T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice BURHAN

BURSA

2021

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice BURHAN

Danışman

Doç. Dr. Meral TANER DERMAN

BURSA

2021

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Hatice BURHAN
22/10/2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih:22.10.2021

Tez Başlığı / Konusu: OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplanı xii+ 126 sayfalık kısmına ilişkin, 22.10.2021 tarihinde danışmanım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %11'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

1-Kaynakça hariç

2- Alıntılar hariç/dahil

5- kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve bu Uygulama Esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bil intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Hatice BURHAN

Adı Soyadı: Hatice Burhan

Öğrenci No: 801782004

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Danışman: Doç. Dr. Meral TANER DERMAN

Tarih: 22.10.2021 * Turnitin programına Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Hatice BURHAN	Doç. Dr. Meral TANER DERMAN

Temel Eğitim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda 801782004 numara ile kayıtlı Hatice BURHAN'ın hazırladığı "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 22.10.2021 günü 11:00- 13:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye

(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Doç. Dr. Meral TANER DERMAN

Uludağ Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ömür SADİOĞLU

Uludağ Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Burcu SARI UĞURLU

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Önsöz

Araştırmanın birinci bölümünde, probleme ve araştırmaya ilişkin bilgiler verilmektedir. Araştırma problemi olarak okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının önemi hakkında açıklamalar yapılmıştır. İkinci bölümde, okul öncesi eğitimin tanımı, önemi, temel ilkeleri ve amaçları, okuma yazmaya hazırlık eğitimi hakkında bilgiler verilmiştir. Üçüncü bölümünde ise araştırmanın modeli, deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştiği ve veri analizi sürecine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, araştırmaya ilişkin bulgular ortaya konulmuştur. Beşinci bölümde ise tartışma ve öneriler sunulmuştur.

Çalışmamın başından sonuna kadar, her süreçte yaşadığım zorlukları kolaylıkla aşmamı sağlayan ve engin bilgileri ile beni aydınlatan desteğini üzerimden esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Meral TANER DERMAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

İlk danışmanım olan ve bana her zaman destek olan sayın hocam Ömür SADİOĞLU'na ve desteği olan tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde araştırma yaptığım okullarda çalışmama katkı sağlayan ve bu süreçte bana yardımcı olan değerli öğretmenlerime ve okul idaresine teşekkür ederim.

Hayatım boyunca en büyük şansım olan beni hiç yalnız bırakmayıp her anımda yanımda olup, her düştüğümde elimden tutup kaldıran dostlarım Ebru Nur KALYONCU ve Hatice Kübra İMAMOĞLU'na ve adını sayamadığım hep yanımda olan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen tüm arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışma sürecimde uzun vakitler geçirdiğim Yıldırım Millet Kıraathanesi çalışanlarına ve bizlere bu fırsatı sunan Büyükşehir Belediyemize teşekkür ederim.

Beni hayatım boyunca yalnız bırakmayan, yaptığım her işte yanımda duran ve ne olursa olsun desteklerini asla esirgemeyen canım annem Şerife BURHAN'a ve canım babam

İmdat BURHAN’a, beni her zaman koruyup kollayan canım abim Muzaffer BURHAN ve yengem Aslı BURHAN ve canımın diğer yarısı yeğenim Arın BURHAN’a bu yolda arkamda oldukları için teşekkür ederim. İyi ki varlar var olsunlar.

Hatice Burhan

Ekim 2021

Özet

Yazar : Hatice BURHAN

Üniversite : Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Bilim Dalı : Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı : xii+161

Mezuniyet Tarihi : 22.10.2021

Tez : Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının İncelenmesi

Danışman : Doç. Dr. Meral TANER DERMAN

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin planladıkları okuma yazmaya hazırlık çalışmaları etkinliklerini nasıl uyguladıkları ve bu çalışmalara ne düzeyde yer verdikleri incelenmiştir.

Okul öncesinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının uygulanması çocuklara okuma yazma ile ilgili ön becerileri kazandırarak onların ilkokula hazır olmalarını sağlamaktadır. Bunları çocuklara en iyi şekilde verebilecek olan okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ne şekilde yer verdikleri ne kadar süre uyguladıkları ve bu etkinlikleri

tercih etme sıklıklarının belirlenmesi amacı ile bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Bursa ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç resmi, üç özel olmak üzere, farklı sosyoekonomik düzeye sahip ilçelerde bulunan altı anaokulunda beş yaş grubu sınıfında görev yapan altı öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelemesi yapılmıştır. 20 Aralık 2019-12 Mart 2020 tarihleri arasında toplam yedi gözlem olacak şekilde, öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler gözlenmiş ve altı öğretmen ile birebir görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, resmi ve özel kurumdaki öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amacı ve kapsamı konusunda benzer düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin planlama yapmayıp hazır plan tercih ettikleri ve plan dışında etkinlikler de uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak uygulama konusunda resmi kurumdaki öğretmenlerin bütünleştirilmiş büyük ve küçük grup etkinlikler uygularken özel kurumdaki öğretmenlerin bütünleştirilmemiş ve büyük grup- masa başı etkinlikler uyguladıkları ve bu uygulamalarda özel kurumdaki çocuklara harfin okunuşu ve yazılışının öğretiminin de yapıldığı sonuçlarına varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları.

Abstract

Author : Hatice BURHAN

University : Uludağ University

Field : Department of Basic Education

Branch : Pre-school Education

Degree Awarded : Master

Page Number : xii+161

Degree Date : 22.10.2021

Thesis : Examination of the Literacy Preparation Studies of Teachers Working in Preschool Educational Institutions

Supervısor : Assoc. Prof. Dr. Meral TANER DERMAN

EXAMINATION OF THE LITERACY PREPARATION STUDIES OF TEACHERS WORKING IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

This research aims to examine the literacy preparation studies of teachers working in preschool educational institutions. In this context, it was examined how preschool teachers implement the literacy preparation activities they plan and at what level they include these activities in the studies.

The implementation of pre-school literacy preparation activities provides children with the preliminary skills related to literacy and ensures that they are ready for primary school. A case study, which is one of the qualitative research methods, was used in this study to determine how preschool teachers, who can best teach these skills to children, include literacy preparation activities, how long they apply them, and how often they prefer these activities.

Within the scope of this research, six teachers working in the classroom of five age group students in 6 kindergartens, including three state schools and three private schools, affiliated to the MEB located in districts with different socioeconomic levels in Bursa province in the 2019-2020 academic year, were included in the research.

As a data collection tool, a semi-structured observation form, a semi-structured interview form, and a document review were conducted. Between December 20, 2019 and March 12, 2020, seven activities implemented by teachers were observed and six teachers were interviewed one-on-one.

According to the results of the research, it has been revealed that teachers working in public and private institutions have similar thoughts about the purpose and scope of literacy preparation studies. It has been concluded that the teachers do not plan but prefer ready-made plans and implement activities outside the plan. However, it has been concluded that while teachers in public schools implement integrated large and small group activities, teachers in private schools practice non-integrated and large group-desktop activities, and in these activities, children in private schools are taught how to read and write letters.

Keywords: literacy preparation studies, preschool education, preschool teacher.

