazırlanan mobil öğrenme teknikleri, çocukların öğrenme içerikleriyle gerçek dünya bağlamında etkileşime girmelerini sağlayan etkileşimli bir öğrenme yaklaşımı sunmuştur. Öğrenme içeriği, etkileşimli bir öğrenme yoluna ve öğrencilerin daha fazla öğrenmeye yönelik ilerlemesinin değerlendirilmesine dayalı olarak öğrencilere sunulmaktadır. Dört aylık uygulamanın ardından deney grubundaki çocukların matematiksel okuryazarlık becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Nicholas ve Rouse (2021), okumayı öğrenmede erken çocukluk eğitimcilerinin nereden başlaması gerektiğini araştırmış ve bu amaçla dokuz eğitimci ile okuryazarlık gelişimini destekleyici programlar hazırlarken planlamalarını nasıl yaptıklarına ve nelere dikkat ettiklerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda, küçük çocukların gelişmekte olan okuryazarlık becerilerini desteklemek isteyen eğitimcilerin, yöneticilerin ve kurs tasarımcılarının, bilgilerini, uygulamalarını, programlarını değerlendirmek için amaca uygun bir çerçeve kullanmaları, çocuklara iletişim ve sözlü dil becerilerini geliştirme, genel konuşma ve hikaye kitabı okumaya yönelik ayrıcalık tanıyan fırsatlar sunulması gerektiği belirtilmektedir.

Neaum (2020), çocuk oyunlarında sözlü dil kullanımı ve erken okuryazarlık ile ilgili çalışmada, çocukların başlattığı oyun sırasında dil kullanımının işlevsel analizinden elde edilen bulgular, çocukların zengin uyarıcılar olsa da okuryazarlığa yönelik oyunlara katılımın çok sınırlı olduğunu ve dilin kullanımındaki işlevsel analizine bakıldığında da matematik dilini neredeyse hiç kullanmadıkları sonucunu ortaya koymuştur.

Derby, Macfarlane ve Gillon (2020), okul öncesi yaş grubundaki çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik ev temelli okuryazarlık müdahale programı uygulanmış ve çalışmada okuryazarlık becerisi için kritik öneme sahip iki anahtar beceri olan fonolojik farkındalık ve sözlü dil unsurları temel alınmış ve uygulanan müdahale programının çocukların erken okuryazarlık becerisine olumlu yönde katkı sağladığı bulunmuştur.

Petrová, Zápotočná, Urban ve Urban (2020), farklı okuryazarlık uygulamaları içeren yeni bir müfredat geliştirmek amacıyla yaptıkları çalışmada, önceki erken çocukluk okuryazarlık müfredatından mezun olanları 2016-2019 yıllarında anaokuluna

giden çocuklarla karşılaştırmaktadır. Çalışmanın sonucunda çocuklar arasında yeni müfredat lehine özellikle gizil anlamı anlama düzeyinde, dinlediğini anlama ile anlatma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ancak sesbilgisel farkındalık, gerçek anlamı anlama becerilerinde farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Clasen ve López (2017), Danimarka gündüz bakım merkezlerinde erken okuma yazma programlarının başarılı bir şekilde uygulanması için en iyi uygulamayı belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, erken okuryazarlık programı uygulamasından sonra eğitimcilerin ortak kitap okuma uygulamalarını değiştirdiklerini, programı sahiplendiklerini ve mevcut uygulamalara başarıyla entegre ettiklerini, erken okuryazarlık programının eğitimcileri mesleki gelişimlerinde desteklediğini ve eğitimcilerin erken okuryazarlık programını gündüz bakım merkezlerindeki çocuklar arasında sosyal becerileri geliştirmek için bir araç olarak gördüklerini bulmuştur. Sonuçlara dayanarak, mevcut uygulamalar üzerine düşünmenin, yeni bir profesyonelliğin geliştirilmesi ve sahiplenmenin, değişen uygulamalarda ve yeni programların başarılı bir şekilde uygulanmasında çok önemli süreçler olduğunu belirtmektedir.

McKinnon (2017), okuryazarlık becerisi ile ilgili çalışmada, öğretmenlerin küçük yaşlardan itibaren daha farklı ve yaratıcı yöntemler kullanmaları ve sesbilgisi, yazılı metinlerin yapısı, kelime bilgisi ve yazılı metinlerde içerik bilgisi gibi önemli konularda çalışmalar yapılmasının uzun vadede getireceği başarının önemini belirtmiştir.

2.2.2. Literatürde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Yapılan

Araştırmalar

2.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Alisinanoğlu ve Şimşek (2012) tarafından yapılan çalışmada, uygulanan okuma yazmaya hazırlık programının çocuklardaki yazma becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirtilmektedir.

Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan (2013) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlığa yönelik yaptığı çalışmalar incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunlukla okuma-yazmaya hazırlık kapsamında, yazma becerisini desteklemeye yönelik etkinliklere yer verdikleri, okuma

ve konuşma becerisini destekleyecek türden etkinliklere ise fazla yer vermedikleri belirtilmektedir.

2.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Clark ve Kragler (2005), okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik materyaller hazırlamış ve bu şekilde öğrenme ortamlarının zenginleştirilerek desteklemesinin de okuma yazma gelişimini olumlu etkilediğini bulmuştur.

Pierce (2003), öğretmen ve çocuklarla bir çalışma yapmış ve öğretmenler tarafından uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Huls (2002), çocukların serbest zamanda kendi başlattıkları etkinliklerini gözlemlemiş ve çalışmanın sonucunda çocukların konuşma becerilerinde yazma becerilerine göre daha iyi durumda oldukları ve oyunlarına bu durumu yansıttıkları görülmüştür.

Burgess, Hecht ve Lonigan (2002), okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde okuma alanına yönelik aldıkları ders sayısı ile yaptıkları okuma yazmaya hazırlık çalışmaları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Muzevich (1999), okul öncesi öğretmenlerinin yeterli düzeyde erken okuryazarlık bakış açısına sahip olmaları ile yaptıkları etkinliklerde okuryazarlık becerisine yer verme durumları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel modeldir. Araştırmanın deseni ise eşitlenmemiş öntest-sontest kontrol gruplu desendir. Bu desende gruplar randomize usulü biri deney biri de kontrol grubu olarak belirlenir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarına ön-test uygulanır. Deney grubuna seçilen çocuklara “Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı (SDOP)” uygulanırken kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir müdahalede bulunmadan rutin okul öncesi eğitim programı ile eğitim alırlar. Eğitim süreci sonunda her iki gruba da bağımlı değişkene ait ölçüm (son test) aynı araç/test kullanılarak tekrar edilip veriler toplanır (Creswell, 2009).

Tablo 6. *Eşitlenmemiş ön-test son-test kontrol gruplu desen*

	ÖNTEST	İŞLEM	SONTEST
G _D	O ₁	X	O ₃
G _K	O ₂		O ₄

(Creswell, 2009:161)

GD; deney grubu, GK; kontrol grubu, O1 ve O3; deney grubu ön-test-son-test ölçümleri, O2 ve O4; kontrol grubu ön-test-son-test ölçümleri, X; deney grubuna uygulanan bağımsız değişkendir (Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Programı).

Araştırmada, Kargın ve ark., (2015) tarafından geliştirilen ‘Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılacak ve bu ölçeğin alt testleri olan: Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama olmak üzere toplam yedi alt test ile uygulanan ‘Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı’nın erken okuryazarlık becerisi üzerindeki etkisine bakılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Bismil ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir bağımsız anaokulunda eğitim gören 5 yaş (60-66 ay) grubu çocuklar oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitime devam eden 20 çocuk deney grubu, 20 çocuk kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 7. *Programa Katılan (Deney) Grup ve Geleneksel Eğitim (Kontrol) Grubu Cinsiyet Dağılımı*

	Grup	Toplam	Kız	Erkek
EROT	Kontrol	20	10	10
	Deney	20	10	10

Tablo 7’de görüldüğü gibi bu çalışmaya 20 kız, 20 erkek olmak üzere toplam 40 çocuk katılmıştır.

Çalışma grubunun deney ve kontrol grupları için sınıfta yer alan çocukların tamamı seçilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların tamamının velisine uygulanacak ölçek ve program konusunda bilgi verilmiştir.

Bu araştırma için 10 Eylül 2020’de sayı: 89227283-198.01.01-E.12494543 nolu Kaymakamlık oluru alınmıştır. Daha sonra 17.09.2020 tarihli, 17 nolu toplantı sayısı, 2020/5-17 karar sayısı ile İnönü Üniversitesi Etik Kurul izni alınmıştır. Uygulamanın yapılacağı deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların okul öncesi öğretmenleriyle görüşülmüş ve araştırmanın amacı, konusu ve işleyişi ile ilgili bilgi verilmiştir. Hem kontrol grubunda hem de deney grubunda yer alan çocukların velileriyle görüşülmüş, velilere araştırmanın konusu ve amacı açıklanmış ve velilerden çocuklarının bu çalışmaya katılmasına yönelik onay alınmış ve İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu Bilgilendirilmiş Onam Formu imzalatılmıştır.

Daha önceden çalışmanın yürütüleceği okuldaki okul öncesi öğretmenleriyle görüşülüp onların ve çocukların uygun olduğu tarih belirlenmiş ve ön test yapılmak üzere deney ve kontrol grubu çocukları ile görüşülmüştür. Ön testler bittikten sonra deney grubu çocuklarına “Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Programı” hakkında bilgiler verilmiştir. Pandemi sürecinden dolayı gerekli önlemler (sosyal mesafe, maske, el hijyeni vb.) çocukların gelişim özellikleri göz önüne alınarak

anlatılmıştır. Deney grubu 10 kız, 10 erkek çocuktan aynı şekilde kontrol grubu da 10 kız, 10 erkek çocuktan oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan deney ve kontrol grubundaki çocukların tamamı aynı yaştadır.

3.3. Programın Uygulandığı Ortam

Uygulamalar, Diyarbakır ili Bismil ilçesinde bulunan bağımsız anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Aynı yaş grubundan çocukların bulunduğu iki sınıf random olarak deney ve kontrol grubu şeklinde belirlenmiştir. Program, toplam 30 etkinlikten oluşmaktadır. Bu etkinlikler haftada 3 gün olacak şekilde toplam 10 haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Programda yer alan etkinlikler okul bahçesinde, açık havada uygulanmış ve sosyal mesafe kurallarına uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu süreçte kontrol grubunda yer alan çocuklar geleneksel eğitim programına devam etmiş olup bu çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

3.4. Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı (SDOP)

“Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı (SDOP)” toplam 30 oturumdan oluşmaktadır. Bu programda sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri programı; Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan günlük eğitim akışı planlaması dikkate alınarak hazırlanan etkinlik öncesi ısınma, ana etkinlik ve etkinlik sonrası dinlenme etkinliklerinden oluşmaktadır. Program, 28.09.2020 tarihinde uygulanmaya başlanmış 04.12.2020 tarihinde uygulama tamamlanmıştır. Programın günlük akışı oluşturulurken ısındırıcı, ana ve dinlendirici etkinlik olacak şekilde düzenlenmiş ve SDOP günlük akış ve etkinlik planları okul öncesi eğitim alanında uzman olan hocalardan Doç. Dr. Serpil Pekdoğan, Doç Dr. Mehmet Sağlam’ın görüşüne sunulmuş ve uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak etkinlik planına son hali verilmiştir. Program içerisinde yer alan etkinlikler ve amaçları aşağıda yer almaktadır:

Birinci oturumda yer alan etkinlik planında:

“Sabah Kalkınca” isimli ısındırıcı parmak oyunu ile çocukların bedeni ile ilgili temizlik kurallarını fark etmesi amaçlanmıştır. “Temizlik Malzemelerini Öğreniyoruz”

isimli ana etkinlik ile çocukların hem beden hem de çevre temizliği ile ilgili kuralları ve temizlik ürünlerinin kullanım yerlerini ve amaçlarını öğrenmesi amaçlanmıştır. “Ellerim Tombik Tombik” şarkısı ile çocukların temizlik ile ilgili farkındalıklarını arttırmak amaçlanmıştır.

İkinci oturumda yer alan etkinlik planında:

“/a/ ve /e/ Sesi Nefes Egzersizi” ısındırıcı etkinliği ile çocukların /a/ ve /e/ sesini fark etmesi ve sesleri doğru şekilde çıkarabilmesi, ‘uzun ses –kısa ses’ ‘yüksek ses- alçak ses’ kavramlarını öğrenmesi amaçlanmıştır. “/a/ Sesi /e/ Sesi Tanıyorum Ben Sizi” isimli ana etkinlik ile çocukların sesin özelliğini söylemesi, sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söylemesi ve verilen sese benzer sesler çıkarması amaçlanmıştır. “Elma” isimli dinlendirici parmak oyunu ile verilen sözel yönergeleri gerçekleştirmesi amaçlanmıştır.

Üçüncü oturumda yer alan etkinlik planında:

“Doğa” isimli ısındırıcı parmak oyunu ile doğada gerçekleşen mevsimsel olayların fark edilmesi amaçlanmıştır. “Doğa Kitabım” isimli ana etkinlik ile çocukların doğada bulunan materyaller ile kendi kitabını oluşturmaları ve kitap sevgisi aşılacak amaçlanmıştır. “Kardan Adam” isimli dinlendirici parmak oyunu ile hızlı-yavaş ön-arka kavramlarının fark edilmesi ve verilen sözel yönergelerin yerine getirilmesi amaçlanmıştır.

Dördüncü oturumda yer alan etkinlik planında:

“Çal Kapıyı” isimli ısındırıcı etkinlik ile çocukların vücudumuzu ve organlarımızı tanıması amaçlanmıştır. “Yazı Resim Farkını Öğreniyorum” isimli ana etkinlik ile okuma ve yazı farkındalığı göstermesi, çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşması amaçlanmıştır. “Parmak Kaç” isimli dinlendirici parmak oyunu ile var ve yok kavramlarını öğrenmesi amaçlanmıştır.

Beşinci oturumda yer alan etkinlik planında:

“Bil Bakalım Kim Yok?” isimli ısındırıcı oyun etkinliğinde çocukların arkadaşlarının isimlerini söyleyebilmesi amaçlanmıştır. “İsim Avcıları” isimli ana etkinlik ile çocukların kendi isimlerini tanıması amaçlanmıştır. “Beş Küçük Ördek”

isimli dinlendirici parmak oyunu ile çocukların sayıları ve trafik kurallarını fark etmesi amaçlanmıştır.

Altıncı oturumda yer alan etkinlik planında:

“Al Yanaklı Elmacık” isimli ısındırıcı etkinlik ile çocukların geniş-dar ve hızlı-yavaş kavramlarını fark etmesi amaçlanmıştır. “Doğanın Müziği” isimli ana etkinlik ile nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirmesi ve karşılaştırması amaçlanmıştır. “Müzik Aletleri” isimli dinlendirici parmak oyunu ile çocukların müzik aletlerini ve çıkardıkları sesleri tanımları amaçlanmıştır.

Yedinci oturumda yer alan etkinlik planında:

“Beş Küçük İzci” isimli ısındırıcı etkinlikle birer birer ritmik sayması amaçlanmıştır. “İsmimdeki Harfler Haydi Bizi Say Der” isimli ana etkinlikle çocukların nesneler ile grafik oluşturması, grafiği oluşturan nesneleri veya sembolleri sayması ve saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söylemesi amaçlanmıştır. “Üç Küçük Ördek” isimli dinlendirici parmak oyunu ile konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanması amaçlanmıştır.

Sekizinci oturumda yer alan etkinlik planında:

“Müzikli Dans” isimli ısındırıcı etkinlik ile bedenini müziğin ritmine uygun şekilde hareket ettirebilmesi amaçlanmıştır. “İşte Benim Müzik Kutum” isimli ana etkinlikle kendi müzik aletini tasarlaması ve nesnelerin çıkardığı sesler arasındaki farkları fark edebilmesi amaçlanmıştır. “Örümcek Kardeş” isimli dinlendirici parmak oyunu ile konuşurken/şarkı söylerken nefesini ve sesini doğru kullanması, yaşlı-genç-çocuk-bebek kavramlarını fark etmesi amaçlanmıştır.

Dokuzuncu oturumda yer alan etkinlik planında:

“Tahteravalli” isimli ısındırıcı parmak oyunu ile yukarı-aşağı kavramlarının öğrenilmesi amaçlanmıştır. “Bahçemizdeki Nesneleri Bulalım” isimli ana etkinlik ile görsel materyalleri okuması ve mekânda konumla ilgili yönergeleri uygulaması amaçlanmaktadır. “On Parmak” isimli dinlendirici parmak oyunu ile 1’ den 10’a kadar sayması ve verilen yönergelere uygun hareket etmesi amaçlanmaktadır.