İçindekiler

Sayfa No

Önsöz iv

Özet i

Abstract iii

İçindekiler v

Tablolar Listesi x

Şekiller Listesi xi

Kısaltmalar Listesi xii

1.Bölüm 1

Giriş 1

1.1.Problem Durumu 3

1.2.Araştırmanın Soruları 4

1.3.Araştırmanın Amacı 5

1.4.Araştırmanın Önemi 5

1.5.Araştırmanın Varsayımları 7

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları 7

1.7.Tanımlar 7

2. Bölüm 9

Kuramsal Çerçeve 9

2.1.Okul Öncesi Eğitim 9

2.1.1. Okul öncesi eğitimin tanımı 9

2.1.2. Okul öncesi eğitimin önemi 11

2.1.3. Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri 14

2.1.4. Okul öncesi eğitimin amaçları 16

2.2.Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitimi 16
2.2.1. Okul öncesinde okuma eğitimi 17
2.2.2. Okul öncesinde yazma eğitimi 18
2.2.3. Okuma yazma becerileri ile ilgili kazanımlar 19
2.3.Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Becerileri 20
2.3.1. Görsel algı çalışmaları 21
2.3.1.1. El göz koordinasyonu 22
2.3.1.2. Şekil- zemin algısı 23
2.3.1.3. Şekil sabitliği 23
2.3.1.4. Mekanla konumun algılanması 23
2.3.1.5. Mekân ilişkilerinin algılanması 24
2.3.2. İşitsel algı çalışmaları 25
2.3.3. Dikkat ve bellek çalışmaları 28
2.3.4. Temel kavram çalışmaları 29
2.3.5. Problem çözme ve tahmin çalışmaları 31
2.3.6. El becerisi çalışmaları 33
2.3.7. Özbakım becerilerini geliştirme 34
2.3.8. Güven ve bağımsız davranış geliştirme 35
2.3.9. Sosyal duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları 36
2.3.10. Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları .. 38
2.3.11. Duyu eğitimi çalışmaları 40
2.3.12. Nefes ve ritim çalışmaları 41
2.4. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar 42
2.4.1. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar 42

2.4.2. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar 52

3. Bölüm 57

Yöntem 57

3.1. Araştırmanın Modeli 57

3.2. Araştırmada Yer Alan Çalışma Grubu 57

3.2.1. Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait veriler 58

3.2.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenler 59

3.2.2. Gözlem yapılan sınıfların fiziki durumları 63

3.3. Veri Toplama Araçları 68

3.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği 69

3.3.2. Yarı yapılandırılmış gözlem tekniği 70

3.3.3. Doküman inceleme 73

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi 73

4. Bölüm 77

4. Bulgular 77

4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaptığı Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Amaçlarına Yönelik Bulgular 77

4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaptığı Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Kapsamına Yönelik Bulgular 79

4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaptığı Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Planlamalarına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular 81
4.4.Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaptığı Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Uygulama Süreçlerine Yönelik Bulgular 89
4.4.1. Görüşmelerden elde edilen bulgular 93
4.4.1.1. Ses farkındalığı etkinliklerinin uygulanmasına yönelik bulgular 93
4.4.1.2. Ailelerden alınan desteğe yönelik bulgular..... 96
4.4.2. Gözlemlerden elde edilen bulgular 98

5. Bölüm..... 117
Tartışma ve Öneriler 117
5.1.Tartışma..... 117
5.1.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaptığı Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Amaçlarına İlişkin Tartışma 117
5.1.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaptığı Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Kapsamına İlişkin Tartışma 118
5.1.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinlikleri planlamalarına İlişkin Tartışma 118
5.1.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinlikleri uygulama süreçlerine İlişkin Tartışma 120

5.2.Öneriler 125
Kaynakça 127
Ekler 148
EK 1: Öğretmen Görüşme Formu 148
EK 2: Gözlem Formu 150
EK 3: Kişisel Bilgi Formu 151
EK 4: Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Kararı 152
EK 5: Araştırma İzni 153
EK 6: Etkinlik Planı Örneği 154
EK 7: Elektroy Uygulaması 158
Öz Geçmiş 161

Tablolar Listesi

Tablo *Sayfa*

1 Öğretmenlere ait bilgiler 59

2 Görüşmelere ait bilgiler 70

3 Öğretmenlerin gözlem bilgileri 71

4 Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Amacına İlişkin Görüşler 77

5 Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Kapsamına İlişkin Görüşler 79

6 Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarını Planlama, Hazırlık ve Uygulama Bölümlerine İlişkin Görüşler 83

7 Öğretmenlerin Planlama, Hazırlık, Uygulama ve Değerlendirmelerinde Yer Verdikleri Uygulamalar 91

Şekiller Listesi

1 Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlama, hazırlama ve uygulama aşamaları..... 90

Kısaltmalar Listesi

OÖEP: Okul Öncesi Eğitimi Programı

OYHÇ: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

1. BÖLÜM

Giriş

Çocuğu geleceğe hazırlayan okul öncesi eğitim dönemi, çocuğun ileriki yaşantısını etkilediği için önem verilmesi ve dikkat edilmesi gereken bir dönemdir (Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007). Okul öncesi eğitimin çocukların tüm gelişim süreçlerini desteklediği düşüncesi evrensel bir düşünce olarak görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde çocuğun kaliteli bir eğitim alması, çocuğu gelecekte akademik ve sosyal açıdan önemli bir şekilde etkilemektedir (Yeşilyurt, 2011). Çocukların bedensel ve ruhsal sağlık durumu önemlidir. Sağlıklı ve yaratıcı bireyler yetiştirmek için okul öncesi eğitime ve bu süreçte çocukların tanıma ve değerlendirme süreçlerine önem verilmesi gerekmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000).

Okuryazar olma süreci aslında gelişimin devamlı bir parçası olarak devam etmektedir. Yani aslında çocuklar okula gelmeden önce birçok uyarıcı ile karşılaşarak doğal bir şekilde bu sürece katılmaktadırlar (Taşkın, Sak ve Sak, 2015). Çocukların ilkokula başlamadan okul öncesi dönemde okuma yazma ile ilgili bir deneyim yaşamaları onların okul başarılarını etkilemektedir (Erkan ve Kirca, 2010). Çocukların okula başlamadan okuma yazma deneyimine sahip oldukları bilinmektedir. Okuma yazma deneyimi okuma yazmayı öğrendikleri anlamına gelmemektedir. Buradaki anlamdan ise çocukların okuma yazma için gerekli olan ön bilgilere sahip olmaları anlaşılmaktadır. Yani çocukların okul öncesinde uyguladıkları dinleme, çizme, boyama vb. etkinlikler okuma yazma deneyimi olarak adlandırılmaktadır (Çelenk, 2003). Bu deneyimler, okuma yazma değil okuma yazmaya hazırlık çalışması olarak değerlendirilmektedir (Aral ve diğerleri, 2000).

Okul öncesi eğitiminin çocukları ulaştırmak istediği belirli amaçlar bulunmaktadır. Bu amaçlara ulaşmak ise uygulanan çeşitli etkinliklerle sağlanmaktadır. Çocukları ilkokula hazırlamak bu amaçlardan biridir. Bu amaca çocukların en iyi şekilde sahip olmasını sağlayan