Onuncu oturumda yer alan etkinlik planında:

“Araba Geliyor” isimli ısındırıcı etkinlik ile müzik ve ritim eşliğinde bazı hareketleri peş peşe yapması amaçlanmaktadır. “Çizgili Yollarda Araba Sürelim” isimli ana etkinlik ile küçük kaslarını kullanabileceği türden hareketleri yapması ve verilen yönergelerle uygun hareket etmesi amaçlanmaktadır. “Değirmenci Baba” isimli dinlendirici etkinlik ile hareketli-hareketsiz kavramının öğrenilmesi amaçlanmaktadır.

On birinci oturumda yer alan etkinlik planında:

“Eski Minder” isimli ısındırıcı etkinlik ile dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavraması amaçlanmaktadır. “Kalemim Parmaklarım Kağıdım Köpük” isimli ana etkinlik ile geometrik şekilleri tanıması amaçlanmaktadır. “Ayna Olalım” isimli dinlendirici etkinlik ile çocukların kendini yaratıcı yollarla ifade edebilmesi amaçlanmaktadır.

On ikinci oturumda yer alan etkinlik planında:

“Kocaman Fil Küçük Karınca” isimli ısındırıcı etkinlik ile büyük-küçük kavramlarını öğrenmesi ve nesneleri ve canlıları bu kavramlara göre karşılaştırması amaçlanmaktadır. “Büyük Harf Küçük Harf” isimli ana etkinlikle büyük ve küçük harfleri (a,e,i,o,ö,u,ü) fark edebilmesi amaçlanmaktadır. “Zıp Zıldır” isimli dinlendirici oyun etkinliği ile çocukların verilen sözel yönergelerle uygun hareket edebilmesi ve dikkatli olması amaçlanmaktadır.

On üçüncü oturumda yer alan etkinlik planında:

“Küçük Balıklar” isimli ısındırıcı etkinlik ile gösterilen harekete benzer hareketler yapabilmesi amaçlanmaktadır. “Büyük ve Küçük Kapakları Bulalım” isimli ana etkinlik ile nesnelerin büyüklüğünü ayırt etmesi ve karşılaştırması amaçlanmaktadır. “Fasulye Büyüdü” isimli dinlendirici etkinlik ile yönergelerle uygun hareket edebilmesi amaçlanmaktadır.

On dördüncü oturumda yer alan etkinlik planında:

“İçimde Tık Tık Bir Ses Var” isimli ısındırıcı etkinlik ile sesin kaynağının ne olduğunu söylemesi amaçlanmaktadır. “Bahçedeki Nesneler Nasıl Ses Çıkartıyor?” isimli ana etkinlik ile sesin özelliğini söylemesi, sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söylemesi ve verilen sese benzer sesler çıkarması amaçlanmaktadır. “Yeşil

“Şişe” isimli dinlendirici etkinlik ile ritmik olarak geriye doğru sayma ve artma-azalma kavramlarının kazanılması amaçlanmaktadır.

On beşinci oturumda yer alan etkinlik planında:

“Uçak” isimli ısındırıcı etkinlik ile altında-üstünde kavramının kazandırılması amaçlanmaktadır. “Kelebek, Tavşan ve Çiçek Nerede?” isimli ana etkinlik ile nesnelerin mekanda konumlarını söyleyebilmesi ve altında-üstünde-yanında kavramlarını kazanması amaçlanmaktadır. “Beş Küçük Sincap” isimli dinlendirici etkinlik ile yukarı-aşağı kavramının kazandırılması amaçlanmaktadır.

On altıncı oturumda yer alan etkinlik planında:

“Balon Şişirelim” isimli dinlendirici etkinlik ile nefes kontrolü gerektiren hareketleri yapması ve dar-geniş kavramının kazandırılması amaçlanmaktadır. “Ponponlarla Yolculuk” isimli ana etkinlik ile küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapması amaçlanmaktadır. “Ambulans” isimli dinlendirici parmak oyunu ile sözel yönergelere uygun hareket etmesi amaçlanmaktadır.

On yedinci oturumda yer alan etkinlik planında:

“Minik Kelebek Uçtu” isimli ısındırıcı etkinlik ile çocukların arkadaşlarının isimlerini hatırlaması amaçlanmaktadır. “İsmimizin İlk Sesiyle Başlayan Nesneyi Bulalım” isimli ana etkinlik ile sözcüklerin başlangıç seslerini söylemesi ve aynı sesle başlayan sözcükler üretmesi amaçlanmaktadır. “Horoz” isimli dinlendirici etkinlik ile sesleri ayırt etmesi ve verilen sese benzer sesler çıkarması amaçlanmaktadır.

On sekizinci oturumda yer alan etkinlik planında:

“Komşundan Memnun Musun?” isimli ısındırıcı etkinlik ile çocukların yer değiştirme hareketi yapabilmesi amaçlanmaktadır. “İsim Grafiği Yapıyoruz” isimli ana etkinlik ile nesne/sembollerle grafik hazırlaması amaçlanmaktadır. “Benim Küçük Bir Bahçem Var” isimli dinlendirici etkinlik ile doğa sevgisi kazandırmak amaçlanmaktadır.

On dokuzuncu oturumda yer alan etkinlik planında:

“Ben Bir Ağacım” isimli ısındırıcı etkinlik ile metne uygun canlandırma yapması amaçlanmaktadır. “Say, Topla, Getir” isimli ana etkinlik ile birer birer ritmik sayması

ve belirtilen sayı kadar nesneyi göstermesi amaçlanmaktadır. “Açıp Kapa” isimli dinlendirici etkinlik ile açık-kapalı kavramının kazandırılması amaçlanmaktadır.

Yirminci oturumda yer alan etkinlik planında:

“Şemsiyem” isimli ısındırıcı etkinlik ile hava olaylarının fark ettirilmesi amaçlanmaktadır. “Yaprak Avcıları” isimli ana etkinlik ile nesneler arasında karşılaştırma yapmaları ve çizgili-düz kavramının kazandırılması amaçlanmaktadır. “Sonbahar Geldi” isimli dinlendirici etkinlik ile sonbahar mevsiminin özelliklerini fark ettirmek amaçlanmaktadır.

Yirmi birinci oturumda yer alan etkinlik planında:

“Eski Saat” isimli ısındırıcı etkinlik ile nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplaması amaçlanmaktadır. “Eski-Yeni Eşyalar” isimli ana etkinlik ile nesneleri alışılmışın dışında kullanması ve özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturması amaçlanmaktadır. “Karıncı” isimli dinlendirici etkinlik ile yorulmak-dinlenmek kavramı kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Yirmi ikinci oturumda yer alan etkinlik planında:

“Kitap Adam” isimli ısındırıcı etkinlik ile kitapların özellikleri hakkında farkındalık oluşturmak amaçlanmaktadır. “Kitapları Tanıyoruz” isimli ana etkinlik ile kitap kavramları ve kitaplardaki yazılar, noktalama işaretleri, başlıklar, künyeler, yazar vb. konular hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmaktadır. “Ceviz Adam” isimli ısındırıcı etkinlik ile müzik ve ritim eşliğinde verilen hareketleri peş peşe yapması amaçlanmaktadır.

Yirmi üçüncü oturumda yer alan etkinlik planında:

“Fasulye Büyüdü” isimli ısındırıcı etkinlik ile gösterilen ısınma hareketlerini yapması amaçlanmaktadır. “Örüntü Oluşturalım” isimli modele bakarak nesnelerle özgün bir örüntü oluşturması amaçlanmaktadır. “Kırmızı Başlıklı Kız” isimli dinlendirici parmak oyunu ile dikkatini çeken durum ve olaylara yönelik soru sorması amaçlanmaktadır.

Yirmi dördüncü oturumda yer alan etkinlik planında:

“Mırnav Mırnav İki Kedi” isimli ısındırıcı etkinlik ile konuşurken sesinin tonunu ve hızını ayarlaması amaçlanmaktadır. “Mandala Boyayalım” isimli ana etkinlik ile farklı malzemeler yolu ile resim yapması ve kalemi doğru tutması amaçlanmaktadır. “Masaliko” isimli dinlendirici etkinlik ile verilen sorumluluğu yerine getirmek için kendini güdülemesi amaçlanmaktadır.

Yirmi beşinci oturumda yer alan etkinlik planında:

“Sevimli Misafirler” isimli ısındırıcı etkinlik ile dinlediklerini drama yoluyla sergilemesi amaçlanmaktadır. “Noktalama İşaretlerini Öğreniyoruz” isimli ana etkinlik ile yazılı materyallerdeki noktalama işaretlerini göstermesi amaçlanmaktadır. “Atlar” isimli dinlendirici etkinlik ile sözel yönergeleri yerine getirmesi amaçlanmaktadır.

Yirmi altıncı oturumda yer alan etkinlik planında:

“Bekçi Baba” isimli ısındırıcı etkinlik ile çift ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerlemesi amaçlanmaktadır. “En Uzun Ben Atlarım” isimli ana etkinlik ile standart olmayan birimlerle ölçme yapabilmesi amaçlanmaktadır. “Beş Küçük Yavru Kedi” isimli dinlendirici etkinlik ile müzik ve ritim eşliğinde dans etmesi amaçlanmaktadır.

Yirmi yedinci oturumda yer alan etkinlik planında:

“Yıldızlar Parıl Parıl Parlar” isimli ısındırıcı etkinlikle dinlediklerini drama yoluyla sergilemesi amaçlanmaktadır. “Bir Elin Nesi Var İki Elin Sesi Var” isimli ana etkinlikle çevresinde gördüğü hoşuna giden ya da hoşuna gitmeyen durumları söylemesi amaçlanmaktadır. “Tırtıl” isimli ısındırıcı etkinlikle dinlediklerini öykü yoluyla sergilemesi amaçlanmaktadır.

Yirmi sekizinci oturumda yer alan etkinlik planında:

“Vücudumuz” isimli ısındırıcı etkinlik ile konuşurken/şarkı söylerken sesini doğru kullanması amaçlanmaktadır. “Dokun, Hisset, Eşini Bul” isimli ana etkinlikle nesne/durum/olaya dikkatini vermesi ve eşleştirme yapması amaçlanmaktadır. “Uykuya Hazırlık” isimli dinlendirici etkinlikle uykunun önemi hakkında farkındalık kazanması amaçlanmaktadır.

Yirmi dokuzuncu oturumda yer alan etkinlik planında:

“Orman” isimli ısındırıcı etkinlikle dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavraması amaçlanmaktadır. “Kestane Toplayalım” isimli ana etkinlik ile nesneleri toplaması ve kaptan kaba boşaltması amaçlanmaktadır. “Araba” isimli dinlendirici etkinlik ile sözel yönergeleri yerine getirmesi amaçlanmaktadır.

Otuzuncu oturumda yer alan etkinlik planında:

“Kırmızı Balık” isimli ısındırıcı etkinlik müzik ve ritim eşliğinde yapması istenen hareketleri uygun şekilde yapması amaçlanmaktadır. “Küçük Mor Balık” isimli ana etkinlikle dinledikleri ile ilgili sorular sorması, sorulan sorulara cevap vermesi ve açık-koyu renk kavramını öğrenmesi amaçlanmaktadır. “Elma Kurdu” isimli etkinlikle dinlediklerini drama yoluyla sergilemesi amaçlanmaktadır.

Tablo 8. *Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı Uygulama Çizelgesi*

Oturum Sayısı	Tarih	Uygulanan Etkinlikler	Desteklenen Beceri Alanı
1. Oturum	28.09.2020	“Sabah Kalkınca” “Temizlik Malzemelerini Öğreniyoruz” “Ellerim Tombik Tombik”	Sesbilgisel Farkındalık Sözcük Bilgisi
2. Oturum	30.09.2020	“/a/ ve /e/ Sesi Nefes Egzersizi” “/a/ Sesi /e/ Sesi Tanıyorum Ben Sizi” “Elma”	Harf Bilgisi Sesbilgisel Farkındalık
3. Oturum	02.10.2020	“Doğa” “Doğa Kitabım” “Kardan Adam”	Dinlediğini Anlama Sözcük Bilgisi
4. Oturum	05.10.2020	“Çal Kapıyı” “Yazı-Resim Farkını Öğreniyorum” “Parmak Kaç”	Sesbilgisel Farkındalık Yazı Farkındalığı
5. Oturum	07.10.2020	“Bil Bakalım Kim Yok?” “İsim Avcıları” “Beş Küçük Ördek”	Sesbilgisel Farkındalık Yazı Farkındalığı
6. Oturum	09.10.2020	“Al Yanaklı Elmacık” “Doğanın Müziği” “Müzik Aletleri”	Sözcük Bilgisi Dinlediğini Anlama
7. Oturum	12.10.2020	“Beş Küçük İzci” “Üç Küçük Ördek” “İsmimdeki Harfler Haydi Bizi Say Der”	Sesbilgisel Farkındalık Harf Bilgisi
8. Oturum	14.10.2020	“Müzik Aletleri” “İşte Benim Müzik Kutum” “Örümcek Kardeş”	Dinlediğini Anlama Sesbilgisel Farkındalık
9. Oturum	16.10.2020	“Tahterevalli” “Bahçemizdeki Nesneleri Bulalım” “On Parmak”	Sözcük Bilgisi Sesbilgisel Farkındalık
10. Oturum	19.10.2020	“Araba Geliyor” “Çizgili Yollarda Araba Sürelim” “Değirmenci Baba”	Sesbilgisel Farkındalık Dinlediğini Anlama Sözcük Bilgisi
11. Oturum	21.10.2020	“Eski Minder” “Kalemim Parmaklarım Kâğıdım Köpük” “Ayna Olalım”	Sözcük Bilgisi Dinlediğini Anlama

12. Oturum	23.10.2020	“Kocaman Fil, Küçükçük Karınca” “Büyük Harf, Küçük Harf” “Zıp Zıldır”	Sözcük Bilgisi Harf Bilgisi Yazı Farkındalığı
13. Oturum	26.10.2020	“Küçük Balıklar” “Büyük ve Küçük Kapakları Bulalım” “Fasulye Büyüdü”	Sözcük Bilgisi Dinlediğini Anlama
14. Oturum	28.10.2020	“İçimde Tık Tık Bir Ses Var” “Bahçedeki Nesneler Nasıl Ses Çıkartıyor?” “Yeşil Şişe”	Dinlediğini Anlama Sözcük Bilgisi
15. Oturum	30.10.2020	“Uçak” “Kelebek, Tavşan ve Çiçek Nerede?” “Beş Küçük Sincap”	Dinlediğini Anlama Sesbilgisel Farkındalık Sözcük Bilgisi
16. Oturum	02.11.2020	“Balon Şişirelim” “Ponponlarla Yolculuk” “Ambulans”	Sözcük Bilgisi Sesbilgisel Farkındalık
17. Oturum	04.11.2020	“Minik Kelebek Uçtu” “İsmimizin İlk Sesiyle Başlayan Nesneyi Bulalım” “Horoz”	Harf Bilgisi Yazı Farkındalığı Sesbilgisel Farkındalık
18. Oturum	06.11.2020	“Komşundan Memnun Musun?” “İsim Grafiği Yapıyoruz” “Benim Küçük Bir Bahçem Var”	Yazı Farkındalığı Sözcük Bilgisi Harf Bilgisi
19. Oturum	09.11.2020	“Ben Bir Ağacım” “Say, Topla, Getir” “Açıp Kapa”	Sesbilgisel Farkındalık Dinlediğini Anlama
20. Oturum	11.11.2020	“Şemsiyem” “Noktalamla İşaretlerini Öğreniyoruz” “Atlar”	Yazı Farkındalığı Sözcük Bilgisi Dinlediğini Anlama
21. Oturum	13.11.2020	“Eski Saat” “Eski-Yeni Eşyalar” “Karınca”	Sesbilgisel Farkındalık Sözcük Bilgisi
22. Oturum	16.11.2020	“Kitap Adam” “Kitapları Tanıyoruz” “Ceviz Adam”	Yazı Farkındalığı Sesbilgisel Farkındalık
23. Oturum	18.11.2020	“Fasulye Büyüdü” “Örüntü Oluşturalım” “Kırmızı Başlıklı Kız”	Sesbilgisel Farkındalık Dinlediğini Anlama
24. Oturum	20.11.2020	“Mınav Mınav İki Kedi” “Mandala Boyayalım” “Masaliko”	Sesbilgisel Farkındalık Sözcük Bilgisi
25. Oturum	23.11.2020	“Sevimli Misafirler” “Yaprak Avcıları” “Sonbahar Geldi”	Dinlediğini Anlama Sözcük Bilgisi
26. Oturum	25.11.2020	“Bekçi Baba” “En Uzun Ben Atlarım” “Beş Küçük Yavru Kedi”	Sesbilgisel Farkındalık Dinlediğini Anlama Sözcük Bilgisi
27. Oturum	27.11.2020	“Yıldızlar Parıl Parıl Parlar” “Bir Elin Nesi Var İki Elin Sesi Var” “Tirtıl”	Dinlediğini Anlama Sesbilgisel Farkındalık
28. Oturum	30.11.2020	“Vücudumuz” “Dokun, Hisset, Eşini Bul” “Uykuya Hazırlık”	Sözcük Bilgisi Dinlediğini Anlama Sesbilgisel Farkındalık
29. Oturum	02.12.2020	“Orman” “Kestane Toplayalım” “Araba”	Sözcük Bilgisi Sesbilgisel Farkındalık

30.Oturum	04.12.2020	“Kırmızı Balık” “Küçük Mor Balık” “Elma Kurdu”	Dinlediğini Anlama Sesbilgisel Farkındalık
-----------	------------	--	---

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada, Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Okul Öncesi Dönem Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisini belirlemek amacıyla Kargın ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Testi (EROT) isimli ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeğin uygulanması için gereken izin ve uygulayıcı eğitimi alınmıştır. Uygulama öncesinde çocuklarla yapılacak uygulama hakkında sohbet edilmiştir. Uygulama, çocuklarla bireysel olarak sınıftan farklı ve sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Uygulamada çocuklarla göz teması kurmaya dikkat edilmiştir. Uygulama her bir çocuk için ortalama 20-25 dk sürmüştür. Uygulama sonunda çocuklara teşekkür edilmiş ve ufak bir hediye verilmiştir.