etkinlik ise okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıdır (Bolat, 2019). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları tüm gelişim alanlarını içine almaktadır ve üzerine bir şeyler koyularak ilerleme sağlanmaktadır (Koçak, 2018). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında önemli bazı beceriler bulunmaktadır. Bu becerilerin bazıları karmaşık bazıları ise daha basittir. Bu becerileri öğretmen çocukların yapabileceği şekilde yani basitten karmaşığa doğru çocuklara vermelidir (Aral ve diğerleri, 2000; Bloch, 1999). Bu çalışmaları etkin verebilmek için çocuklara yazılı materyallerle karşılaşabilecekleri etkin ortamlar sunmalıdır. Çocukların konuşma ve sözcük dağarcığının gelişimi için onlarla günlük olarak yaşadıkları ile ilgili sohbet edilebilir (Altınkaynak, 2019). Ayrıca, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sadece masa başı etkinlikler değildir. Yani bu etkinlikler farklı etkinlikler ile bütünleştirerek verilebilmektedir. Bu dönemde amaç okuma yazma öğretmek değildir. Buradaki amaç çocukları ilkokula hazırlamak için gerekli ön bilgi becerileri sağlamaktır. Bu durum çocukların okula karşı olumlu tutum geliştirmelerinde önemli rol oynamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [Meb], 2013b). Kısaca, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara uygun ortamlar ve fırsatlar sağlayarak erken okuryazarlık becerilerine destek olması ve okuma-yazma eğitimi olarak gerekli fırsatları sunup ortamı düzenlemeleri gerekmektedir. Bu beceriler sadece öğretmenin desteği ile sağlanmamaktadır. Becerilerin gelişmesi için aile de çocuğa destek olmalıdır (Çabuk, Baş ve Teke, 2021). Çocuklar okuma yazma sürecine ailede başlarlar. Aile ortamında ne kadar yazılı basılı kaynak varsa bunların çocuğa faydası olmaktadır. Aile içerisinde gazete, kitap, dergi vb. materyallerin bulunması zengin uyarıcılarla karşılaşması çocuğu okuma yazmaya daha çok hazır hale getirmektedir (Çelenk, 2008).

Çocuklar zihinsel ve fiziksel gelişimlerini tamamladıklarında okumaya hazır olmaktadırlar. Bu sürece dâhil olarak ise okuma için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Okumaya hazır olmayı etkileyen bazı faktörler bulunmakta olup bunlardan bazıları çevresel faktörler, zekâ faktörü vb. olabilir (Kılıçarslan, 1997). Okuma yazmaya

hazırlık çalışmalarında kazandırılan görsel ve işitsel algı farkındalığı çocukların okuma ve yazmaya hazır olmalarını önemli bir şekilde etkilemektedir. Okul öncesi dönemde bu kazanılan beceriler çocukların okuma yazmaya ön hazırlık yapmalarını sağlamaktadır (Bolat, 2019). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları planlanırken öğretmenlerin dikkatli olmaları gerekmektedir. Okuma yazmaya yer vermeyerek, çocuğu ilerleyen zamanlar için hazırlayarak gerekli ön bilgi ve becerileri kazandırmaları gerekmektedir (Kara ve Aydos, 2019).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ileriki yaşlarını da etkilemektedir. Okul öncesi dönem çocukların kültürlerini öğrenmeleri ve aktarmaları için büyük bir öneme sahiptir. Çocuklar okuma bilmedikleri için bu dönemde semboller kullanırlar ve o sembolleri anlamlandırırlar. Sembolleri anlamlandırmak için okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocuklara destek olmaktadır. Çocukların kendilerini düzgün bir şekilde anlatabilmeleri, dünyayı anlamaları ve kendisi dışındaki kişileri anlayabilmesi için okuma yazma becerisini iyi bir şekilde kazanması gerekmektedir (Bayraktar ve Temel, 2014).

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilkokula hazır olmalarını sağlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi dönem, çocuk için önemlidir. Bu dönemde çocuğa kazandırılan kazanımlar çocuğun ilkokula başladığında çocuğun zorluk yaşamadan okula uyumunu, becerilerini ve tüm gelişimini etkilemektedir. Çocuklar aileleri ile yaşantıları sonucu bazı kazanımlara ulaşmaktadırlar. Ailenin dışında çocuğun hayatına dâhil olan okul öncesi öğretmeni ile yaşantılar artmaktadır. Okul öncesi döneminde okuryazarlık kavramı aslında okuma yazmaya hazır olma anlamı taşımaktadır. Çocuklar okuma ve yazma sürecine okula gitmeden doğal bir şekilde katılmaktadırlar. Öğretmenler, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları sürecinde çocukların deneyimlerini de kullanmaktadır (Morrison, 2003). Okul öncesi eğitimde çocuklara okuma yazma ile ilgili bazı beceriler belirli sıra ile verilerek ve okula hazırbulunuşlukları sağlanarak gereken ön hazırlık yapılmış olur. Yapılan bazı

çalışmalarda da çocukların okula başlamadan önce okuma yazma ile ilgili bazı becerilere sahip oldukları ve okul öncesi eğitime başladıklarında okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile bazı ön becerileri kazandırarak çocukların ilkokulda başarı sağladıkları görülmektedir (Pinto, Bigozzi, Gamannossi ve Vezzani, 2009; Teale ve Sulzby, 1992; Whitehurts ve Lonigon, 1998). Bu çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlara göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilkokula hazırbulunuşluklarını sağlamak ve ilköğretime hazır hale getirmek amacıyla uygulanmaktadır. Okul öncesinde harfin okunuşu ve yazılışının öğretimi bulunmamaktadır. Yani okuma ve yazma öğretimi okul öncesinde uygulanmamaktadır. Ayrıca bu etkinlikler sadece masa başında kâğıt ve kalem ile uygulanan etkinlikler değildir. Bu etkinlikler farklı yöntemlerle bütünleştirilerek (oyun, müzik, sanat vb) çocuklara verilebilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013b). Morrison, (2003)'a göre çocukların okuma ve yazmayı öğrendikleri yöntemler dinleme ve konuşmadır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara okuma-yazma etkinliği uygularken, programa uygun süreci yönetmeyi dikkat ederek, programda yer alan kazanımlara odaklanarak, çocuğun yaşına uygun bir şekilde çalışmaları yaptırması gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Soruları

1. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amaçları hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamı hakkındaki görüşleri nelerdir?

3. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlama sürecinde dikkat ettikleri noktalar nelerdir?

4. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları etkinliklerini uygulama sürecini nasıl yürütmektedirler?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verme durumlarını ve etkinlikleri nasıl uyguladıklarını incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Okuma yazma becerisinin temeli okul öncesi eğitim ile atılmaktadır ve bu becerinin gelişiminde çocuğun içinde bulunduğu ortam da çocuğu etkilemektedir (Bayraktar ve Temel, 2014). Okul öncesi dönemde oluşan başarılar çocuğun sonraki yaşamını da etkilemektedir. Çocukların öğrenmelerinin önemli olduğu ve bunun için de çocukların yönlendirilmesi en doğru şekilde olmalıdır. Okuma yazmaya hazırlık çalışması ile elde edilecek beceriler öğretmenlerin çocuğa doğru şekilde aktarabileceği etkinlikleri tercih etmeleri gerekmektedir (Bodrova ve Leong, 2007). Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri çocukların gelecekte öğrenecekleri okuma yazma sürecini etkilemektedir. Okuma yazmaya hazırlık sürecinde çocuğa kazandırılacak beceriler çocuğun okuma yazma sürecini hızlandırarak okuma yazmaya ön hazırlık olmasını sağlar.

Bu araştırmada özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verme durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Daha önce yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşlerinin incelendiği görülmüştür. Literatür taraması sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sürecinde genellikle kavram ve çizgi çalışmalarına yer verdikleri, daha çok kitap ve çalışma sayfası tercih ettikleri (Altun ve diğerleri, 2014; Bolat, 2019; Dönmezler, 2016; Güleç, 2008; Özçelik, 2018; Taşkın ve diğerleri, 2015; Tuğluk ve diğerleri, 2008); öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterlilik algılarının sadece kıdeme göre değiştiği,

çocukların cinsiyetinin okuma yazma farkındalığı oluşturma sürecinde kalem tutma ve kâğıt kullanmayı etkilediği (Bay, 2008; Bay ve Alisinanoğlu, 2008; Sancı, 2019) belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıfta kullanılan materyaller ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgileri incelenmiş ve öğretmenlerin bakış açılarının etkinlik seçimini etkilediği, çocukların sınıf içinde okuma yazma ile ilgili karşı karşıya kaldıkları durumların çocukların dikkatini çektiği görülmüştür (Deretarla Gül ve Bal, 2006).