3.6. Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

Bu çalışmada, çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek için Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılmıştır.

EROT, okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla Kargın ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracıdır. Bu değerlendirme aracı, yedi üst boyut, on alt test ve toplam 102 maddeden oluşmaktadır. Doğru cevaplar için “1”, yanlış cevaplar için “0” puan verilir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan “102”, en düşük puan ise “0”dır. Ölçek, toplam on alt testten oluşmaktadır. Bu boyutların her biri ayrı olarak değerlendirilebilir. Okul öncesi eğitim alan 5 yaş grubu çocuklara uygulanabilir.

Testin alt -üst boyutları ve madde sayıları şu şekildedir:

1. Sözcük Bilgisi Alt Testleri (50 madde)

- A. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi Alt Testi(15 madde)
- B. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi Alt Testi (15 madde)
- C. Genel İsimlendirme Alt Testi (10 madde)
- D. İşlev Bilgisi Alt Testi (10 madde)

2.Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri (32 madde)

- A. Uyak Farkındalığı (4 madde)
- B. İlk Sese Göre Eşleştirme (4 madde)
- C. Son Sese Göre Eşleştirme (4 madde)
- D. Cümleyi Sözcüklere Ayırma (4 madde)
- E. Sözcükleri Hecelerine Ayırma (4 madde)
- F. Heceleri Birleştirme (4 madde)
- G. Sözcüklerin İlk Sesini Atma (4 madde)
- H. Sözcüklerin Son Sesini Atma (4 madde)

2. Harf Bilgisi Alt Testleri (14 madde)

- A. Alıcı Dilde Harf Bilgisi (7 madde)
- B. İfade Edici Dilde Harf Bilgisi (7 madde)

3. Dinlediğini Anlama Alt Testi (6 madde)

3.7. Verilerin Analizi

Araştırma verileri Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılarak toplanmıştır. Uygulama için “Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı (SDOP)” hazırlanmış ve uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubunda bulunan çocuklara öntest EROT aracılığıyla yapılmıştır. SDOP uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara son testler uygulanmış ve bu şekilde çalışmanın veri toplama işlemi tamamlanmıştır. Tablo 9’da verilerin dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 9. Verilere Ait Betimsel Analiz

		Toplam Ön Test		Toplam Son Test	
Ortalama		,2665	,02042	,4152	,03323
Ortalama için güven aralığı (95%)	Alt Sınır	,2252		,3480	
	Üst Sınır	,3078		,4824	
5% Trimmed Mean		,2539		,4020	
Medyan		,2402		,4069	
Varyans		,017		,044	
Standart sapma		,12914		,21018	
Minimum		,09		,14	
Maximum		,89		,96	
Ranj		,80		,82	
Çeyrekler arası ranj		,12		,29	

Çarpıklık	3,035	,374	1,995	,374
Basıklık	13,682	,733	1,552	,733

Tablo 9'a göre uygulanan öntest Çarpıklık (3,035) ve Basıklık (13,682) iken son test Çarpıklık (1,995) ve Basıklık (1,552) değerleri normalden sapma göstermiştir. Çarpıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında olması normal dağılımdan anormal bir şekilde sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016, s.40). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın problem ve alt problemlerini test etmede kullanılan istatistiksel yöntemler şu şekildedir:

1. Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri programına devam eden çocuklar ile (deney grubu) geleneksel eğitim programına devam eden çocukların (kontrol grubu) erken okuryazarlık becerileri ön test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi yapılmıştır.

1.a. Araştırmanın birinci alt probleminin birinci alt basamağı Deney ve kontrol grubu çocuklarının Sözcük Bilgisi Alt Testleri ön test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi yapılmıştır.

1.b. Araştırmanın birinci alt probleminin ikinci alt basamağı Deney ve kontrol grubu çocuklarının Ses bilgisel Farkındalık Alt Testleri ön test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi yapılmıştır.

1.c. Araştırmanın birinci alt probleminin üçüncü alt basamağı deney ve kontrol grubu çocuklarının Harf Bilgisi Alt Testleri ön test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi yapılmıştır.

1.d. Araştırmanın birinci alt probleminin dördüncü alt basamağı deney ve kontrol grubu çocuklarının Dinlediğini Anlama Alt Testi ön test puan ortalamaları

anlamalı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi yapılmıştır.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri programına devam eden çocukların (deney grubu) EROT toplam ön test son test puan ortalamaları anlamalı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

2.a. Araştırmanın ikinci alt probleminin birinci alt basamağı; deney grubu çocuklarının Sözcük Bilgisi Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları anlamalı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

2.b. Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci alt basamağı; deney grubu çocuklarının Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları anlamalı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

2.c. Araştırmanın ikinci alt probleminin üçüncü alt basamağı; deney grubu çocuklarının Harf Bilgisi Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları anlamalı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

2.d. Araştırmanın ikinci alt probleminin dördüncü alt basamağı; deney grubu çocuklarının Dinlediğini Anlama Alt Testi ön test son test puan ortalamaları anlamalı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi “Kontrol grubu çocuklarının EROT toplam ön test son test puan ortalamaları anlamalı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” Şeklinde ifade edilmiştir. . Bu amaç doğrultusunda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

3.a. Araştırmanın üçüncü alt probleminin birinci alt basamağı; kontrol grubu çocuklarının Sözcük Bilgisi Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları anlamalı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

3.b. Araştırmanın üçüncü alt probleminin ikinci alt basamağı; kontrol grubu çocuklarının Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

3.c. Araştırmanın üçüncü alt probleminin üçüncü alt basamağı; kontrol grubu çocuklarının Harf Bilgisi Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

3.d. Araştırmanın üçüncü alt probleminin dördüncü alt basamağı; kontrol grubu çocuklarının Dinlediğini Anlama Alt Testi ön test son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri programına devam eden çocuklar ile (deney grubu) geleneksel eğitim programına devam eden çocukların (kontrol grubu) erken okuryazarlık becerileri son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi yapılmıştır.

4.a. Araştırmanın dördüncü alt probleminin birinci alt basamağı Deney ve kontrol grubu çocuklarının Sözcük Bilgisi Alt Testleri son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi yapılmıştır

4.b. Araştırmanın dördüncü alt probleminin ikinci alt basamağı deney ve kontrol grubu çocuklarının Ses bilgisel Farkındalık Alt Testleri son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi yapılmıştır.

4.c. Araştırmanın dördüncü alt probleminin üçüncü alt basamağı deney ve kontrol grubu çocuklarının Harf Bilgisi Alt Testleri son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi yapılmıştır.

4.d. Araştırmanın dördüncü alt probleminin dördüncü alt basamağı deney ve kontrol grubu çocuklarının Dinlediğini Anlama Alt Testi son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi yapılmıştır.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi SDOP' a devam eden çocuklar ile (deney grubu) geleneksel eğitim programına devam eden çocukların (kontrol grubu) erken okuryazarlık becerileri ön test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. *Çocukların EROT Toplam Ön Test Puan Ortalamalarının Programa Katılan Grupta ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları*

	Grup	N	SS	SO	u	z	p
EROT	Kontrol	20	369,00	18,45	159	-1,110	,277
	Deney	20	451,00	22,55			

Tablo 10'daki değerlere bakıldığında; çocukların EROT ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının programa katılan grupta veya geleneksel eğitim grubunda olma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.277$, $p>.05$). Buna göre deney ve kontrol grubu çocuklarının programa başlamadan önce erken okuryazarlık becerilerinde benzer oldukları söylenebilir.

1.a. Araştırmanın birinci alt probleminin birinci alt basamağı programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Sözcük Bilgisi Alt Testleri ön test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. *Çocukların EROT Alt Boyut Sözcük Bilgisi Alt Testleri Ön Test Puan Ortalamalarının Programına Katılan Grupta ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklaşıp Farklaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Sözcük Bilgisi Alt Testleri	Grup	N	ST	SO	u	z	p
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Kontrol	20	17,40	348,00	138,000	-1,693	,096
	Deney	20	23,60	472,00			
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Kontrol	20	20,43	408,50	198,500	-,041	,968
	Deney	20	20,58	411,50			
Genel İsimlendirme	Kontrol	20	23,35	467,00	143,000	-1,575	,127
	Deney	20	17,65	353,00			
İşlev Bilgisi	Kontrol	20	18,70	374,00	164,000	-,992	,341
	Deney	20	22,30	446,00			

Tablo 11’e göre Sözcük Bilgisi Alt Testlerinde yer alan “Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi” testinde ($p=.096$, $p>.05$); “İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi” testinde ($p=.968$, $p>.05$); “Genel İsimlendirme” testinde ($p=.127$, $p>.05$); “İşlev Bilgisi” testinde ($p=.341$, $p>.05$) programa katılan ve geleneksel eğitime devam eden çocukların puanlarında bir farklılaşma görülmemektedir.

1.b. Araştırmanın birinci alt probleminin ikinci alt basamağı programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Ses bilgisel Farkındalık Alt Testleri ön test puan ortalamaları farklılık göstermekte midir? Şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Çocukların EROT Alt Boyut Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri Ön Test Puan Ortalamalarının Programına Katılan Grupta ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklaşıp Farklaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Uyak Farkındalığı	Kontrol	20	405,50	20,28	195,500	-,128	,904
	Deney	20	414,50	20,73			
İlk Sese Göre Eşleştirme	Kontrol	20	397,50	19,88	187,500	-,364	,738
	Deney	20	422,50	21,13			
Son Sese Göre Eşleştirme	Kontrol	20	414,00	20,70	196,000	-,117	,925

	Deney	20	406,00	20,30			
	Kontrol	20	421,00	21,05			
Cümleyi Sözcüklere Ayırma					189,000	-,313	,779
	Deney	20	399,00	19,95			
	Kontrol	20	430,50	21,53			
Sözcükleri Hecelerine Ayırma					179,500	-,602	,583
	Deney	20	389,50	19,48			
	Kontrol	20	475,50	23,78			
Heceleri Birleştirme					134,500	-1,818	,076
	Deney	20	344,50	17,23			
	Kontrol	20	450,00	22,50			
Sözcüklerin İlk Sesini Atma					160,000	-2,079	,289
	Deney	20	370,00	18,50			
	Kontrol	20	420,00	21,00			
Sözcüklerin Son Sesini Atma					190,000	-1,000	,799
	Deney	20	400,00	20,00			

Tablo 12 'deki değerlere bakıldığında; çocukların Ses bilgisel Farkındalık Alt Testinin “Uyak Farkındalığı” ($p=.904$, $p>.05$), “İlk Sese Göre Eşleştirme” ($p=.738$, $p>.05$), “Son Sese Göre Eşleştirme” ($p=.925$, $p>.05$), “Cümleyi Sözcüklere Ayırma” ($p=.779$, $p>.05$), “Sözcükleri Hecelerine Ayırma” ($p=.583$, $p>.05$), “Heceleri Birleştirme” ($p=.076$, $p>.05$), “Sözcüklerin İlk Sesini Atma” ($p=.289$, $p>.05$), “Sözcüklerin Son Sesini Atma” ($p=.799$, $p>.05$) testlerinden aldıkları ön test puan ortalamalarının programa katılan grupta ve geleneksel eğitim grubunda olma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Buradan hareketle hem programa katılan çocukların hem de geleneksel eğitim alan çocukların uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin son sesini atma alt boyutlarında benzer durumda oldukları söylenebilir. Bu alt testler görece daha üst düzey bilişsel beceri gerektirdiğinden iki grupta da bu alt testlerde anlamlı bir farklılaşma olmamıştır.

1.c. Araştırmanın birinci alt probleminin üçüncü alt basamağı programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Harf Bilgisi Alt Testleri ön test puan ortalamaları farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. *Çocukların EROT Harf Bilgisi Alt Testi Ön Test Puan Ortalamalarının Programa Katılan Grupta ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Harf Bilgisi Alt Testi	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Alıcı Dilde Harf Bilgisi	Kontrol	20	438,00	21,90	172,000	-,860	,461
	Deney	20	382,00	19,10			
İfade Edici Dilde Harf Bilgisi	Kontrol	20	420,00	21,00	190,000	-1,000	,799
	Deney	20	400,00	20,00			

Tablo 13’e göre çocukların Harf Bilgisi Alt Testinin “Alıcı Dilde Harf Bilgisi” ($p=.461$, $p>.05$), “İfade Edici Dilde Harf Bilgisi” ($p=.799$, $p>.05$) alt boyutlarından aldıkları ön test puan ortalamaları programa katılan grupta olma veya geleneksel eğitim alan grupta olmalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

1.d. Araştırmanın birinci alt probleminin dördüncü alt basamağı programa katılan ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Dinlediğini Anlama Alt Testi ön test puan ortalamaları farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. *Çocukların EROT Dinlediğini Anlama Alt Testi Ön Test Puan Ortalamalarının Programa Katılan Grupta ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Dinlediğini Anlama Alt Testi	Grup	N	ST	SO	U	Z	p
Dinlediğini anlama	Kontrol	20	386,00	19,30	176,000	-,671	,529
	Deney	20	434,00	21,70			

Tablo 14 incelendiğinde, çocukların dinlediğini anlama alt testinden ($p=.529$, $p>.05$) aldıkları ön test puan ortalamaları programa katılan grupta veya geleneksel eğitim grubunda olmalarına göre istatistiksel açıdan farklılaşmamaktadır. Bu durum dinlediğini anlama alt testi boyutunda programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların benzer ön öğrenmelere sahip olduklarını

göstermektedir. Ön test puan ortalamalarının benzer olması uygulanacak Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'nın "Dinlediğini Anlama" alt testine olan etkisini daha iyi görebilmek için de önemli olmaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi SDOP'a devam eden çocuklarının (deney grubu) EROT toplam ön test son test puan ortalamaları farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Programa Katılan Çocukların EROT Toplam Öntest ve Sontest Puanlarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Analiz Sonuçları

Son test-ön test	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	z	p
Negatif sıralar	0	,00	,00	-3,922	,000*
Pozitif sıralar	20	10,50	210,00		
Eşit sıralar	0				
Toplam	20				

p<.05

Tablo 15 incelendiğinde, programa katılan çocukların EROT toplam ön test sontest puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmaktadır (p=.000, p<.05). Programa katılan bütün çocukların erken okuryazarlık beceri puanlarında artış görülmektedir. Bu bağlamda SDOP'a devam eden çocukların bu süreçte erken okuryazarlık becerilerinin arttığı söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak uygulanan SDOP'ta yer alan etkinliklerin: görsel algı gelişimine, işitsel algı gelişimine, sesbilgisel farkındalık gelişimine, benzerlik ve farklılıkları bulma gibi dikkat ve hafıza gelişimine yönelik çalışmalara, uygulanan mevcut okul öncesi eğitim programı kapsamında yer alan temel kavram çalışmalarına, problem çözme ve tahmin etmeye yönelik çalışmalara, öz bakım becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara, okuma yazma farkındalığı oluşturma ve geliştirmeye yönelik çalışmalara, duyu eğitimi çalışmalarına, drama, canlandırma, nefes ve ritm çalışmalarına yönelik etkinlikler olması gösterilebilir. Benzer şekilde, Bayraktar ve Temel (2014) tarafından yapılan çalışmada "Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Programı" nı okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocuklara uygulamışlardır. Bu araştırmada uygulanan programın çocukların yazı-

ses farkındalığı ve okuma yazma becerilerindeki gelişime etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise tüm becerilerde deney grubunun lehine anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Yazıcı ve Kandır (2014), okul öncesi eğitime devam eden 5-5,5 yaş aralığındaki çocuklardan deney grubunda yer alan çocuklara “Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı” nı uygulamış ve deney grubundaki çocukların okuma yazma becerilerindeki puanının kontrol grubundaki çocuklara göre çok daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yapılan bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar da çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Deney grubunda yer alan çocukların test sonuçlarında, uygulanan eğitim programı sonucunda anlamlı bir farklılaşma görülmesi SDOP’ta yer alan etkinliklerin etkili olduğunu göstermektedir.