Bunlara ek olarak okul öncesi çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerileri ile dil gelişimleri arasındaki ilişki incelenmiş ve orta düzey ilişki bulunduğu (Koçak, 2019); öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin planlarının da incelendiği ve öğretmenlerin genellikle bütünleştirilmiş etkinlik uyguladıkları (Koçak, 2018) ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında aile katılımının uygulanma şekillerinin de incelendiği ve ailelerin bu konuda yetersiz ve bilinçsiz bulundukları (Bolat ve Dal, 2017) araştırmalara da rastlanmıştır.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının incelenmesi ile ilgili çalışmalarda ise öğretmenlerin genel olarak çocukların sadece yazma becerilerini destekleyip diğer becerileri arka plana attıkları ortaya çıkmış ve çocukların ileriki yaşantıları için çocukları okuma yazmaya hazır hale getirmek amacıyla okul öncesi öğretmeninin bu konuda desteklemesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. (Çoşkun ve Deniz, 2017; Erdoğan ve diğerleri, 2013).

İlgili alan yazın incelendiğinde ulaşılan bu çalışmalar dışında, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okuma ve yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşleri ve bu etkinlikleri ne şekilde uyguladıklarına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışma özgün bir çalışma niteliğindedir. Ayrıca, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini ne şekilde uyguladıklarının belirlenmesinin, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları

arasında uygulama bakımından benzerliklerin olup olmadığı araştırılarak öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının uygulamaları ile ilgili öneriler getirilmesinin büyük katkılar sağlayacağı ve okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının önemini vurgulayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada;

- Gözlemlerde bulunan araştırmacının sınıftaki varlığının çocukları ve öğretmenleri etkilemediği,
- Görüşmeler sırasında öğretmenlerin araştırmacının sorularına içten ve objektif bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar aşağıda yer almaktadır:

- Araştırmada yapılan gözlemler, 2019-2020 eğitim öğretim yılında aralık-mart ayları arasında yapılmıştır. Mayıs ayına kadar yapılması planlanan gözlemler dünyayı etkileyen küresel salgın covıd-19 yüzünden tamamlanamamış ve araştırma mart ayına kadar olan gözlemlerle sınırlandırılmıştır.
- Bu araştırmada tercih edilen okullar bursa ilinin üç merkezi ilçesinde bulunan üç özel ve üç resmi olmak üzere toplam altı kurum ile sınırlıdır.
- Özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili planlarının incelenmesi hedeflenmiş fakat öğretmenlerin planları paylaşmak istememesi nedeniyle yapılamamıştır.

1.7. Tanımlar

Okul öncesi eğitim: Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde

tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim sürecidir (Aral ve diğerleri, 2000).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları: Okul Öncesi Eğitim Programında okuma yazmaya hazırlık çalışmaları "Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettiği süre boyunca sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi bütün alanlarda eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünüdür." şeklinde tanımlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013b).

Elektroy uygulaması: Sınıf içinde öğretmenin ekrana yansıttığı sorulara, her bir öğrenci elindeki ismine özel tanımlanmış kumandasından tuşlayarak cevap verme olanağı sunan bir uygulamadır. Öğrencinin verdiği cevap kablosuz iletişim teknolojisi ile öğretmenin bilgisayarındaki programa anlık olarak iletilerek kaydolur. Böylece hiçbir öğrencinin parmak kaldırmasına gerek kalmadan, tüm sınıfın sonuçları öğretmen tarafından saniyeler içinde görülebilir ve her öğrencinin doğru- yanlış-boş yüzdesi her sorunun çözülebilme oranı raporlanabilir (Ek 6).



2. BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve

2.1. Okul Öncesi Eğitim

2.1.1. Okul öncesi eğitimin tanımı. Okul öncesi eğitimden bahsedildiği zaman hemen hemen herkesin aklına ilk 0-6 yaş grubu çocuklar gelmektedir. Bu yaş grubunda eğitim aile ve okul öncesi kurumları iş birliği şeklinde yapılmaktadır. Bu kurumlar çocukların ilk defa karşı karşıya geldikleri bir eğitim kurumu olma özelliği taşımaktadırlar (Koçyiğit, 2012). Birçok uzman tarafından okul öncesi eğitim ile ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır.

Okul öncesi eğitim;

- Çocuğun doğumu itibari ile 6 yaşına kadar olan zaman dilimi içinde (0- 72 ay),
- Çocuğun tüm gelişim alanlarını (bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimleri ile öz bakım becerilerini) desteklemeye yönelik,
- Gelişimsel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun,
- Mevcut potansiyelini ortaya çıkarmasını, geliştirmesini ve kendini ifade etmesini amaçlayan,
- İlköğretimin gerektirdiği yeterliliklere ulaşmasını, diğer bir deyişle ilköğretime hazırlığını sağlayan,
- Çocuğun bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanımasını, benimsemesini ve topluma uyumunu gözeten,
- Tüm bunlar için uygun ve uyarıcı çevre olanağı sunan,
- Bir okul öncesi eğitim kurumunda, ailede ya da alternatif programlarda verilen *sistemli ve planlı bir eğitim süreci* olarak tanımlanabilir (Kuru Turaşlı, 2012, s. 3).

Koçyiğit (2012, s. 14)'e göre ise "ilkokul öncesi yılları kapsayan, kurumda ve ailede uygulanabilen, çocukların tüm gelişim alanlarını çağdaş norm ve gelişimler ışığında destekleyen, ebeveyn ve eğitimcilerin iş birliği içerisinde olduğu veya olması gerektiği ve

çocukların bir sonraki eğitim kademesine hazırbulunuşluklarına yönelik kurumsal anlamda ilk örgün eğitim basamağını oluşturan bir eğitim sürecidir."

Aral ve diğerleri (2000, s. 12)'ne göre ise okul öncesi eğitim "doğumundan ilkokula kadar süren, çocukların sonraki yaşamlarında da büyük roller oynayan; tüm gelişimini destekleyen, ailede başlayıp okul ile devam eden çocukların kişiliklerinin şekillendiği süreçtir."

14. Milli Eğitim Şurası'n da ise okul öncesi eğitimden şu şekilde bahsedilmiştir: "Okul öncesi eğitim, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda iyi bir biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir." şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1993, s. 233).

Katrancı (2016, s. 3)'ya göre ise okul öncesi eğitim "çocukların tüm gelişimleri ile bireysel farklılıklarına uygun, onlara zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan ve onları kültürel değerleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren, sonraki adımlar için temel oluşturan bir eğitim süreci" olarak tanımlamıştır.

Eğitim bilimci Hierdeis'a göre geniş anlamda okul öncesi eğitim; "*çocuklara yaşamın ilk altı yılı içerisinde aile dışında sunulan tüm yardım, destek, koruma ve eğitim olanaklarıdır*." Dar anlamda ise, *"çocuklara 4 yaşlarından zorunlu ilköğretim aşamasına kadar sağlanan organize eğitim sürecidir."* Buna göre ise okul öncesi eğitimin çocuğun toplumsallaşmasını destekleyip, bulunduğu topluma uyumlu birey olarak geliştirerek ilerleyen zamanlardaki yaşamı için ihtiyacı olan bilgi ve yeterlilikleri kazanmasına yardımcı olmaktır (Hierdies, 1996, akt. Arslan, 2005, s. 2).

Oktay (1990, s. 151) ise genel bir tanımlama yaparak okul öncesi eğitimini *"çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadar süren ve bu zaman içerisinde uygulanan eğitsel etkinliklerin tümünü kapsayan dönem"* olarak tanımlamıştır.

Okul öncesi eğitim ile ilgili verilen tanımlarda çocukların tüm gelişimlerine etki etmesi, ilkokula hazırlaması ve toplumsallaşmasını sağlaması noktalarına vurgu yapılmıştır. Bu tanımlar doğrultusunda okul öncesi dönemin çocuğu her açıdan etkilediği görülmektedir.

2.1.2. Okul öncesi eğitimin önemi. Okul öncesi, çocuğun okul ve öğretmen kavramlarıyla ilk kez karşılaştığı eğitim kademesidir. Bu ilk karşılaşma çocuk için diğer kademelerde göreceği eğitim kadar önemlidir. İlk karşılaşmanın kişiler üzerinde derin izler bıraktığı düşünüldüğünde okul öncesi eğitimin önemi daha iyi bir şekilde anlaşılabilir (Ayaydın, 2010). Çocuklar gelişimleri ile yetişkinler farklılaşırlar. Bu farklılaşmanın sebebi ise çocukların yeniliklere ve değişimlere son derece açık olmasıdır. Bu durumu değerlendirmek için çocukları dış uyaranlarla olabildiğince erken bir araya gelmelerini sağlamak gerekmektedir. Okul öncesi eğitim çocukların bütün uyaranlarla bir araya gelmesini sağlayan en iyi ortamdır (Koçak, 2001). Çocuğun gelişiminde aile çok etkili olmakla birlikte ilerleyen yıllara aile çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada yetemeyebilir. Bunun için tam bu zamanda çocukların gelişimlerini en iyi şekilde destekleyecek, sosyalleşmelerini sağlayacak zengin uyarıcı ortamı olan okul öncesi devreye girmektedir (Solak, 2007).

Çocukların gelişimlerinin şekillendiği okul öncesi dönemini çocukların en iyi biçimde geçirmesi ve onları gerçek yaşama aileleri de bilgilendirerek hazırlamak amaçlanmıştır. Okul öncesi eğitimin önemlerinden biri ise aile ile işbirliğinde çocuğun gelişimini en üst düzeye çıkararak toplumsallaşmasını sağlamaktır (Kandır, 2001).

Okul öncesi dönem çocuğun gelişiminin hızlı olduğu dönemdir. Sosyalleşmenin ilk basamağı olan bu dönemde çocuklar birçok beceriyi kazanırlar. İfade becerileri de bu dönemde gelişmektedir. Çocukların kendilerini doğru bir şekilde ifade etmelerindeki en

büyük etken aile ve okuldur. Aile ve okul çocuğa çevreyi tanımasını, kendi yeteneklerinin farkına varmasını ve toplumsallaşmasına yardımcı olarak bulunduğu topluma ayak uydurabilmesini sağlar. Bu başarıyı sağlayabilmek için aile ve öğretmenin çocuğu desteklemesi gerekir. Okul öncesi eğitim almayan çocuklar da alan çocuklara göre gelişim yönünden eksik kalmaktadırlar. Bu dönemde yaşanan bazı olumsuzluklar çocukta hayatı boyunca iz bırakmaktadır (Sürmen, 2011).

Beyin okul öncesi dönemi boyunca çok hızlı gelişir ve bu dönem algılarının en açık olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuğa sağlanan çevre çok önemlidir. Çocuğun öğrenme hızı, nasıl keşfettiği ve ne hızda öğrenebildiği çevresinin çocuğu ne kadar desteklediğine ve çocuğa ne kadar iyi uyarıcılar sunduğuyla alakalıdır. Okul öncesinde yaşanan olumlu yaşantılar çocukta olumlu tutum, davranış geliştirir ve akademik başarısını arttırır. Çocuğun olumlu tutum ve davranış geliştirmesindeki en önemli etkenler ise sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitimdir (MEB, 2013c).

Gelişimde biyolojik etken kadar çevre de önemlidir. Çocukların kalıtımla getirdikleri özelliklerini en iyi şekilde kullanabilmeleri için zengin uyarıcı çevre desteği gereklidir. Bu destek ise en iyi şekilde okul öncesi eğitimle sağlanır. Bu nedenle okul öncesi eğitim daha da önem kazanmaktadır (Feyman, 2006). Okul öncesi eğitimin önemli olmasının en büyük sebeplerinden birisi ise çocuğun kendine çevresinde bulunan büyükleri rol model alması ve birçok gelişim görevi için kritik dönem olmasıdır. Aslında bu durum ebeveynler tarafından bilinip gerekli değer verildiğinde, okul öncesi eğitimin de desteği ile iyi bir şekilde yetiştirilen çocuklar toplumla uyumlu, saygılı, ruhsal ve bedensel olarak sağlıklı bireyler olarak hayatlarına devam edeceklerdir (Aral ve diğerleri, 2000).

Okul öncesi döneminde çocukların daha çok fiziksel etkinliklere ihtiyaçları vardır. Günümüzdeki şartlara bakıldığında ise çocukların apartman hayatında yetişmeleri onları fiziksel gelişim açısından eksik kalmasına neden olmaktadır. Bu ihtiyacı gidermek için okul

öncesi programlarda tüm gelişim alanlarına yer verilmiş ve okul öncesi eğitim kurumları çocukların gelişimlerini en iyi destekleyecek şekilde tasarlanmıştır (Koçyiğit, 2012). Ayrıca okul öncesi dönem çocuğun sosyalleşmesini de destekleyen dönemdir. Bu dönemde uygulanan eğitimin kalitesi ve niteliği gelecekteki eğitim kademelerini de etkilemektedir. Kısaca bu dönem çocuğun toplumla ve kurallarla tanıştığı ve önemli derecede sosyalleştiği kritik dönemdir (Aykaç ve Tanrıverdi, 2011). Okul öncesi eğitimin bir diğer katkısı ise çocukların özdenetimini geliştirerek bağımsız birer birey olmalarını sağlamaktır. Çocuklara zengin uyarıcıların olduğu ortam sunarak onların yaratıcılık ve girişimcilik özellikleri desteklenmektetir (Günalp, 2007).

Koçyiğit (2012) okul öncesi eğitiminin öneminden maddeler halinde şu şekilde bahsetmiştir:

- 0-72 ay arasındaki kritik dönemleri kapsar. Bu dönemde çocukların gelişimleri profesyoneller tarafından çocukların gelişimlerine uygun ortamlarda desteklenmelidir.
- Kadınların iş hayatına girmesi ile çocuklara bakıma ihtiyaç artmıştır ve bunu en iyi şekilde karşılayan durum ise okul öncesi eğitimidir.
- Çalışan kişiler için güvenli görülen bir ortamdır.
- Okul öncesi eğitimi almış çocukların özgüvenleri ve akademik başarıları olumlu yönde gelişmektedir.
- Okul öncesi tüm çocuklara fırsat eşitliği sunar.
- Okul öncesi eğitim aileleri de işin içine katarak toplumun da bilinçlenmesini sağlar.
- Özel eğitime gereksinimi olan çocukların daha erken fark edilip müdahale edilmesine katkı sağlar.

Son yıllarda okul öncesine verilen önem artmaktadır. Geçmişte okul öncesi kurumlarına sadece çocukların oyun oynadığı yer olarak bakılmaktaydı. Günümüzde ise okul

öncesi eğitim kurumunun ileriki eğitim hayatlarında da büyük önem taşıdığı bilinmektedir (Arıkök, 2001).