2. a. Araştırmanın ikinci alt probleminin birinci alt basamağı; programa katılan çocukların Sözcük Bilgisi Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Programa Katılan Çocukların EROT Alt Boyut Sözcük Bilgisi Alt Testleri Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları

Sözcük Bilgisi Alt Testi		N	SO	ST	z	p
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi Sontest-Öntest	Negatif sıralar	0	,00	,00	-3,835	,000*
	Pozitif sıralar	19	10,00	190,00		
	Eşit sıralar	1				
	Toplam	20				
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi Sontest-Öntest	Negatif sıralar	0	,00	,00	-3,744	,000*
	Pozitif sıralar	18	9,50	171,00		
	Eşit sıralar	2				
	Toplam	20				
Genel İsimlendirme Sontest-Öntest	Negatif sıralar	0	,00	,00	-3,759	,000*
	Pozitif sıralar	18	9,50	171,00		
	Eşit sıralar	2				
	Toplam	20				
İşlev bilgisi Son test-Ön test	Negatif sıralar	0	,00	,00	-3,648	,000*
	Pozitif sıralar	17	9,00	153,00		
	Eşit sıralar	3				
	Toplam	20				

*p<.05

Tablo 16’ya göre Sözcük Bilgisi Alt Testlerinde yer alan “Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi” testinden (p=,000, p<.05) 19 kişinin puanında artış olurken bir kişi eşit puan

almıştır. “İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi” testinden ($p=.000$, $p<.05$) 18 kişinin puanında artış olurken 2 kişinin puanı aynı kalmıştır. Aynı şekilde “Genel İsimlendirme” testinden ($p=.000$, $p<.05$) değeri ile 18 kişinin puanında artış olurken 2 kişinin puanı aynı kalmıştır. “İşlev Bilgisi” testinden ise ($p=.000$, $p<.05$) 17 kişinin puanında artış olurken 3 kişinin puanı aynı kalmıştır. Bu değerler ile Sözcük Bilgisi Alt Testlerinin tüm boyutlarında programa katılan çocukların son test ortalama puanlarının anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir.

Bu durum özellikle uygulanan programda yer alan temel kavram çalışmalarının etkililiğini göstermektedir. Juel (1988), erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde eksik ve yetersiz eğitim uygulamaları sonucunda çocukların yetersiz düzeyde beceriye sahip olduklarını belirtmektedir. Bu nedenle çocukların beceri gelişimine yönelik etkili programlar hazırlanması ve uygulanması sayesinde eksik, yetersiz ya da yanlış öğrenmelerin önüne geçmek mümkün olabilmektedir.

Dickinson ve McCabe (2001), yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocuklar için geliştirdikleri okuryazarlık projesinde, ailelerin sahip olduğu dil ve okuryazarlık gelişimi ve okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlık yaklaşımlarını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, dil ve okuryazarlık açısından dezavantajlı şartlara sahip olan çocukların okul öncesi dönemde verilen kaliteli bir dil ve okuryazarlık eğitimi ile bu eksikliklerini kapatabildikleri görülmektedir.

2. b. Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci alt basamağı; programa katılan çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Programa Katılan Çocukların EROT Alt Boyut Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklaşıp Farklaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları

Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testi		N	SO	ST	z	p
Uyak Farkındalığı	Negatif sıralar	1	2,50	2,50	-1,994	,046
	Pozitif sıralar	6	4,25	25,50		
	Eşit sıralar	13				
	Toplam	20				
İlk Sese Göre Eşleştirme	Negatif sıralar	0	,00	,00	-2,739	,006
	Pozitif sıralar	9	5,00	45,00		
	Eşit sıralar	11				
	Toplam	20				
Son Sese Göre Eşleştirme	Negatif sıralar	0	,00	,00	-3,134	,002
	Pozitif sıralar	12	6,50	78,00		
	Eşit sıralar	8				
	Toplam	20				
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Negatif sıralar	0	,00	,00	-2,821	,005
	Pozitif sıralar	10	5,50	55,00		
	Eşit sıralar	10				
	Toplam	20				
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Negatif sıralar	0	,00	,00	-3,446	,001
	Pozitif sıralar	15	8,00	120,00		
	Eşit sıralar	5				
	Toplam	20				
Heceleri Birleştirme	Negatif sıralar	0	,00	,00	-3,325	,001
	Pozitif sıralar	14	7,50	105,00		
	Eşit sıralar	6				
	Toplam	20				
Sözcüklerin İlk Sesini Atma	Negatif sıralar	0	,00	,00	-2,887	,004
	Pozitif sıralar	9	5,00	45,00		
	Eşit sıralar	11				
	Toplam	20				
Sözcüklerin Son Sesini Atma	Negatif sıralar	0	,00	,00	-2,887	,004
	Pozitif sıralar	9	5,00	45,00		
	Eşit sıralar	11				
	Toplam	20				

p<.05

Tablo 17’deki değerlere bakıldığında; Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testlerinde yer alan “Uyak Farkındalığı” testinde 1 kişinin puanı düşmüş, 6 kişinin puanı artmış ve 13 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.046$, $p<.05$). “İlk Sese Göre Eşleştirme” testinde 9 kişinin puanı artarken 11 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.006$, $p<.05$). “Son Sese Göre Eşleştirme” testinde 12 kişinin puanı artarken 8 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.002$, $p<.05$). “Cümleyi Sözcüklere Ayırma” testinde 10 kişinin puanı artarken 10 kişinin ki

eşit kalmıştır ($p=.005$, $p<.05$). “Sözcükleri Hecelerine Ayırma” testinde 15 kişinin puanı artarken 5 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.001$, $p<.05$). “Heceleri Birleştirme” testinde 14 kişinin puanı artarken 6 kişinin puanı aynı eşit kalmıştır ($p=.001$, $p<.05$). “Sözcüklerin İlk Sesini Atma” testinde 9 kişinin puanı artmış 11 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.004$, $p<.05$), “Sözcüklerin Son Sesini Atma” testinde de 9 kişinin puanı artmış 11 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.004$, $p<.05$). Bu değerler ile Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testlerinin tüm boyutlarında programa katılan çocukların son test ortalama puanlarının anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir. Bu farklılaşmanın uygulanan SDOP’ta yer alan ses bilgisi çalışmaları ve oynanan ses oyunlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Dil gelişimi ve erken okuryazarlık gelişimi kavramları birbiri ile yakından ilişkilidir. Okuma yazma öğrenmekten daha farklı bir kavram olan erken okuryazarlık becerisi, özellikle okul öncesi dönemde dil becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları ile desteklenmekte ve çocukların gelecekteki okuryazarlık başarılarında önemli rol oynamaktadır. Burada çocukların harfleri ve harf yazmayı öğrenmesine yönelik hazırlanan programlar yerine sınıf içinde uyaklı kelimelerden oluşan şarkılar söylenmesini ve seslerin kelime içindeki konumlarına dayalı son sese ya da ilk sese benzer sesler bulma gibi oyunlar oynanmasını destekleyen programlar onlara anlamlı deneyimler sağlamaktadır (MEB, 2013).

Çocukların aktif katılımına dayanan eğitici aktiviteler ve zengin uyarıcı ortamlar çocukların öğrenme motivasyonunu arttırmakta ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirecek yaşantılar sunmaktadır (Barnett, 2001).

2. c. Araştırmanın ikinci alt probleminin üçüncü alt basamağı; programa katılan çocukların Harf Bilgisi Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Programa Katılan Çocukların EROT Alt Boyut Harf Bilgisi Alt Testleri Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklaşıp Farklaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları

Harf Bilgisi Alt Testi	N	SO	ST	z	p
Alıcı Dilde Harf Bilgisi	Negatif sıralar	0	,00	-3,561	,000*
	Pozitif sıralar	16	8,50		
	Eşit sıralar	4			
	Toplam	20			
İfade Edici Dilde Harf Bilgisi	Negatif sıralar	0	,00	-1,633	,102
	Pozitif sıralar	3	2,00		
	Eşit sıralar	17			
	Toplam	20			

*p<.05

Tablo 18 incelendiğinde Harf Bilgisi Alt Testlerinden “Alıcı Dilde Harf Bilgisi” testinden 16 kişinin puanı artmış 4 kişinin puanı ise eşit kalmıştır (p=.000 p<.05). “İfade Edici Dilde Harf Bilgisi” testinden ise 3 kişinin puanı artarken 17 kişinin puanı eşit kalmıştır (p=.102 p>.05). Bu değerlere göre harf bilgisi alt testlerinden alıcı dilde harf bilgisi testinde son test lehine anlamlı bir artış olurken ifade edici dilde harf bilgisi testinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumun nedeni hem Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan kontrol grubundaki çocukların uygulamaya devam ettiği Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2013), hem de deney grubundaki çocuklara uygulanan Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Programında harf öğretimine yönelik etkinliklere yer verilmemesi olarak gösterilebilir.

Harf bilgisi alt testlerinden alıcı dilde harf bilgisi testinde programa katılan çocukların son testleri lehine anlamlı bir artış olmasının uygulanan programda doğrudan harf öğretimine yönelik etkinlikler yer almasa bile örtük öğrenmelerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde, ev ortamında kendinden büyük kardeşlerin deslerinden ve ya ebeveynlerinden gerçekleşen öğrenmelerin de bu farklılaşmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

2. d. Araştırmanın ikinci alt probleminin dördüncü alt basamağı; programa katılan çocukların Dinlediğini Anlama Alt Testi ön test son test puan ortalamaları

farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. *Programa Katılan Çocukların EROT Alt Boyut Dinlediğini Anlama Alt Testi Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Dinlediğini Anlama Alt Testi	N	SO	ST	Z	p
Negatif sıralar	1	2,50	2,50		
Pozitif sıralar	18	10,42	187,50	-3,742	,000*
Eşit sıralar	1				
Toplam	20				

*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde, dinlediğini anlama alt testinden 18 kişinin puanı artarken 1 kişinin puanı düşmüş 1 kişinin puanı da aynı kalmıştır. Bu değerlere göre dinlediğini anlama alt testinden çocukların son test puan ortalamaları ön test puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p=.000, p<.05).

Bu durumun uygulanan sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık programında yer alan hikâye okuma, sözel yönergeleri yerine getirme gibi etkinliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu alandaki araştırmalara bakıldığında, okul öncesi dönemdeki bir çocuğun bir yetişkinle düzenli olarak kitap okuma etkinlikleri yapması sonucunda çocukların dinlediğini anlama, ifade edici dil becerileri ve kelime bilgilerinde akranlarından daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Çünkü kitap okuma etkinlikleri çocukların yeni kelimeler öğrenmesi için önemli bir bağlantı aracı olmakta (Senechal ve Cornell, 1993) ve bir seferde öğrenilemeyen kelimelerin, kitaplarda tekrar tekrar yer alması nedeniyle çocuklar tarafından çok daha rahat bir şekilde öğrenilebildiği (Robbins ve Ehri, 1994) öne sürülmektedir. Ancak okul ortamında yapılacak olan okuma etkinliklerinde öğretmen aktif öğretici, çocuk pasif dinleyici konumund olmamalı, karşılıklı konuşma ve etkileşime dayalı olmalıdır (Hindman ve Wasik, 2008).

Okul öncesi dönemde dinlediğini anlama becerisi gelişimine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dinlediğini anlama becerisinin gelişimine yönelik olarak genellikle karşılıklı konuşmaya dayalı etkinlikler ve hikâye kitabı okuma etkinlikleri yaptıkları ancak bu etkinlikleri yaparken çocuklara

etkinliklerde aktif katılımcı olarak yer veremediklerini söylemek mümkündür (Ergül ve ark., 2015). Okul öncesi öğretmenleri genellikle çocukların evde yapacakları çalışmalarda da çalışma sayfalarını tercih etmektedir (Karabay ve Kayıran, 2014).

Program uygulanırken yer alan tüm etkinliklerde ise çocukların aktif katılımına dikkat edilmiş bu nedenle de dinlediğini anlama becerisinde gelişim gözlenmiştir. Ayrıca hemen hemen her etkinlikte etkileşimli hikâye etkinliği bulunmaktadır. Hikâye etkinliklerinden sonra hikâyeye yönelik sorulan sorular çocukların hikâyeyi hem dikkatle dinlemelerine hem de kendilerini ifade etmelerine imkân sunmuştur.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Geleneksel eğitime devam eden çocukların EROT toplam ön test son test puan ortalamaları farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. *Geleneksel Eğitime Devam Eden Çocukların EROT Toplam Öntest ve Sontest Puanlarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Son test-ön test	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	p
Negatif sıralar	1	2,50	2,50	-2,880	,004*
Pozitif sıralar	11	6,86	75,50		
Eşit sıralar	8				
Toplam	20				

*p<.05

Tablo 20 incelendiğinde, geleneksel eğitime devam eden çocukların EROT toplam ön test son test puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır (p=.004, p<.05). Yukarıdaki tabloya göre 11 kişinin son test puanı artarken 8 kişinin son test puanı aynı kalmıştır. Geleneksel eğitime devam eden çocukların ön test son test puan farklarının anlamlı olarak çıkmasının sebebi geleneksel eğitime devam eden çocukların da bu süre içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı’nın 36-72 aylık çocuklar için hazırladığı okul öncesi eğitim programına dahil olmalarıdır. Okul öncesi eğitim programı da çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimini destekleyen bir programdır. Nitekim programın özelliklerine bakıldığında; “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden

çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir.” (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013) ifadesi yer almaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programının da çocukların erken okuryazarlık becerilerine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

3. a. Araştırmanın üçüncü alt probleminin birinci alt basamağı; geleneksel eğitime devam eden çocuklarının Sözcük Bilgisi Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. *Geleneksel Eğitime Devam Eden Çocukların EROT Alt Boyut Sözcük Bilgisi Alt Testleri Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Sözcük Bilgisi Alt Testleri		N	SO	ST	Z	p
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi Sontest-Öntest	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,732	,083
	Pozitif sıralar	3	2,00	6,00		
	Eşit sıralar	17				
	Toplam	20				
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi Sontest- Öntest	Negatif sıralar	1	1,00	1,00	-1,000	,317
	Pozitif sıralar	0	,00	,00		
	Eşit sıralar	19				
	Toplam	20				
Genel İsimlendirme Sontest-Öntest	Negatif sıralar	1	1,00	1,00	-1,000	,317
	Pozitif sıralar	0	,00	,00		
	Eşit sıralar	19				
	Toplam	20				
İşlev Bilgisi Sontest-Öntest	Negatif sıralar	0 ^j	,00	,00	-1,000	,317
	Pozitif sıralar	1	1,00	1,00		
	Eşit sıralar	19 ^j				
	Toplam	20				

Tablo 21’e göre Sözcük Bilgisi Alt Testlerinde yer alan “Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi” testinden ($p=.083$, $p>.05$) 3 kişinin puanında artış olurken 17 kişi eşit puan almıştır. “İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi” testinden ($p=.317$, $p>.05$) 1 kişinin puanı düşerken 19 kişinin puanı aynı kalmıştır. Aynı şekilde “Genel İsimlendirme” testinden ($p=.317$, $p>.05$) değeri ile 1 kişinin puanı düşerken 19 kişinin puanı aynı kalmıştır. “İşlev Bilgisi” testinden ise ($p=.317$, $p>.05$) 1 kişinin puanında artış olurken 19 kişinin puanı aynı kalmıştır. Bu değerler ile Sözcük Bilgisi Alt Testlerinin tüm boyutlarında

geleneksel eğitime devam eden çocukların ön test son test puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşma olmamıştır. Bu durum, geleneksel eğitime devam eden çocuklara uygulanan programda sözcük bilgisi alt testlerindeki becerilerin gelişimine yönelik yeterli düzeyde çalışma yapılmadığını göstermektedir.

3. b. Araştırmanın üçüncü alt probleminin ikinci alt basamağı; geleneksel eğitime devam eden çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 22’ de yer almaktadır.