Kısaca bahsetmek gerekirse okul öncesi eğitim, sadece çocuk açısından değil aileler açısından da önemlidir. Çocuk, ebeveyn ve öğretmen iş birliği içerisinde toplumun gelişmesini, ailelerin bilinçlenmesini ve ailelerin çocuklarını toplumsal değerleri kazanarak yetiştirmelerini, ayrıca ilerleyen kademelerde de akademik başarı olarak ileride olmalarını sağlamaktadır.

2.1.3. Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri. Okul öncesi eğitimde diğer kademeler gibi örgün olarak yürütülür. Her kademede olduğu gibi burada da bir plan ve program vardır. Okul öncesinin de belirli ilkeleri vardır ve bu ilkeler doğrultusunda gereken nitelik sağlanır (Koçyiğit, 2012). En genel olarak bu ilkeler MEB (2013c) Okul Öncesi Eğitimi Programında şu şekilde ele alınmıştır:

1. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.

7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

2.1.4. Okul öncesi eğitimin amaçları. Okul öncesi eğitimi Mialaret evrensel amaç olarak üç ana başlıkta toplamıştır. Bunlar şu şekilde ele alınmıştır.

1. Toplumsal amaçlar

Çalışan annelerin çocukları ile ilgilenmek,

Tüm çocuklara eğitim vermek, bireysel farklılıklarını fark edip katkı sağlamak,

Çocukların yeni bireylerle tanışıp sosyalleşmelerini sağlamak.

2. Eğitici amaçlar

Çocukların duyularını eğitmek,

Çevrelerine olan duyarlılıklarını arttırmak

3. Gelişimsel amaçlar

Çocukların gelişimlerine önem vermek (Aral ve diğerleri, 2000).

Türkiye'de ise okul öncesi eğitimin amaçlarına Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2013b) şu şekilde yer verilmiştir:

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Bu maddelerden de anlaşıldığı gibi çocuklara fırsat eşitliği sağlamak ve ortak yaşam alanı oluşturmak, gelişimlerini desteklemek. Bu amaçlar her ülkenin kendi ihtiyacına göre belirlenmektedir (Kuru Turaşlı, 2012).

2.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitimi

Okuma yazmaya hazırlık öncelikle ailede yani çocuğun doğduğu çevrede başlar. Ailede başlayan bu eğitim okul öncesi ile devam eder. Aileden başlayıp okul öncesini de içine alıp ilköğretime kadar devam eden bu süreç okuma yazmaya hazırlık çalışmaları olarak adlandırılır (Koçak ve Duman, 2019). Okuma yazmayı öğrenmek, çocuğu sadece bulunduğu dönem içerisinde değil gelecek yıllarını da etkilemektedir. Okuma yazma gelişimi sadece okul

öncesi dönemi kapsamayıp yaşam boyu devam etmektedir. Her ne kadar yaşam boyu devam etse de okul öncesi dönem en önemlisidir (Neuman, Copple ve Bredekamp, 2000).

2.2.1. Okul öncesinde okuma eğitimi. Okumaya hazırlık gerekli olan ön bilgilere ve becerilere sahip olmadır. Çocuklar okumayı değişik yaş ve basamaklarda öğrenirler. Bu yüzden okul öncesi dönem okuma için önemli bir aşamadır (MEB, 2013b).

Okuma, kişilerin kendilerini geliştirip çevreyi anlamlandırmalarında en önemli etkendir. Okuma ile çevresindeki gelişimi anlar ve o gelişmeleri anlamlandırır. Okuma eğitimi ilkokulda verilmesine rağmen okul öncesi dönemde bu davranışın kazandırılması gerekir. Çocuk okul öncesi dönemde çevresi ile etkileşime geçerek çevresindekileri öğrenmek ister. Okul öncesi dönemde kitapla etkileşime geçilir. Bu kitaplar sayesinde yeni bilgiler edinen çocuklar çevrelerini daha kolay anlamlandırır. Böylelikle içlerindeki merak ve keşfetme duygusuna cevap verirler. Çocuğun okuma alışkanlığı kazanması bu dönemde kitaplarla geçilen etkileşimle ilgilidir. Bu etkileşim okul öncesi eğitimi ile en iyi şekilde desteklenmektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009).

Çocuklar ilkokula başlamadan önce okuma öncesi etkinlikle karşılaşmış bu etkinliklerde görev almış ise çocuğun ilkokulda ve ileriki eğitim yaşamında başarılı bir şekilde yol alacağına inanılmaktadır (Arıkök, 2001).

Okuma gelişimi ailede başlayarak okul öncesi ile devam eder. İlk olarak çocuklara resimli kitaplar verilerek çocuklar ailelerinden o resimleri anlatmalarını yani kitabı okumalarını isterler. Daha sonra çocuk kitaptaki olayları ezberleyerek okuyormuş gibi anlatır. Kendi kendine farklı okuma şekilleri yaratır. En son ise çocuk bağımsız okuma alışkanlığı edinir (Üstün, 2007). Ayrıca bu dönemde çocuklar okuma bilmediği için onlar ya geceleri yatmadan önce ailelerin kitap okumalarıyla ya da gün içerisinde bir kitabın resmini incelemekle okuma eğitimine adım atabilirler. Anaokulunda da bu durum desteklenerek çocuk okuma alışkanlığı kazanacak ve okumaya geçişini kolaylaştıracaktır (Ak Yıldız, 2016).

Okuma eğitimi çocuğa okul öncesinde okuma alışkanlığı resimli kitapların incelenmesi ve anlatılmasıyla kazandırılır. Bu alışkanlığı kazanmak için sadece çocuğun değil rol model aldığı anne ve babanın da okumaya önem vermesi gerekir.

2.2.2. Okul öncesinde yazma eğitimi. Dönmezler (2016) yazma kavramını "sözlü veya sözsüz konuşma seslerini karşılıklı olan görsel motor sembollere çevirme sürecidir." şeklinde açıklamıştır. Okul öncesi eğitiminde okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri büyük öneme sahiptir. Çocukların zihinsel ve dil gelişimlerinin hızlı olduğu dönemdir. Bu yüzden bu etkinlikler çocukların konuşmalarında, kendilerini ifade etmelerinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan,, 2008). Öncelikle çocuklar yazı için yazılı materyallere gereksinim duyarlar. Okul öncesinde yazma becerisi karalama ile açığa çıkar. Sonrasında çocuk yetişkini taklit etmeye çalışır. Bunlar sayesinde bu dönemde çocuk yazı yazmaya ait özellikleri anlar. Bu özellikleri ise yapabildiği kadar kullanmaya çalışır (Üstün, 2007).

3-5 yaş arasında çocukların ellerini kullanma becerileri gelişim göstermektedir. Çocuk gördüğü şekilleri örnek alarak çizmeye başlar. Sonrasında ise kalemini kaldırmadan devam etmeye çalışır. Bu dönemde yapılan kalem tutma çalışmaları çocukların küçük kas gelişimlerini büyük ölçüde etkileyecektir. Küçük kas becerileri bu dönemde tamamen gelişmiş değildir ve bu yüzden çocuklardan üst düzey bir beceri beklenmemelidir. Küçük kas becerilerini geliştirmek için destekleyici etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinliklere örnek olarak ise; hamur çalışmaları, buruşturma-yırtma çalışmaları, makasla kesme ve parmak boyası vb. çalışmaları verilebilir (MEB, 2013d).