Tablo 22. *Geleneksel Eğitime Devam Eden Çocukların EROT Alt Boyut Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri		N	SO	ST	z	p
Uyak Farkındalığı	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,342	,180
	Pozitif sıralar	2	1,50	3,00		
	Eşit sıralar	18				
	Toplam	20				
İlk Sese Göre Eşleştirme	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,000	,317
	Pozitif sıralar	1	1,00	1,00		
	Eşit sıralar	19				
	Toplam	20				
Son Sese Göre Eşleştirme	Negatif sıralar	0	,00	,00	-2,000	,046*
	Pozitif sıralar	4	2,50	10,00		
	Eşit sıralar	16				
	Toplam	20				
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,732	,083
	Pozitif sıralar	3	2,00	6,00		
	Eşit sıralar	17				
	Toplam	20				
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,000	,317
	Pozitif sıralar	1	1,00	1,00		
	Eşit sıralar	19				
	Toplam	20				
Heceleri Birleştirme	Negatif sıralar	1	1,50	1,50	,000	1,000
	Pozitif sıralar	1	1,50	1,50		
	Eşit sıralar	18				
	Toplam	20				
Sözcüklerin İlk Sesini Atma	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,414	,157
	Pozitif sıralar	2	1,50	3,00		
	Eşit sıralar	18				
	Toplam	20				
Sözcüklerin Son Sesini Atma	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,000	,317
	Pozitif sıralar	1	1,00	1,00		
	Eşit sıralar	19				
	Toplam	20				

*p<.05

Tablo 22’deki değerlere bakıldığında; Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testlerinde yer alan “Uyak Farkındalığı” testinde, 2 kişinin puanı artmış ve 18 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.180$, $p>.05$). “İlk Sese Göre Eşleştirme” testinde 1 kişinin puanı artarken

19 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.317$, $p>.05$). “Son Sese Göre Eşleştirme” testinde 4 kişinin puanı artarken 16 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.046$, $p<.05$). “Cümleyi Sözcüklere Ayırma” testinde 3 kişinin puanı artarken 17 kişinin ki eşit kalmıştır ($p=.083$, $p>.05$). “Sözcükleri Hecelerine Ayırma” testinde 1 kişinin puanı artarken 19 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.317$, $p>.05$). “Heceleri Birleştirme” testinde 1 kişinin puanı artarken 1kişinin puanı düşmüş 18 kişinin puanı aynı eşit kalmıştır ($p=1,000$, $p>.05$). “Sözcüklerin İlk Sesini Atma” testinde 2 kişinin puanı artmış 18 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.157$, $p>.05$), “Sözcüklerin Son Sesini Atma” testinde de 1 kişinin puanı artmış 19 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.317$, $p>.05$) . Bu değerler ile Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testlerinin Son Sese Göre Eşleştirme testi dışındaki diğer testlerde geleneksel eğitime devam eden çocukların son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Bu durumda geleneksel eğitime devam eden çocukların sesbilgisel farkındalık alt testlerine yönelik yeterli düzeyde eğitim almadıklarını söylemek mümkündür. Son sese göre eşleştirme alt testinde meydana gelen farklılaşmada ise uygulanan geleneksel eğitim programında yer verilen etkinliklerin neden olduğunu söylemek mümkündür.

3. c. Araştırmanın üçüncü alt probleminin üçüncü alt basamağı; geleneksel eğitime devam eden çocukların Harf Bilgisi Alt Testleri ön test son test puan ortalamaları farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23. Geleneksel Eğitime Devam Eden Çocukların EROT Alt Boyut Harf Bilgisi Alt Testleri Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları

Harf Bilgisi Alt Testleri		N	SO	ST	z	p
Alıcı Dilde Harf Bilgisi	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,414	,157
	Pozitif sıralar	2	1,50	3,00		
	Eşit sıralar	18				
	Toplam	20				
İfade Edici Dilde Harf Bilgisi	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,633	,102
	Pozitif sıralar	3	2,00	6,00		
	Eşit sıralar	17				
	Toplam	20				

Tablo 23 incelendiğinde Harf Bilgisi Alt Testlerinden “Alıcı Dilde Harf Bilgisi” testinden 2 kişinin puanı artmış 18 kişinin puanı ise eşit kalmıştır ($p=.157$, $p>.05$). “İfade Edici Dilde Harf Bilgisi” testinden ise 3 kişinin puanı artarken 17 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.102$, $p>.05$). Bu değerlere göre geleneksel eğitime devam eden çocukların Harf Bilgisi Alt Testlerinden Alıcı Dilde Harf Bilgisi Testinde ve İfade Edici Dilde Harf Bilgisi Testinde son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Bu durumun hem Okul Öncesi Eğitim Programında hem de uygulanan geleneksel eğitim programında harf öğretimine yönelik çalışmalara yer verilmemesinden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

3. d. Araştırmanın üçüncü alt probleminin dördüncü alt basamağı; geleneksel eğitime devam eden çocukların Dinlediğini Anlama Alt Testi ön test son test puan ortalamaları farklılık göstermekte midir? Şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24. Geleneksel Eğitime Devam Eden Çocukların EROT Alt Boyut Dinlediğini Anlama Alt Testi Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları

Dinlediğini Anlama Alt Testi		N	SO	ST	Z	p
Dinlediğini Anlama Sontest-Öntest	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,732	,083
	Pozitif sıralar	3	2,00	6,00		
	Eşit sıralar	17				
	Toplam	20				

Tablo 24’teki değerler incelendiğinde dinlediğini anlama testinde 3 kişinin puanı artarken 17 kişinin puanı aynı kalmıştır ($p=.83$, $p>.05$). Bu değerlere göre geleneksel

eğitime devam eden çocukların dinlediğini anlama alt testinden aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda çocukların okula başlamadan önce sahip oldukları becerilere uygulanan geleneksel eğitim programının çok fazla katkısı olmadığını söylemek mümkündür. Geleneksel eğitim programında dinlediğini anlama becerisinin gelişimine yönelik etkinliklere yer verilmediği söylenebilmektedir. Yapılan araştırmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin dinlediğini anlama becerisinin kendiliğinden gelişen bir beceri olduğunu düşündükleri ve bu becerinin çocuğun ileri akademik becerilerinin gelişiminde önemli olduğunu fark edemedikleri düşünülmektedir. Mevcut Okul Öncesi Eğitim Programında dinlediğini anlama becerisine yönelik kazanım ve göstergelere yer verilmiş olsa da okul öncesi öğretmenlerinin uygulama boyutunda güçlük yaşadıkları bilinmektedir (Ergül ve ark., 2015).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri programına devam eden çocuklar ile geleneksel eğitim programına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ön test puan ortalamaları farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 25. *Çocukların EROT Toplam Son Test Puan Ortalamalarının Programa Katılan Grupta ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Analiz Sonuçları*

	Grup	N	SO	SS	U	z	p
EROT	Kontrol	20	10,80	216,00	6,000	-5,252	,000*
	Deney	20	30,20	604,00			

*p<.05

Tablo 25’teki değerlere bakıldığında; çocukların EROT’tan aldıkları son test puanlarının programa katılan grupta olma veya geleneksel eğitim grubunda olmalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (p=.000, p<.05). Buna göre programa katılan çocukların son test puanlarının ortalaması geleneksel eğitime

devam eden çocukların son test puanlarının ortalamalarından daha fazladır. Bu bağlamda, uygulanan sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri programının çocukların erken okuryazarlık becerilerini artırdığı söylenebilir. Okuryazarlık becerisinin gelişiminde, çocukların içinde yaşadıkları çevre ve onlara sunulan zengin uyarıcı ortamlar önemli bir faktör olmaktadır. Çocukların küçük yaşlardan itibaren sahip olduğu erken okuryazarlık deneyimleri onların ilerleyen süreçlerdeki okuma yazma becerilerini ve akademik başarıları olumlu yönde etkilemektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocukların erken yaşlardan itibaren kitaplarla, yazılarla, kelimelerle olumlu yaşantılar kurması ileri dönemlerdeki okuryazarlık becerisi için sağlam bir temel oluşturmaları anlamına gelmektedir (Stegelin, 2002). Programdaki etkinliklerde yer verilen temel kavram becerilerinin de çocukların erken okuryazarlık becerilerine olumlu yönde etki ettiğini söylemek mümkündür. Benzer şekilde Enerem (2018), 5-6 yaş grubu çocukların erken okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve bu çalışmada erken okuryazarlık becerisi ile temel kavram becerileri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocuklar, okul öncesi dönemde öğretmenlerinin onlara hikâye okuması, şarkılar söylemesi, tekerlemeler ve şiirler sayesinde okumaya karşı ilgi duyarlar (Cevher, 2015). Programda yer alan tekerlemeler, hikayeler, şarkılar sayesinde çocukların etkinliklere olan ilgisi artmaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalar, okuduğunu anlama becerisinin temelinde, dinlediğini anlama becerisinin yer aldığını; dinlediğini anlama becerisinin temelinde ise sesbilgisel farkındalık ve sözcük bilgisinin olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Joseph, McCachran ve Naglieri, 2003; Kargın ve ark., 2015). Bu bağlamda alt boyutlardaki bir becerinin artışı diğer tüm becerileri de kartopu gibi etkilediğini söylemek mümkündür. Çocuklar yapılan etkinlikler sayesinde okuma deneyimi edinmekte ve zengin uyarıcılarla oluşturulmuş ortamlarda vakit geçirdikçe okuma yazmaya olan istekleri ve erken okuryazarlık becerileri artmaktadır (Çelenk, 2003).

Efe ve Temel (2018), uygulanan etkileşimli kitap okuma programının çocuklardaki yazı farkındalığı becerisini arttırdığını ve bu artışın ana dili farklı olan çocuklarda da gerçekleştiğini belirtmiştir. SDOP'ta yer alan kitap etkinliğinde çocuklar, bahçedeki nesnelerle kendi kitaplarını oluşturmuş ve arkadaşlarına anlatmışlardır. Bu etkinlikte, çocukların birbirlerine kitapları hakkında soru sormasına fırsat verilmiş ve çocukların aktif katılımına dikkat edilmiştir. Bu etkinlikle, hem kendilerini ifade etmeleri, hem özgün ürün oluşturmaları hem de dinleme ve dinlediklerine yönelik soru sorma davranışları desteklenmiştir.

Gök (2013), tarafından yapılan araştırmada anaokullarında sınıf içine okuryazarlık materyalleri koyulmasının ve öğretmen desteğinin 5 yaş grubu çocuklardaki erken okuryazarlık becerisine etkisine bakılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anaokullarında sınıf ortamının okuryazarlık materyalleri ile zenginleştirilmesi ve öğretmenlerin desteği çocuklardaki erken okuryazarlık becerisi gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Buradan hareketle sınıf dışında zengin uyarıcı bir ortam sunmanın önemli olduğunu söylemek mümkündür. SDOP, çocukların doğal materyallerle kendi ürünlerini oluşturmaya dayalı etkinlikler ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemektedir.

Campbell (2020), erken okuryazarlık öğreniminde öğretmenlerin sahip olduğu inançların etkisi ve oyun-okuryazarlık arasındaki ilişkiyi araştırmış ve oyun temelli öğretim ile okuryazarlık becerilerinde olumlu yönde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. SDOP, oyun temelli okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden oluşmaktadır. Tüm ana etkinlikler oyunlaştırılarak uygulanmıştır. Bu sayede çocukların akademik kaygılarını azaltmak amaçlanmıştır. Geleneksel metotlarla yapılan çalışmalara göre çocukların oyunlaştırılmış etkinliklerde daha çok keyif aldıkları ve daha iyi öğrendikleri gözlenmiştir.

Purpura ve Ganley (2014), çalışma belleği ve dil becerileri gibi matematiksel olmayan faktörleri de geniş bir düzeyde matematiksel gelişimle ilişkilendirilmiştir. Manolitsis ve arkadaşları (2013), tüm erken okuryazarlık becerisi bileşenlerinin matematik becerisi ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Çocukların doğru şekilde sayabilmesi ve sayıların söylenişini bilmesi sesbilgisel farkındalık becerisi ile yakından ilişkilidir. Betts ve arkadaşları (2008), fonolojik bellek, uzun süreli bellekteki fonolojik kodlara erişim oranı ve fonolojik farkındalık arasında önemli bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalar, uygulanan programda yer alan matematik etkinliklerinin erken okuryazarlık becerisi gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Son yıllarda okuryazarlık becerisi gelişimine yönelik uygulanan programlar ve bu programların etkililiğine yönelik yapılan araştırmalar atmaktadır. Erken okuryazarlık açısından içeriği zenginleştirilmiş programların uygulanması ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi olumlu yönde desteklemek mümkündür (Justice ve Pullen, 2003). Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında benzer şekilde uygulanan programın

çocuklardaki erken okuryazarlık becerisini olumlu yönde etkilediği ve artırdığı görülmektedir.

4.a. Araştırmanın dördüncü alt probleminin birinci alt basamağı programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Sözcük Bilgisi Alt Testleri son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. *Çocukların EROT Alt Boyut Sözcük Bilgisi Alt Testleri Son Test Puan Ortalamalarının Programa Katılan Grupta Olma ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Sözcük Bilgisi Alt Testi	Grup	N	SO	ST	u	Z	P
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Kontrol	20	12,60	252,00	42,000	-4,296	,000*
	Deney	20	28,40	568,00			
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Kontrol	20	18,50	370,00	160,000	-1,091	,289
	Deney	20	22,50	450,00			
Genel İsimlendirme	Kontrol	20	16,13	322,50	112,500	-2,386	,017*
	Deney	20	24,88	497,50			
İşlev Bilgisi	Kontrol	20	13,90	278,00	68,000	-3,609	,000*
	Deney	20	27,10	542,00			

*p<.05

Tablo 26’ya göre Sözcük Bilgisi Alt Testlerinde yer alan “Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi” testinde (p=.000, p<.05); “Genel İsimlendirme” testinde (p=.017, p<.05); “İşlev Bilgisi” testinde (p=.000, p<.05) değerleri ile programa katılan çocukların son test puan ortalamaları, programa katılmayan çocuklarınkinden daha yüksektir. “İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi” testinde ise (p=.289, p>.05) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Programda yer alan oyunlar, hikâye kitabı okuma gibi etkinlikler çocukların genel isimlendirme, işlev bilgisi, alıcı dilde sözcük bilgisi becerilerinde olumlu etki oluşturmuştur.

Oyun, çocukların başkalarının yardımı olmaksızın kendiliğinden öğrenebilmelerini sağlayan önemli bir yöntemdir (Yavuzer, 2000). Bu nedenle uygulanan programda özellikle ana etkinliklerde oyun yoluyla öğretime yer verilmiştir. Kargın ve arkadaşları (2015), oyunun erken okuryazarlık becerisi ile ilişkili olduğunu ve oyunda çocuğun dikkatini vermesi ve algı becerisini kullanması gibi durumların erken okuryazarlık becerilerinin bileşenlerini desteklediğini belirtmektedir. Çocuklar oyun oynarken çeşitli planlamalar yaparlar ve bu sayede okuma ve yazma ile özdüzenleme becerilerini de geliştirirler ve yazı yazabilmek için gereken ön hazırlıkları da yapmış olmaktadır (Güler, 2010). Campbell (2020), erken okuryazarlık öğreniminde öğretmenlerin sahip olduğu inançların etkisi ve oyun-okuryazarlık arasındaki ilişkiyi araştırmış ve oyun temelli öğretim ile okuryazarlık becerilerinde olumlu yönde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar, uygulanan programda yer alan oyunlaştırılmış etkinliklerin erken okuryazarlık becerisi gelişimini desteklediği noktasında araştırmamıza paralellik göstermektedir.

Nicholas ve Rouse (2021), küçük çocukların gelişmekte olan okuryazarlık becerilerini desteklemek isteyen öğretmenlerin çocuklara iletişim ve sözlü dil becerilerini geliştirme, genel konuşma ve hikâye kitabı okumaya yönelik ayrıcalık tanıyan fırsatlar sunulması gerektiğini belirtmektedir.

4.b. Araştırmanın dördüncü alt probleminin ikinci alt basamağı programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Ses bilgisel Farkındalık Alt Testleri son test puan ortalamaları farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 27’ de gösterilmiştir.

Tablo 27. *Çocukların EROT Alt Boyut Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri Son Test Puan Ortalamalarının Programa Katılan Grupta Olma ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testi	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Uyak Farkındalığı	Kontrol	20	18,03	360,50	150,500	-1,396	,183
	Deney	20	22,98	459,50			
İlk Sese Göre Eşleştirme	Kontrol	20	16,85	337,00	127,000	-2,064	,049*
	Deney	20	24,15	483,00			
Son Sese Göre Eşleştirme	Kontrol	20	16,43	328,50	118,500	-2,282	,026*
	Deney	20	24,58	491,50			
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Kontrol	20	16,70	334,00	124,000	-2,124	,040*
	Deney	20	24,30	486,00			
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Kontrol	20	13,70	274,00	64,000	-3,832	,000*
	Deney	20	27,30	546,00			
Heceleri Birleştirme	Kontrol	20	14,60	292,00	82,000	-3,369	,001*
	Deney	20	26,40	528,00			
Sözcüklerin İlk Sesini Atma	Kontrol	20	17,38	347,50	137,500	-2,002	,091
	Deney	20	23,63	472,50			
Sözcüklerin Son Sesini Atma	Kontrol	20	15,80	316,00	106,000	-3,261	,010*
	Deney	20	25,20	504,00			

*p<.05

Tablo 27’deki değerlere bakıldığında; çocukların Ses bilgisel Farkındalık Alt Testlerinden “Uyak Farkındalığı”(p=.183, p>.05), testi ile “Sözcüklerin İlk Sesini Atma” (p=.091, p>.05) testinden aldıkları son test puan ortalamaları programa katılan grupta olma ve geleneksel eğitim grubunda olmalarına göre anlamlı olarak farklılaşma göstermemektedir. “İlk Sese Göre Eşleştirme” (p=.049, p<.05), “Son Sese Göre Eşleştirme” (p=.026, p<.05), “Cümleyi Sözcüklere Ayırma” (p=.040, p<.05), “Sözcükleri Hecelerine Ayırma” (p=.000, p<.05), “Heceleri Birleştirme”(p=.001,

$p < .05$), “Sözcüklerin Son Sesini Atma” ($p = .010$, $p < .05$) testlerinden aldıkları son test puan ortalamalarının programa katılan grupta olma veya geleneksel eğitim grubunda olmalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşma görülmektedir. Bu fark programa katılan gruptaki çocukların lehinedir. Bu durumun uygulanan programda bu alt boyutlarda gelişimi destekleyecek nitelikte okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verilmiş olmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Programda yer alan parmak oyunları ve tekerlemelere tüm etkinliklerde sıklıkla yer verilmesinin çocuklardaki sesbilgisel farkındalık gelişimine olumlu yönde etkisi olduğunu söylemek mümkündür (Akbayır ve Şahin, 2005). Çünkü parmak oyunları, tekerlemeler, şarkılar, hikayeler ses ve kelimelerin tekrarlarına dayalı etkinliklerdir. Bu tür etkinlikler, çocukların sesbilgisel farkındalıklarını arttırmaya yönelik kullanılmaktadır (Karaman ve Üstün, 2011). Ayrıca McKinnon’da (2017), öğretmenlerin küçük yaşlardan itibaren daha farklı ve yaratıcı yöntemler kullanmalarının ve sesbilgisi, yazılı metinlerin yapısı, kelime bilgisi ve yazılı metinlerde içerik bilgisi gibi önemli konularda etkisi olduğunu belirtmiştir.

SDOP’ta yer alan etkinlikler, erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerisi gelişiminde ses eşleştirme etkinliklerine yer verilmiştir. Çocukların sözcüklerin ilk ve son seslerini eşleştirebilecekleri türden etkinlikler yer almaktadır. Müzik etkinliklerinde ritim çalışmalarında sözcüklerdeki heceler ile ritim çalışmaları yapılmıştır. Örneğin ismi Ayşe olan bir çocuk “ay” ve “şe” hecelerini söylerken her defasında taş ile zemine bir kez vurarak ses ve ritim eşleştirmesi yapmıştır. Bu çalışmalar çocuklarda hece farkındalığı oluşması için önemli olmaktadır. Bu durumun cümleyi sözcüklerine ayırma ve sözcükleri hecelerine ayırma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Sesbilgisel farkındalık öğretiminin çocuklarda erken okuryazarlık becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği yarı deneysel desenli bir çalışmada, deney grubundaki çocuklarla sekiz hafta boyunca yapılan eğitimin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde olumlu yönemde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Gökkuş ve Akyol, 2020). Simpson ve Everatt (2005), 4-6 yaş arasında sahip olunan sesbilgisel farkındalık ve yazı yazma becerisi ile ilkökul birinci sınıftaki okuma başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

SDOP, okul öncesi öğretmenleri için okuma yazmaya hazırlığa dair farklı bir bakış açısı oluşturmayı amaçlamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu

tutum ve inançlar yaptıkları uygulamalar üzerinde etkili olabilmektedir. Burgess ve arkadaşları (2002), okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde okuma alanına yönelik aldıkları ders sayısı ile yaptıkları okuma yazmaya hazırlık çalışmaları arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuştur. Bay, Altun ve Çetin (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaptıkları okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde çoğunlukla, çalışma sayfalarını kullandıkları belirtilmektedir.

Benzer şekilde Muzevich (1999), okul öncesi öğretmenlerinin yeterli düzeyde erken okuryazarlık bakış açısına sahip olmaları ile yaptıkları etkinliklerde okuryazarlık becerisine yer verme durumları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur. SDOP'ta yer alan etkinlikler hem öğretmenler için alternatif bir yol sunmakta hem de çocukların eğlenerek öğrenmesine katkı sağlamaktadır.

4.c. Araştırmanın dördüncü alt probleminin üçüncü alt basamağı programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Harf Bilgisi Alt Testleri son test puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28. *Çocukların EROT Harf Bilgisi Alt Testi Son Test Puan Ortalamalarının Programa Katılan Grupta Olma ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Harf Bilgisi Alt Testi	Grup	N	SO	ST	U	z	p
Alıcı Dilde Harf Bilgisi	Kontrol	20	13,23	264,50	54,500	-4,074	,000*
	Deney	20	27,78	555,50			
İfade Edici Dilde Harf Bilgisi	Kontrol	20	19,95	399,00	189,000	-,450	,779
	Deney	20	21,05	421,00			

*p<.05

Tablo 28'e göre çocukların Harf Bilgisi Alt Testinin “İfade Edici Dilde Harf Bilgisi” (p=,799,p>.05) alt testinde ise son test puan ortalamaları programa katılan grupta olma veya geleneksel eğitim grubunda olmalarına göre istatistiksel olarak farklılaşma göstermemiştir. Bunun nedeni olarak programda doğrudan harf bilgisine yönelik yoğun etkinliklerin yer alamaması olarak gösterilebilir. Altun ve Sarı'nın

(2018), yaptığı araştırmanın sonucuda bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Ülkemizde yapılan erken okuryazarlık çalışmalarına yönelik yaptıkları araştırmada, erken okuryazarlık ile ilgili olarak hikâye anlatma, dil gelişimi çalışmaları, kelime çalışmaları ve temel kavram gelişimine yönelik çalışmalara daha fazla yer verilirken sesbilgisel farkındalık, yazma becerisi, harf ve ses bilgisine yönelik çalışmalara daha az yer verildiğini belirtmişlerdir.

Programa katılan çocukların “Alıcı Dilde Harf Bilgisi” ($p=.000$, $p<.05$) testinden aldıkları son test puan ortalamaları programa katılan grupta olma ve geleneksel eğitim grubunda olmalarına göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Bu fark programa katılan çocukların lehinedir. Bu durumda uygulanan programda, harf bilgisi gelişimine yönelik yoğun etkinlikler yer almasa da mevcut etkinliklerde örneğin ismini tanıma ya da kelimeleri seslerine göre eşleştirme gibi etkinlikler yoluyla harf farkındalığı oluşturduklarını söylemek mümkündür. Örneğin programda yer alan büyük ve küçük harf ayırma yönelik etkinliklerde, çocukların büyük küçük harf ayırma yaparken aynı zamanda uygulayıcının harflerin adlarını söylemesi ile harf bilgisi konusunda bir farkındalık oluşturabileceği düşünülmektedir. Nitekim, Reutzel, Mohr ve Jones (2019), yaptıkları çalışmada anaokulundaki çocukların erken okuryazarlık gelişiminde harf adlandırma ve harf yazma akıcılığı arasında ilişki olduğunu belirtmektedir.

4.d. Araştırmanın dördüncü alt probleminin dördüncü alt basamağı programa katılan çocukların ve geleneksel eğitime devam eden çocukların Dinlediğini Anlama Alt Testi son test puan ortalamaları farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29. *Çocukların EROT Dinlediğini Anlama Alt Testi Son Test Puan Ortalamalarının Programa Katılan Grupta Olma ve Geleneksel Eğitim Grubunda Olmalarına Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Dinlediğini Anlama Alt Testi	Grup	N	SO	ST	U	z	p
Dinlediğini anlama	Kontrol	20	11,10	222,00	12,000	-5,196	,000*
	Deney	20	29,90	598,00			

*p<.05

Tablo 29 incelendiğinde, çocukların dinlediğini anlama alt testinden ($p=.000$, $p<.05$) aldıkları son test puan ortalamaları programa katılan grupta olma veya geleneksel eğitim grubunda olmalarına göre istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır. Bu fark programa katılan çocukların lehinedir. Bu farkın uygulanan SDOP'un olumlu etkisinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Uygulanan programda yer alan, kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik etkinlikler, sözdizimi ve sözcük yapısını fark etmeye yönelik çalışmaların bu farkı oluşturduğunu söylemek mümkündür. Uygulanan programda da yer verilen etkileşimli öykü kitabı okuma etkinliklerinde çocuğa sorulan sorular çocukların analitik düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Örneğin, çocuk dinlerken düşünmekte ve düşünürken duygu ve düşüncelerini ifade etme ihtiyacı duymaktadır. Bu nedenle etkileşimli kitap okuma sayesinde çocukların dinlediklerini anlama ve sorgulama becerisi artacaktır (Justice ve Pence, 2005).

Dinlediğini anlama becerisine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin bu becerinin gelişimine yönelik genellikle karşılıklı konuşmalara ve kitap okuma çalışmalarına yer verdikleri görülmekte ancak sadece bu tür etkinlikler yapmak yetersiz kalmakta ve çocukların etkin katılımını sağlamamaktadır (Ergül ve ark., 2015). Uygulanan program sınıf dışında gerçekleşmiş ve çocukların doğadaki sesleri dinlemelerine imkan tanınmıştır. Doğadaki nesnelerin çıkardığı seslere dikkat çekilmiştir. Örneğin okul bahçesinde bulunan taş, odun parçası, yaprak, kozalak gibi nesneler toplanarak bir müzik kutusu tasarlanmış ve burada çocukların nesnelerin çıkardığı sesleri dinlemesi sağlanmıştır. Hangi nesne nasıl ses çıkarıyor? ,bazı nesneler neden daha fazla ses çıkarıyor? Soruları üzerinden sesleri tanıma ve ayırt etmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Benzer şekilde çocukların gözlerini kapatarak duydukları sesleri anlatmalarına yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Bu tür çalışmalar, çocukların dinlediklerini anlama becerisine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Etkileşimli kitap okuma çalışmalarının yapıldığı okul öncesi dönemdeki çocukların konuşma-dil, okuma ve okuduğunu anlama gibi erken okuryazarlık becerilerinde bu tür çalışmaların yapılmadığı çocuklara oranla daha başarılı oldukları görülmüştür (Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca, 2017).

Okul öncesi dönemde, kitaplarla vakit geçiren çocuklar, bu dönemde kitaplarla hiç vakit geçirmemiş çocuklara göre okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinde daha başarılı olmaktadır (Lonigan, 2006). Uygulanan programda, çocuklar okul bahçesindeki nesneler ile kendi kitaplarını hazırlamış ve arkadaşlarına tanıtmışlardır. Bu

sayede hem yapılandırılmamış materyaller ile yaratıcı düşünme becerileri desteklenmiş hem de özgün ürünler ortaya koymalarına fırsat verilmiştir. Çocukların tasarladıkları kitapları arkadaşlarına anlatmaları sayesinde de hemen anlatım becerileri hem de dinleme becerileri için imkan yaratılmıştır. Okul öncesinde çocukların henüz okuma yazma bilmediği de düşünüldüğünde dinlediğini anlama becerisinin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Dinleme becerisinin gelişmesiyle çocuklar yeni kelimeler öğrenecek ve bildikleri kelime sayısı da artacaktır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri ve aileler dinlediğini anlamaya yönelik çalışmalara gereken önemi vermeli ve dinleme alanında etkinlikler yapmalıdır (Emiroğlu ve Pınar, 2013).



BÖLÜM V

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırma bulguları dahilinde alt problemlere ilişkin elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlara bakıldığında, çocukların EROT ölçeğinden aldıkları ön test puanların programa katılan grupta olma veya geleneksel eğitim grubunda olmalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.277$, $p>.05$).

Sözcük Bilgisi Alt Testlerinde yer alan “Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi” testinde ($p=.096$, $p>.05$); “İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi” testinde ($p=.968$, $p>.05$); “Genel İsimlendirme” testinde ($p=.127$, $p>.05$); “İşlev Bilgisi” testinde ($p=.341$, $p>.05$) değerleri ile programa katılan grupta ve geleneksel eğitim grubunda bir farklılaşma görülmemektedir.

Ses bilgisel Farkındalık Alt Testinin “Uyak Farkındalığı” ($p=.904$, $p>.05$), “İlk Sese Göre Eşleştirme” ($p=.738$, $p>.05$), “Son Sese Göre Eşleştirme” ($p=.925$, $p>.05$), “Cümleyi Sözcüklere Ayırma” ($p=.779$, $p>.05$), “Sözcükleri Hecelerine Ayırma” ($p=.583$, $p>.05$), “Heceleri Birleştirme” ($p=.076$, $p>.05$), “Sözcüklerin İlk Sesini Atma” ($p=.289$, $p>.05$), “Sözcüklerin Son Sesini Atma” ($p=.799$, $p>.05$) testlerinden aldıkları ön test puan ortalamalarının programa katılan grupta veya geleneksel eğitim grubunda olmalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Harf Bilgisi Alt Testinin “Alıcı Dilde Harf Bilgisi” ($p=.461$, $p>.05$), “İfade Edici Dilde Harf Bilgisi” ($p=.799$, $p>.05$) alt boyutlarından aldıkları ön test puan ortalamaları programa katılan grupta veya geleneksel eğitim grubunda olmalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Dinlediğini anlama alt testinden ($p=.529$, $p>.05$) aldıkları ön test puan ortalamaları programa katılan grupta veya geleneksel eğitim grubunda olmalarına göre istatistiksel açıdan farklılaşmamaktadır.

5.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İkinci probleme ilişkin sonuçlara bakıldığında, programa katılan çocukların EROT toplam ön test son test puan ortalamaları istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p=.000$, $p<.05$). Programa katılan bütün çocukların erken okuryazarlık beceri puanlarında artış görülmektedir (ps:20).

Sözcük Bilgisi Alt Testlerinde yer alan “Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi” testinden ($p=.000$, $p<.05$) 19 kişinin puanında artış olurken bir kişi eşit puan almıştır. “İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi” testinden ($p=.000$, $p<.05$) 18 kişinin puanında artış olurken 2 kişinin puanı aynı kalmıştır. Aynı şekilde “Genel İsimlendirme” testinden ($p=.000$, $p<.05$) değeri ile 18 kişinin puanında artış olurken 2 kişinin puanı aynı kalmıştır. “İşlev Bilgisi” testinden ise ($p=.000$, $p<.05$) 17 kişinin puanında artış olurken 3 kişinin puanı aynı kalmıştır. Bu değerler ile Sözcük Bilgisi Alt Testlerinin tüm boyutlarında programa katılan çocukların son test ortalama puanlarının anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir.

Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testlerinde yer alan “Uyak Farkındalığı” testinde 1 kişinin puanı düşmüş, 6 kişinin puanı artmış ve 13 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.046$, $p<.05$). “İlk Sese Göre Eşleştirme” testinde 9 kişinin puanı artarken 11 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.006$, $p<.05$). “Son Sese Göre Eşleştirme” testinde 12 kişinin puanı artarken 8 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.002$, $p<.05$). “Cümleyi Sözcüklere Ayırma” testinde 10 kişinin puanı artarken 10 kişinin ki eşit kalmıştır ($p=.005$, $p<.05$). “Sözcükleri Hecelerine Ayırma” testinde 15 kişinin puanı artarken 5 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.001$, $p<.05$). “Heceleri Birleştirme” testinde 14 kişinin puanı artarken 6 kişinin puanı aynı eşit kalmıştır ($p=.001$, $p<.05$). “Sözcüklerin İlk Sesini Atma” testinde 9 kişinin puanı artmış 11 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.004$, $p<.05$), “Sözcüklerin Son Sesini Atma” testinde de 9 kişinin puanı artmış 11 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.004$, $p<.05$). Bu değerler ile Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testlerinin tüm boyutlarında programa katılan çocukların son test ortalama puanlarının anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir.