2.2.1. Okuma yazma becerileri ile ilgili kazanımlar. Okuma yazmaya hazırlık çalışması ile ilgili daha önceden Adalet ve Kandır (2013)'ın yaptığı çalışmada okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilişki 31 tane kazanıma ulaşılmıştır. Bunlara aşağıda yer verilmiştir.

“Bilişsel alana yönelik kazanımlar;

K1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

K2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

K3. Algıladıklarını hatırlar.

K 5. Nesne ya da varlıkları gözlemler.

K 6. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.

K 7. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.

K 8. Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

K9. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar.

K 13. Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır.

K 15. Parça-bütün ilişkisini kavrar.

K17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

K18. Zamanla ilgili kavramları açıklar.

K19. Problem durumlarına çözüm üretir.

Dil Gelişimi alanına yönelik kazanımlar;

K1. Sesleri ayırt eder.

K 2. Sesini uygun kullanır.

K 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

K 4. Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır.

K 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

K 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

K 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

K 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

K 9. Ses bilgisi farkındalığı gösterir.

K 10. Görsel materyalleri okur.

K 11. Okuma farkındalığı gösterir.

K 12. Yazı farkındalığı gösterir.

Sosyal duygusal gelişim alanına yönelik kazanımlar;

K 4. Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

K 5. Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

K7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.

K15. Kendine güvenir.

Motor gelişimi alanına yönelik olan kazanımlar;

K4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

K5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

2.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Becerileri

Çocukları ilköğretime hazırlamak için okul öncesi dönemde ilkokula hazırlayan temel becerilerin verilmesi gerekmektedir. Bu beceriler çocukların sadece okul öncesi dönem değil sonraki akademik başarılarını da etkilemektedir. Bu becerileri etkileyen en önemli etkinliklerden biri okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıdır (Deretarla Gül ve Bal, 2006). Çocukların okuma yazma eğitimi ailede başlar fakat çocukların okuma yazmaya hazır olmasını en iyi şekilde sağlayan kurum okul öncesi eğitimi kurumudur (Kılıçarslan, 1997). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilköğretime hazırlık içerisinde yer almaktadır. MEB (2013c)'in yayınladığı programa göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amacı okuma yazma öğretmek değil çocukları ilkokula geçişlerini kolaylaştırmak ve hazırbulunuşluklarını arttırmak için yapılan çalışmalardır (MEB, 2013c).

2.3.1. Görsel algı çalışmaları. Algı genel anlamıyla bir farkındalık durumudur. Bu algılar doğru yönlendirilmediği zaman öğrenme oluşamaz ve farkındalık oluşturulamaz. Algının kapsamı çok geniş olduğu için onu iyi bir şekilde anlayıp öğrencilere doğru bir şekilde vermemiz gerekir. Bunu yaparken sadece görsel olarak değerlendirmemeliyiz çünkü

algı sadece görsel bir beceri değildir. Algı hem görsel hem de düşünsel bir beceridir. Bu yüzden ikisi birlikte verilmelidir (Alp, 2009). Algı da önemli olan olgular vardır. Bu olgular iki tanedir. Önce uyarıları alıp bunları beynimize iletirler bundan sonra olgular ortaya çıkarak önce bu uyarıları iyi bir şekilde örgütler daha sonra onlara anlam yükler (Arıkök, 2001).

Bireyler doğumlarından ölümlerine kadar çevrelerinde olup bitenleri algılamak isterler. Bu geçen süreç içerisinde algısal becerilerini kullanırlar. Algı olgunlaşma ve öğrenme kavramlarının bileşenidir. Çocuklar büyüdükçe benzerlik ve farklılıkları daha kolaylıkla ayırt edebilirler. Görsel algılamanın gelişimi için çocuklar en iyi şekilde desteklenmelidir (Tuğrul ve diğerleri, 2009). Yu (2012) ise görsel algıyı görsel olan bilgiyi beyine alarak o bilgiyi işleme düzenleme yetisi olarak açıklamıştır. Görsel algının alt becerisi de vardır. Bu beceri görsel ayırt etme becerisidir. Erdoğan ve Erdoğan (2012, s. 8) görsel ayırt etmeyi "nesneleri resimler ile karşılaştırarak benzerliklerini ve farklılıklarını algılama" şeklinde ifade etmiştir. Bu beceriyi kazanan çocuklar nesnelerin benzerlik ve farklılıklarını algılar bunları ayırt ederler (Erdoğan ve Erdoğan, 2012).

Görsel algı eğitimi çocukları ilköğretime hazırlamada ve çocuklarda bulunan potansiyeli açığa çıkarmada çok önemli bir rol oynamaktadır (Ercan ve Aral, 2011). Görsel algı bireyin gördüğünü anlamasıdır. Görsel algı bireylerin nesneleri farklı durumlara ve özelliklere göre ayırt etmesidir. Çocuk benzer özellikleri karıştırdığında bu yetenek ortaya çıkmaktadır (Mangır ve Çagatay, 1987). Görsel algı becerileri çok yönlü bir etkileşimdir. Yani görsel beceriler birçok faktörden etkilenir. Yemek yeme, yazı yazma, boyama vb. becerilerde kullanılır. Bu çok yönlü etkileşimi desteklemek için çok yönlü bir müdahale gerekmektedir. Bu çok yönlü müdahale görsel algıyı destekler ve olumlu sonuçlar verir (Dankert, Davies ve Gavin, 2003).

Frostig, görsel algılamayı beşe ayırmıştır. Bunlar;

Göz- motor koordinasyonu,

Şekil zemin algısı,

Şekil sabitliği,

Mekânla konumun algılanması,

Mekân ilişkilerinin algılanması (Kemp ve Crowel, 1975; Kephart, 1978; akt. Mangır ve Çağatay, 1987)

2.3.1.1. El – göz koordinasyonu. El-göz koordinasyonu beynin uyarıcıları alarak göz ve elleri uyararak harekete geçirmesi olarak tanımlanmakta. El göz koordinasyonu günlük becerilerimizi kapsamaktadır. Yazı yazma, yürüme, koşma, boncuk dizme vb. beceriler buna örnek verilebilir. El – göz koordinasyonunun gelişmesi ile kişiler günlük işlerini zorlanmadan yapabilecek duruma gelir. Bu gelişim ise bireyi her alanda etkiler. Özellikle çocuklarda bu beceriler en iyi şekilde desteklenmelidir. Bu durum çocukların ilerideki akademik başarılarını da etkilemektedir (Maneval, 1999).

Kayapınar (2002, s. 29), el – göz koordinasyonunu "Gözün algılaması ile afferent sinirler yolu ile uyarıyı beyine iletmesi, hareket haline getirilmesine karar verilen planın uygulanması için efferent sinirler yolu ile gerekli kaslara iletilmesi sonucu yapılan hareketler bütünü" olarak tanımlamıştır. Şen (2008) ise el – göz koordinasyonundan gözün vücut ile koordineli bir şekilde hareket etme yetisi olarak tanımlamış. El-göz koordinasyonunun öneminden bahsedilecek olursa insanların yaşamlarında her an kullanmaları gereken beceri olarak ifade edilmektedir. El ve gözün eşgüdüm halinde hareket ettiği ve isabet gerektirdiği her durumda gerekir. Bu durumlara örnek olarak araba kullanma, bisiklet sürme, yemek yemek vb. verilebilir (Özbar ve Kayapınar, 2006). Yapılan tanımlarda da olduğu gibi el – göz koordinasyonu vücudun uyumlu, etkili ve dengeli bir şekilde çalışarak yaşamımızı sürdürmemizi sağlar.