Harf Bilgisi Alt Testlerinden “Alıcı Dilde Harf Bilgisi” testinden 16 kişinin puanı artmış 4 kişinin puanı ise eşit kalmıştır ($p=.000$ $p<.05$). “İfade Edici Dilde Harf Bilgisi” testinden ise 3 kişinin puanı artarken 17 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.102$ $p>.05$). Bu değerlere göre harf bilgisi alt testlerinden alıcı dilde harf bilgisi testinde son test lehine anlamlı bir artış olurken ifade edici dilde harf bilgisi testinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Dinlediğini anlama alt testinden 18 kişinin puanı artarken 1 kişinin puanı düşmüş 1 kişinin puanı da aynı kalmıştır. Bu değerlere göre dinlediğini anlama alt testinden çocukların son test puan ortalamaları ön test puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p=.000$ $p<.05$).

5.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Üçüncü probleme ilişkin sonuçlara bakıldığında, geleneksel eğitim grubundaki çocukların EROT öntest ve sontest puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p=.004$, $p<.05$).

Sözcük Bilgisi Alt Testlerinde yer alan “Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi” testinden ($p=.083$, $p>.05$) 3 kişinin puanında artış olurken 17 kişi eşit puan almıştır. “İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi” testinden ($p=.317$, $p>.05$) 1 kişinin puanı düşerken 19 kişinin puanı aynı kalmıştır. Aynı şekilde “Genel İsimlendirme” testinden ($p=.317$, $p>.05$) değeri ile 1 kişinin puanı düşerken 19 kişinin puanı aynı kalmıştır. “İşlev Bilgisi” testinden ise ($p=.317$, $p>.05$) 1 kişinin puanında artış olurken 19 kişinin puanı aynı kalmıştır. Bu değerler ile Sözcük Bilgisi Alt Testlerinin tüm boyutlarında geleneksel eğitim grubundaki çocukların ön test son test puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşma olmamıştır.

Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testlerinde yer alan “Uyak Farkındalığı” testinde, 2 kişinin puanı artmış ve 18 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.180$, $p>.05$). “İlk Sese Göre Eşleştirme” testinde 1 kişinin puanı artarken 19 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.317$, $p>.05$). “Son Sese Göre Eşleştirme” testinde 4 kişinin puanı artarken 16 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.046$, $p<.05$). “Cümleyi Sözcüklere Ayırma” testinde 3 kişinin puanı artarken 17 kişinin ki eşit kalmıştır ($p=.083$, $p>.05$). “Sözcükleri Hecelerine Ayırma” testinde 1 kişinin puanı artarken 19 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.317$, $p>.05$). “Heceleri Birleştirme” testinde 1 kişinin puanı artarken 1 kişinin puanı düşmüş 18

kişinin puanı aynı eşit kalmıştır ($p=1,000$, $p>.05$). “Sözcüklerin İlk Sesini Atma” testinde 2 kişinin puanı artmış 18 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.157$, $p>.05$), “Sözcüklerin Son Sesini Atma” testinde de 1 kişinin puanı artmış 19 kişinin puanı eşit kalmıştır ($p=.317$, $p>.05$). Bu değerler ile Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testlerinin Son Sese Göre Eşleştirme testi dışındaki diğer testlerde geleneksel eğitim grubundaki çocukların son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Dinlediğini anlama testinde 3 kişinin puanı artarken 17 kişinin puanı aynı kalmıştır ($p=.83$, $p>.05$). Bu değerlere göre geleneksel eğitim grubu çocuklarının dinlediğini anlama alt testinden aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

5.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

EROT ölçeğinden aldıkları son test puanlarının programa katılan grupta veya geleneksel eğitim grubunda olmalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($p=.000$, $p<.05$). Buna göre programa katılan çocukların son test puanlarının ortalaması geleneksel eğitim grubundaki çocukların son test puanlarının ortalamalarından daha fazladır.

Sözcük Bilgisi Alt Testlerinde yer alan “Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi” testinde ($p=.000$, $p<.05$); “Genel İsimlendirme” testinde ($p=.017$, $p<.05$); “İşlev Bilgisi” testinde ($p=.000$, $p<.05$) değerleri ile programa katılan grup ve geleneksel eğitim grubunda son test puan ortalamalarında programa katılan grup lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. “İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi” testinde ise ($p=.289$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ses bilgisel Farkındalık Alt Testlerinden “Uyak Farkındalığı” ($p=.183$, $p>.05$), testi ile “Sözcüklerin İlk Sesini Atma” ($p=.091$, $p>.05$) testinden aldıkları son test puan ortalamaları programa katılan grupta ve geleneksel eğitim grubunda olmalarına göre anlamlı olarak farklılaşma göstermemektedir. “İlk Sese Göre Eşleştirme” ($p=.049$, $p<.05$), “Son Sese Göre Eşleştirme” ($p=.026$, $p<.05$), “Cümleyi Sözcüklere Ayırma” ($p=.040$, $p<.05$), “Sözcükleri Hecelerine Ayırma” ($p=.000$, $p<.05$), “Heceleri Birleştirme” ($p=.001$, $p<.05$), “Sözcüklerin Son Sesini Atma” ($p=.010$, $p<.05$) testlerinden aldıkları son test puan ortalamalarının programa katılan grupta veya

geleneksel eğitim grubunda olmalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşma görülmektedir. Bu fark programa katılan çocukların lehinedir.

Dinlediğini anlama alt testinden ($p=.000$, $p<.05$) aldıkları son test puan ortalamaları programa katılan grupta veya geleneksel eğitim grubunda olmalarına göre istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır. Bu fark programa katılan çocukların lehinedir (sıralı ortalama=29,90).

5.2.ÖNERİLER

Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden çocuklardaki erken okuryazarlık becerisine etkisinin incelendiği bu araştırmada, hazırlanan programdaki tüm etkinlikler, okul bahçesinde uygulanmıştır. Program, ortam olarak sınıf dışında uygulanması nedeniyle bu ismi almıştır. Sınıf dışında olmasının nedenleri hem salgın nedeniyle çocukların uzun süre evlerde kalması ve açık alanda vakit geçirmeye ihtiyaç duyması hem de sınıf ortamına nazaran daha zengin uyarıcı bir ortamda etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir. Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, geleneksel eğitim anlayışında genellikle sınıf içerisinde masa başı etkinlikler şeklinde yapılmaktadır. Kâğıt ve kalem kullanımının yoğunlukta olduğu bu etkinliklerde çocuklar çabuk yorulabilmekte ve sıkılabilmektedir. Bu nedenle özellikle formal okuma yazma sürecine hazırlık aşaması olan okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin daha ilgi çekici ve zevkli hale getirilmesi önemli olmaktadır.

Bu çalışmada özellikle doğa içinde bulunan materyallerin kullanımına dikkat edilmiştir. Okul bahçesinde açık havada yapılan etkinliklerde çocukların çok keyif aldıkları ve daha iyi öğrendikleri gözlenmiştir. Çocukların masa başında kâğıt ve kalemle yaptıkları etkinliklere nazaran başaramama kaygılarının çok daha az olduğu ve doğal materyallerle yaptıkları çalışmalar sayesinde hem yaratıcı düşünebilme becerilerinin olumlu yönde etkilendiği hem de doğa bilinci ve geri dönüşüm hakkında farkındalık oluşturdıkları görülmüştür.

Yine bu araştırmada kullanılan EROT ölçeği sonuçları doğrultusunda farklı gelişim gösteren çocuklar olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan uygulamalar ve gerekli yönlendirmeler ile bu çocuklara yönelik erken müdahale çalışmaları yapılmıştır.

5.2.1.Eğitimcilere Yönelik Öneriler

•Bu çalışmada uygulanan program ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine bakılmıştır. Uygulama açık alanda doğal materyallerden de yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Açık alanda yapılan bu etkinliklerde çocukların çok keyif aldıkları gözlenmiştir. Buradan yola çıkarak diğer eğitimcilerin de özellikle çocukların akademik kaygılarının daha yoğun olduğu okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde açık alanlardan yararlanılması, etkinliklerin daha eğlenceli hale getirilmesi ve oyunlaştırılması önerilmektedir.

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Uygulama okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma 66-72 aylık çocuklara yönelik olarak da uygulanabilir.
- Bu çalışmada, okul öncesi eğitimde Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı hazırlanıp uygulanmıştır. Araştırmacı farklı içerikte bir program hazırlayarak erken okuryazarlık becerisi üzerindeki etkisine bakabilir.
- Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programının yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisine bakılabilir.
- Program “Harf Bilgisi” alt boyutunu Sözcük Bilgisi Alt Testlerinden; “İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisini”, Sesbilgisel Farkındalık Alt Testlerinden; “Uyak Farkındalığını” ve “Sözcüklerin İlk Sesini Atmayı” destekleyecek etkinliklerle yeniden düzenlenerek uygulanabilir.
- Araştırmaya ebeveynler de dahil edilerek yapılabilir.
- Araştırmada farklı değişkenlerin etkilerine bakılabilir.
- Bu ölçekte her bir alt boyut ayrıca değerlendirilebileceği için araştırmacılar alt boyutlardan her birini ayrı olarak da geliştirecek araştırmalar planlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. ve Şahin, Ş. (2005). Yaş gruplarına göre çocuklar için edebiyat. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi: Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 9, 104-105.
- Akyüz, E. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Alatalo, T. ve Westlund, B. (2019). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-23.
- Alisinanoğlu, F, Şimşek, Ö. (2016). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-14. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pegegog/issue/22589/241278>
- Altınkaynak, Ö. Ş. ve Akman, B. (2016). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186). Doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6711>
- Altun, A. S. Çetin, Ş. Ö. Bay, N. D. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21639/232584>
- Altınkaynak, Ö. Ş. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Altun, D. ve Sarı, B. (2018). Erken okuryazarlık alanında Türkiye’de son on yılın araştırma eğilimleri: tematik bir inceleme. *Journal of Education and Future*, (13), 13-32.
- Altun, D. Erden, F. ve Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev içi kaynakların incelenmesi. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (UEBK 2016), Antalya
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 23(5), 539-568.
- Balantekin, Y. ve Kartal, H. (2017) Okul öncesi etkinlik kitaplarının okumaya hazırlık çalışmaları bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of Academic Social Science*, 55(2), 63-78.
- Barnett, S. W. (2001). Preschool education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes. *Handbook of Early Literacy Research*. Newyork: Guilford Press.
- Bay, N. D. ve Alisinanoğlu, F. (2008). *Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi. (Yüksek lisans tezi)*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 218892).

- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin çocuk ve ebeveyn değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196)
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Eğitim Dergisi* 29(3), 8–22.
- Beaty, J. (2006). Observing development of the young child. Small motor development. (Sixth Edition). USA: Pearson Copyright.
- Benli, G. K. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerileri:“İşte Benim Harflerim!”. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 294-310.
- Berthelsen, D. ve Brownlee, J. (2007). Working with toddlers in child care: Practitioners’ beliefs about their role. *Early Child Res Q.* 22(3), 347–62.
- Betts, J. Pickart, M. ve Heistad, D. (2009). Construct and predictive validity evidence for curriculum-based measures of early literacy and numeracy skills in kindergarten. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(2), 83-95.
- Biltekin, A. (2019). *Çocukların erken okuryazarlık becerileri ve annelerin kelime bilgi düzeyleri ile annelerin erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Buckler, E. J. Puterman, E. ve Faulkner, G. E. (2021). Early childhood education and care: Do we need to develop the physical literacy of educators? *Prospects*, 50(1), 55-68.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. ve Lonigan, C. J. (2002). “Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study”, *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Burns, M. S. Griffin, P. ve Snow, C. E. (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler*. (5. basım). Ankara: Pegem Akademi
- Campbell, S. (2020). Teaching phonics without teaching phonics: Early childhood teachers’ reported beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 783-814.
- Casey, A. ve Howe, K. (2002). *Best practices in school psychology IV*. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in early literacy skills* (pp 721-735). Bethesda, Maryland: NASP.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre düzenlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Centeno, M. A. (2013). *Factors related to early writing development*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (AccessionNo: 1461754149).

- Cevher, N. (2015). *Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Christie, J. F. ve Roskos, K. A. (2009). Play's potential in early literacy development. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-6.
- Clark, P. ve Kragler, S. (2005). The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families. *Early Child Development and Care*, 175(4), 285-301.
- Clasen, L. E. ve Jensen de López, K. (2017). BookFun–‘There's more to it than reading a book’–Implementing a Danish early literacy programme that supports professionalism, language development and social inclusion. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 254-279.
- Coşkun, L. (2016). *Evde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışması etkinliklerinin anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Yök Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 450062).
- Creswell, J. W. (2009). Editorial: Mapping the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 95–108.
- Culatta, B. Hall-Kenyon, K. M. ve Black, S. (2011). *Systematic and engaging early literacy: instruction and intervention*. Oxford: Plural Publishers.
- Cunningham, E. A. ve Stanovich, E. K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(1), 934-945.
- Cunningham, A. E. Zibulsky, J. ve Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 75-80.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara
- Delican, B. ve Ateş, Ş. (2021). Erken okuryazarlık gelişimini belirleme aracının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 159-180.
- Derby, M. Macfarlane, A. ve Gillon, G. (2020). Early literacy and child wellbeing: Exploring the efficacy of a home-based literacy intervention on children's foundational literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-25.

- Dere, Z. (2019). Analyzing the early literacy skills and visual motor integration levels of kindergarten students. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 176-181.
- Dickinson, D. K. ve McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202.
- Doyle, A. (2009). *A family literacy program with varying participation structures: Effects on parent and child learning* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Toronto, Toronto.
- Duran, M. ve Şimşek, R. G. (2019). Okul öncesi eğitimde yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında artık materyal kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sunulmuştur.* Kars, Türkiye.
- Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). The study of the effect of the interactive book reading program on 48-66 months-old preschool children's writing awareness/Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Sci Stud Read.* 9(2):167-88.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24), 87-96.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Enerem, D. (2018). 60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Erdoğan, Ö. ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(1), 438-459.
- Erdoğan, T. Altınkaynak, Ö. Ş. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- Ergül, C. Akoğlu, G. Karaman, G. ve Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219.
- Ergül, C. Sarıca, A. D. Akoglu, G. ve Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES Make a Difference? *International Journal of Instruction*, 10(1), 187-202.

- 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.
- Ergül, C. Akoğlu, G. Sarıca, A. D. Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.
- Ergül, C. Karaman, G. Akoğlu, G. Tufan, M. Dolunay-Sarıca, A. ve Bahap-Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1451-1472.
- Erickson, J. D. ve Wharton-McDonald, R. (2019). Fostering autonomous motivation and early literacy skills. *The Reading Teacher*, 72(4), 475-483.
- Erkan Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Farver, J. M. Nakamoto, J ve Lonigan, C. J. (2007). Assessing preschoolers’ emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! Screening tool. *The International Dyslexia Association*, 57(2), 161-178.
- Genç-Ersoy, B. (2021). Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 263- 294.
- Girolametto, L. Lefebvre, E. P. ve Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*. 38 (1), 72.
- Goodman, Y. M. (1992). Children coming to know literacy. In William H. Teale and Elizabeth Sulzby (Ed.), *Emergent literacy writing and reading*, 1-15. 5th.print, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Gök, N. F. (2013). Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara
- Gökkuş, İ. ve Akyol, H. (2020). Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 368-385.
- Gözde, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 17-32.
- Gramling, D. (2009). The new cosmopolitan monolingualism: On linguistic citizenship in twenty-first century Germany. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42(2), 130- 140.

- Griffith, P. L. Beach, S. A. Ruan, J. ve Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. Corwin Press.
- Gül, E. (2004). *Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Yök Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 156819).
- Gülay Ogelman, H. Güngör, H. ve Göktaş, İ. (2021). COVID-19 ve yeni dönemdeki okula uyum süreci: okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 10(1), 11-24.
- Güleç, G. (2014). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi). Yök Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 239603).
- Güler, T. (2010). Erken çocukluk döneminde “Oyun Planlama” modeli. *Eğitim ve Bilim*, 32(143).
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı/age for learning literate. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-298.
- Harmandar, D. ve Arıkan, A. (2020). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmalarında ailelerin tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1183-1203.
- Hindman, A. H. ve Wasik, B. A. (2008). Head start teachers’ beliefs about language and literacy instruction. *Early childhood research quarterly*, 23(4), 479-492.
- Hirsch, J. (2003). *A courtship after marriage: Sexuality and love in Mexican transnational families*. Univ of California Press.
- Hoover, E. (2002). New Attacks on Early Decision. *Chronicle of Higher Education*, 48(18), 45-46.
- Howell, M. S. (2008). *Interactive writing in preschool: A qualitative study of a literacy coach, two preschool teachers, and four-year-old children*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 304414491).
- Huls, T. A. (2002). Exploring language and literacy development of head start preschoolers. Doctoral Dissertation. *Universty of Sourth Florida. Dissertation Abstracts International*, 63(11), 3849.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. Muslugüme, E. Huz, Ç. Yılmaz, G. ve Öztürk, B. (2015). Okul öncesi eğitimi döneminde isim yazma becerilerinin incelenmesi. *Ilkogretim Online*, 14(2)
- İnan, H. Z. (2020). COVID-19 Pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 831-849.
- Jackman, H. (2012). *Early education curriculum: a child's connection to the world*. U.S.A: Wadsworth Cengage Learning.

- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Joseph, L. M. McCachran, M. E. ve Naglieri, J. A. (2003). PASS cognitive processes, phonological processes, and basic reading performance for a sample of referred primary-grade children. *Journal of Research in Reading*, 26(3), 304-314.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of fifty-four children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 437-447.
- Justice, L. M. Chow, S. M. Capellini, C. Flanigan, K. ve Colton, S. (2003). *Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers*. 12(3), 320-332.
- Justice, L. M. ve Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in early childhood special education*, 23(3), 99-113.
- Justice, L. M. ve Ezell, H. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 35(1), 185-193.
- Justice, L. M. ve Pence, K. L. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association
- Kaminski, R. A. Good, R. H. Abbott, M. Latimer, R. ve Warnock, A. (2018). *Effectiveness of preschool and kindergarten in promoting and maintaining early literacy skills*. Poster session presented at the National Research Conference on Early Childhood, Arlington, VA.
- Kandır, A. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-488.
- Kannegieter, R. B. (1970). The result of a perceptual-motor-cognitive learning program designed for normal preschool children. *American Journal of Occupational Therapy*.
- Karabay, A ve Kuşdemir Kayıran B. (2014). "Early Literacy Activities: Preschool Teachers Views and Practices", *Contemporary Perspectives and Research on Early Childhood Education*, UK: Cambridge Scholars Publishing, 33-43.
- Karakelle, S. (2014). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilköğretim becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 2(24), 45-56.
- Karaman Benli, G. (20 21). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İsim Yazma Becerileri: "İşte Benim Harflerim!". *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 294 -310
- Karaman, G. ve Aytar, A. G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2). 0-0.

- Karaman, G. ve Üstün, E. (2011). Anasınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 267-278.
- Kargın, T. Ergül, C. Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ozel Eğitim Dergisi*, 16(3).
- Kargın, T. Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87.
- Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2005). Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 21(3), 155-172.
- Kıldan, A. O. (2007). Okulöncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501-510.
- Kılıçarslan, F. (1997). “*Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kırca, M. A. (2007). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kumtepe, A. T. (2005). *Effects of developmentally appropriate practices on children's reading development from kindergarten through third grade*. Florida State University, Degree Granting Institution
- Lane, K. L. Wehby, J. H. Menzies, H. M. Gregg, R. M. Doukas, G. L. ve Munton, S. M. (2002). Early literacy instruction for first-grade students at-risk for antisocial behavior. *Education and Treatment of Children*, 438-458.
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114.
- Machado, J. M. (2009). *Early childhood experiences in language arts early literacy*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Manolitsis, G. Georgiou, G. K. ve Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692-703.
- Mart, M. ve Kesicioğlu, O. S. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde ailelerin evde oyun oynamaya ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Mayer, K. (2007). Emerging knowledge about emergent writing. *Young Children*, 62(1), 34-40.
- McKinnon, D. (2017). Early years literacy instruction. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 9(1), 32-37.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Morrison, G. (1998). *Early childhood education today*. Columbus, Texas: Merrill and Imprint of Prentice Hall.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford Press.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250.
- 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.
- Moses, A. M. (2008). Impacts of television viewing on young children's literacy development in the USA: A review of the literature. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(1), 67-102.
- Mowafi, Y. ve Abumuhfouz, I. (2021). An Interactive Pedagogy in Mobile Context for Augmenting Early Childhood Numeric Literacy and Quantifying Skills. *Journal of Educational Computing Research*, 58(8), 1541-1561.
- Muter, V. Hulme, C. Snowling, M. J. ve Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40(5), 665.
- Muzevich, K. A. (1999). *Emergent writing in the kindergarten classroom: teachers' beliefs and practices*. Widener University.
- Neaum, S. (2020). Engaging with literacy provision in the early years: Language use and emergent literacy in child-initiated play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 680-705.
- Nicholas, M. ve Rouse, E. (2021). Learning to read: where should early childhood educators begin? *Literacy*, 55(1), 3-13.
- Nutbrown, C. (2003). *Recognising early literacy development: Assessing childrens' achievements*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Doktora Tezi (Basılmamış). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Parlakıyıldız, B. (2014). Okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının karşılaştırılması, *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 107-124.
- Parlakıyıldız, A. G. B. ve Yıldızbaş, F. (2004). *Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Petrová, Z. Zápotočná, O. Urban, K. ve Urban, M. (2020). Development of early literacy skills: A Comparison of two early literacy programmes. *Journal of Pedagogy*, 11(2) 51-72.
- Phelps, G. ve Schilling, S. (2004). Developing measures of content knowledge for teaching reading. *Elementary School Journal*, 105(1), 31–48.
- Pierce, L. B. (2003). *The great debate continued: Does daily writing in kindergarten lead to invented spelling and reading?* Unpublished doctoral dissertation, University Of North Texas.
- Pillinger, C. ve Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: Early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155–163.
- Pinto, G. Bigozzi, L. Gamannossi, B. A. ve Vezzani, C. (2009). Emergent literacy and learning to write: a predictive model for Italian language. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 61-78.
- Puranik, C. S. Lonigan, C. J. ve Kim, Y. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*. 26(4), 465-474.
- Purpura, D. J. ve Ganley, C. M. (2014). Working memory and language: Skill-specific or domain-general relations to mathematics? *Journal of Experimental Child Psychology*, 122, 104-121.
- Reutzel, P. Mohr, K. A. ve Jones, C. D. (2019). Exploring the relationship between letter recognition and handwriting in early literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(3), 349-374.
- Riley J. (2006) *Language and literacy: Creative approaches to teaching*. London: SAGE Publications.
- Robbins, C. ve Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Roskos, K. A. Christie, J. F. ve Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy ı early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.
- Rupley, W. H. ve Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 239-260.
- Sağlam, C. (2020). *Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* (Doctoral Dissertation). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Saracaloğlu, A. S. Aslantürk, E. ve Çengel, M. (2006). Aydın ili ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki ve bireysel yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, 104-118.

- Scheepers, C. Eccles, R. Abdoola, S. Graham, M. ve Van der Linde, J. (2020). A parental mhealth resource targeting emergent literacy: An experimental study. *Early Childhood Education Journal*, 1-12.
- Schnobrich, K. M. (2009). *The relationship between literacy readiness and auditory and visual perception in kindergarteners* (Doctoral dissertation, Miami University).
- Schuele, C. M. Skibbe, L. E. ve Rao, P. K. S. (2007). *Assessing phonological awareness*. In K. L. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy*. San Diego, Oxford, Brisbane: Plural Publishing Inc.
- Senechal, M. ve Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360-374
- Sevinç, M. (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık.
- Simpson, J., & Everatt, J. (2005). Reception class predictors of literacy skills. *British journal of educational psychology*, 75(2), 171-188
- Snow, C. E. Griffin, P. ve Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading. A model of professional growth in reading education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spira, E. G. Bracken, S. S. ve Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behaviour skills. *Developmental Psychology*, 41(2), 225-234.
- Stegelin, D. A. (2002). *Early literacy education: First steps to dropout prevention*. Clemson University: National Dropout Prevention Center and Network
- Storch, S. A. ve Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934.
- Strickland, D. S. Morrow, L. M. Neuman, S. B. Roskos, K. Schickedanz, J. A. ve Vukelich, C. (2004). The role of literacy in early childhood education. *Reading Teacher*, 58(1), 86-103.
- Teale, W. H. Whittingham, C. E. ve Hoffman, E. B. (2020). Early literacy research, 2006– 2015: A decade of measured progress. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2),
- Teale, W. H. ve Sulzby, E. (1992). *Emergent literacy writing and reading*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. 169-222.
- 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(1), 72-82.

- Turan, F. ve Topcu, Z. G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 11-33.
- Turan, F. ve Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 8(1), 265-284.
- Turse, K. A. ve Albrecht, S. F. (2015). The ABCs of RTI: An introduction to the building blocks of response to intervention. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 59(2), 83-89.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Wackerle-Hollman, A. K. Durán, L. K. ve Miranda, A. (2020). Early literacy skill growth in Spanish-speaking children with and at risk for disabilities in early childhood. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(1), 24-38.
- Walker, K. E. (2014). *Preschool teachers' constructions of early reading*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 1668131288).
- Wasik, B. A. ve Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455-469.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Williams, A. L. (2010). *Kid writing versus traditional writing instruction: Impact on the literacy development and perceptions of writing of kindergarten students*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 808149551).
- Woolley, S. L. Benjamin, W. J. J. ve Woolley, A. W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 319-331.
- Yaden, D. B. ve Tardibono, J. M. (2004). The emergent writing development of urban latino preschoolers: developmental perspectives and instructional environments for second-language learners. *Reading & Writing Quarterly*, 20(1), 29-61.
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi), Yök Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 628750).
- Yalman, F. (2020). Kütüphanede verilen kitapların eğlenceli dünyası eğitim programı'nın çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin

incelenmesi (doctoral dissertation). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazar, A. (2007). *1914-2006 Okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yazıcı, E. ve Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(1).

Yazıcı, E. ve Kandır, A. (2014). Okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının 61-66 aylık çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 7(33), 686–701.

Yıldız, M. Ataş, M. Aktaş, N. Yekeler, A. D. ve Dönmez, T. (2015). Çocuklar ne yazıyor? Okul öncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1131-1152.

Yopp, H. K. ve Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143.

Yumuş, M. (2018) *Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Ebeveynlerin Deneyimlerine Bebeklerin Dil Gelişimlerine ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi* (Doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi.

EKLER

EK-1 Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/09/2020-E.59982		
T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu		
Oturum Tarihi: 17.09.2020	Oturum Sayısı: 17	Karar Sayısı: 2020/5-17
Etik Açıdan Uygun		
Çalışma Adı	SINIF DIŞI OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ETKİNLİKLERİ PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÇOCUKLARDAKİ ERKEN OKURYAZARLIK BECERİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ	
Araştırmacılar	Yükseklisans Öğrencisi Rabia Gizem Şimşek (Yardımcı Araştırmacı) Dr.Öğretim Üyesi munise duran (Yürütücü)	
Başkan Kurul Üyesi Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof. Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof. Dr. Lutfiye ÖZDEMİR Kurul Üyesi Prof. Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER Sekreter Hatice CİHAN		
E-İmzalıdır. Etik Kurul Başkanı Hüseyin Suphi ERDEM		
Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. Evrak sorgulaması https://ebys.inonu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BE6ESUFTT adresinden yapılabilir. (PIN:36432)		

EK-2 Araştırma İçin İzin Belgesi



T.C
BİSMİL KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 89227283-198.01.01-E.12476212
Konu : Araştırma İzni Talebi
"Tutanak"

10/09/2020

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İçimiz Nene Hatun Anaokulunda Müdür Yardımcısı olarak görev yapan Rabia Gizem ŞİMŞEK'in, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans eğitimi kapsamında hazırladığı *'Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Becerisine Etkisinin İncelenmesi'* konulu tez çalışması yapmak istemi ile ilgili İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün, 08.09.2020 tarih ve 12254063 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

İçimiz Nene Hatun Anaokulunda Müdür Yardımcısı olarak görev yapan Rabia Gizem ŞİMŞEK'in; *'Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Becerisine Etkisinin İncelenmesi'* ekte belirtilen tutanakta Komisyonumuzca incelenmiş olup belirtilen çalışmanın Bismil Nene Hatun Anaokulunda gönüllü öğrencilerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Cafer GÖLSEVEN
İlçe Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/09/2020

Hamza TÜRKMEN
Kaymakam

Adres:
Elektronik Ağ
e-posta:

Bilgi için: Hamza TÜRKMEN
Tel: 0 (412) 415 28 87
Faks: 0 (412) 415 25 95

EK-3 Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı (SDOP) Örneği

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI GÜNLÜK EĞİTİM AKIŞI (2. Hafta, 3. Gün)

OKUL ADI :
ÖĞRETMENİN ADI SOYADI :
TARİH :
YAŞ GRUBU (AY) :

Güne Başlama Zamanı

Sınıfa gelen çocuklar karşılanır. Çocukların uyumunu sağlamak için önceki gün hakkında kısaca sohbet edilir. O gün yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verilir.

Oyun Zamanı

Çocuklara hangi öğrenme merkezinde oynayacakları sorulur. Çocuklar ilgili öğrenme merkezine mesafeyi koruyacakları şekilde yönlendirilir.

Temizlik

Sınıfta ve lavaboda temizlik ve tuvalet ihtiyaçlarını gidermek için yapılması gerekenler anlatılır ve bu sırada çocuklara rehberlik yapılır. Pandemi süreci anlatılır ve el yıkama dikkatli bir şekilde her çocuğa anlatılır, sosyal mesafe anlatılır ve sosyal mesafeye uymaları istenir.

Etkinlik Zamanı

“AL YANAKLI ELMACIK”
 “DOĞANIN MÜZİĞİ ”
 “MÜZİK ALETLERİ”

Günü Değerlendirme Zamanı

Eve Gidiş

Hazırlıklar tamamlanır, çocuklarla vedalaşılır.

Genel Değerlendirme

ETKİNLİK ADI : DOĞANIN MÜZİĞİ

ETKİNLİK TÜRÜ:OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK

KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

D.G.Kazanım 1. Sesleri ayırt eder.

B.G.Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları sesine göre eşleştirir.)

B.G.Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. (Göstergeleri: Nesne/varlıkların sesini, ayırt eder, karşılaştırır.)

ÖĞRENME SÜRECİ:

Etkinliğe başlamadan önce Al Yanaklı Elmacık isimli parmak oyunu oynanır.

Al yanaklı elmacık(İki el yanak üzerinde gezdirilir)
 Hadi gidelim çabuk çabuk(tüm parmaklar oynatılır)
 Bir iki üç dört beş
 Herkes oldu eş(iki el parmak uçlarıyla birleştirilir)
 Sımsıkı sarılalım (parmaklar birbirine geçecek)
 Kocaman açılalım
 Hep beraber

.Çocuklar bahçede sosyal mesafe kurallarına uygun olacak şekilde dururlar. Öğretmen çocuklardan getirmelerini istediği boş pet şişeleri yanlarına almalarını söyler. ‘Çocuklar, şimdi sizlerle bir müzik aleti yapacağız. Elinizdeki bu boş şişelerin için bahçemizde bulunan nesnelerden istediğiniz kadar toplayarak koymanızı istiyorum. Şimdi size bir müzik açacağım ve bu müzik bittiğinde süreniz bitmiş olacak.’ Der ve müziği açar. Çocuklar bahçedeki taş, tohum gibi nesnelerden istediklerini şişelerine koyar. Müzik bittiğinde herkes şişesini alır ve daire şeklinde oturulur. Her çocuk kendi şişesinin içinde neler olduğunu anlatır, müzik aletini tanıtır ve nasıl ses çıkardığını gösterir. Ardından hep birlikte Müzik Aletleri isimli şarkı söylenir.

Benim dört çalgı aletim var
 Biri davul
 Biri zurna
 Biri keman biri de def
 Davul demiş ki
 Gezmeye gidelim gezmeye gidelim
 Zurna da demiş ki
 Ben de ben de ben de ben de
 Keman da demiş ki
 Beni de götür beni de götür
 Def de demiş ki
 Hep birlikte birlikte hep birlikte birlikte

MATERYALLER

Taş, tohum,ağaç dalları

SÖZCÜKLER

Taş, tohum, ağaç, müzik aleti

KAVRAMLAR

Müzik aleti,

DEĞERLENDİRME

Müzik aletini oluştururken nasıl hissettin?

Müzik aletini hangi nesnelerden oluşturdun?

İçine başka neler koymak isterdin?

En çok/en az ses çıkaran müzik aleti hangisiydi? Sence neden bu müzik aleti daha çok/az ses çıkardı? Soruları sorulur.

Ardından tüm çocuklara etkinliğe katıldıkları için teşekkür edilir ve vedalaşılır.

AİLE KATILIMI

Çocuğunuzla evde bulunan farklı materyallerle müzik aleti oluşturulup şarkı söyleyebilirsiniz.