2.3.1.2. Şekil – zemin algısı. İnsan beyni dış uyaranları belirli bir düzen içinde algılar. Dikkatini çeken uyaranları önce algılarken diğerleri arka planda kalır. Şekil zemin ilişkisinde beyin önce şekli algılar zemin arka planda kalır (Yüksel, 2009). Görsel algı duyularla aldıkları

durumları anlamlandırmalarıdır. Görsel algıyı kişinin ayırt etmesi için şekil zemin ayrımını yapabilmesi gerekir. Yani arka fon ile biçimi ayırt edebilmelidir. Görsel algıyı anlamlandırabilmesi için öncelikle kenarları fark etmelidir. Bu çerçeveyi çizdikten sonra nesneleri anlar. Nesneyi algılamak zemini yani arka planı algılamaktan daha kolaydır. Örnek olarak beyaz bir kâğıt üzerindeki çizilenler, yazılanlar daha kolay anlaşılır (Arıkan, 2008). Zemini algılamıyormuşuz gibi dursa da şekil ve zemin bir bütündür. Nesne, şekil zeminsiz olduğu sürece doğru algılanmaz (Yüksel, 2009). Çocukta bu yetenek gelişmemişse çocuk açısından dikkatsizlik ve tutarsızlık meydana getirir. Bu yetisinde eksiklik olan çocuklar gözlemlendiği zaman çocuklarda dikkatsiz ve tutarsız davranışlar gözlenmektedir (Etker, 1977).

2.3.1.3. Şekil sabitliği. Nesnenin şekil, durum ve boyut olarak farklı durumlarda da olduğu gibi algılanmasıdır. İki ve üç boyutlu şekillerin ait olduğu bir grup bulunur. Nesnelerin sabit algılanmasını sağlayan üç özellik vardır. Bunlar renk, büyüklük ve açıklıktır (Çağatay, 1986).

Bu özellik şekillerin retinada oluşan farklı görüntülerine karşın o şekillerin olduğu gibi algılanmasına yardımcı olmaktadır. Özellikle iki boyutlu üç boyutlu şekillerde bu durumun ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu durumda kişinin kafasında o şekle ait bir grup oluşmaktadır ve bu gruplara göre o şekilleri tanımaktadır (Arıkök, 2001).

2.3.1.4. Mekânla konumun algılanması. Mekânla konumun algılanmasındaki en önemli şey zihinsel süreçtir. Şekillerin bölümlerinin konumlarının algılanması için zihinsel bir süreç gereklidir. Bu algılamadaki en önemli şey ise dikkattir. Bireyler eşyalara nesnelere dikkat ederek onların konumlarını, biçimlerini kolaylıkla algılayabilirler (Rock, 1984; akt. Mangır ve Çagatay, 1987).

Bir mekânda, mekân ile ortamda bulunan eşyalar arasında ilişkinin bulunması mekânla konumun algılanması olarak tanımlanmaktadır. Yani bu durumda kişi bulunduğu

mekânda kendini ön plana alarak etrafında kalan diğer eşyaların kendisinin bulunduğu konuma göre altında, üstünde önünde arkasında bulunmasıdır. Mekânda kişi kendini her zaman merkeze koyar ve etrafında bulunan diğer nesneleri kendinden ayırt eder. Çocuklarda bu durum harf, kelime gibi kavramları tanımada ve 9-6 gibi sayı farklarını ayırt etmede önemlidir (Etker, 1977).

2.3.1.5. Mekân ilişkilerinin algılanması. Mekân ilişkilerinin algılanması iki ve daha fazla nesnelerin hem kendileriyle hem de birbirleriyle olan bağının algılanması olarak tanımlanmaktadır. Çocuklarda mekân algısı geç oluşan bir kavramdır. Mekân ilişkilerini çocuğun kavrayabilmesi için öncelikle şekil – zemin ayrımını yapabilmesi gerekmektedir. Bu ayrımı yapabilmeleri için çocuklara boncuklar, bilyeler gibi üç boyutlu ve somut nesnelerle çalışmalar yaptırılır (Çağatay, 1986).

Mekân ilişkilerinin algılanması en son aşamadır. Mekânla konumun algılanması mekân ilişkilerinin algılanmasından önce gelişmektedir. Mekân ilişkilerinin algılanmasında şekil zemin ayrımını da içine almaktadır. Şekil zemin ayrımında zemin arka planda pasif kalırken burada şekil ve zemin birbiriyle ilişkili olmak zorunda ve eşit miktarda dikkat gerektiren alanlar bulunmaktadır (Reinartz ve Reinartz, 1975; akt, Tuğrul ve diğerleri, 2009).

2.3.2. İşitsel algı çalışmaları. Ulağlı (2018)'ya göre işitsel algı kulağa gelen sesleri beynin algılaması şeklinde tanımlamıştır.

Çocuklar doğduklarından beri sürekli çeşitli sesler duyarlar. Oyuncaklarından çıkan seslere de tanıklık ederler. Bu seslerin hepsi çocuğun işitsel algısını destekler. Aileler bu seslerden faydalanarak çocuğun işitsel algısının gelişmesinde yardımcı olabilirler (Dönmez ve diğerleri, 2000). Okul öncesi dönemde çocuklar öğrenmek için karşılarındaki kişiyi dinler ve gözlemlerler. Bu dönemdeki çocuklar okuma yazma bilmedikleri için bu iki şekilde öğrenme sağlarlar. Bu sebepten okul öncesi çocukları için işitsel algılama çok önemlidir (Özal Göncü, 2016).

Dinlemede en önemli şey sesin geldiği yöne doğru kafamızı hareket ettirmemizdir. Bir müzik topluluğunda her enstrümandan çıkan sesleri ayrı ayrı değil bir bütün olarak algılarız. Bazen de bulunduğumuz ortamda duymak istemediğimiz sesleri duymayız. Yani işitmede en önemli unsurlardan biri dikkattir. İşitsel algı isteğimiz işiteceğimiz şeyleri belirleyebilmektedir (Okanlı, 2016).

İşitsel algıyı dört farklı şekilde inceleyebiliriz. Bunlar: işitsel ayırt etme, işitsel sıralama, ses kaynağını bulma ve işitsel bellektir. İşitsel ayırt etme, seslerin farklılıklarını anlama. Ses kaynağını bulma, kaynağı bularak çocuğun ortama uyum sağlamasına yardımcı olur. İşitsel bellek, seslerin depolanması ve işitsel sıralama depolanan seslerin tekrar hatırlanması olarak açıklanır (Dönmez ve diğerleri, 2000).

İşitsel algı çalışmalarından biri dinlemedir. Sever (2015, s. 10), dinlemeyi insanların işitilen sesleri anlaması ya da anlaması için dikkat sarf etmesi şeklinde ifade etmiştir. Bilgiye ulaşmamızı sağlayan en iyi yolun dinleme olduğu bilinmektedir. Dinleme iletişimin önemli aşamalarından biri olup sadece işitsel olmayıp zihinsel süreci de içine almaktadır. Karşımızdaki kişi ile iletişim kurabilmek için sözlü iletişimi kullanırız. Sözlü iletişim kurabilmek içinde iyi dinlemek gerekmektedir. Yani dinleme insanların günlük yaşamlarında da hayatı algılamalarına, anlamalarına yardımcı olmaktadır. (Yaşlık, 2019; Yemenici, 2019). Dinleme kişinin karşısındaki kişiyi anlayarak hayatını daha yaşanır bir hale getirmesine yardımcı olmaktadır. Yani aslında dinleme insanların karşısındaki kişiyi dinleyerek onun neler hissettiğini anlayıp daha iyi bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır.

Dinleme doğduktan sonra değil anne karnında da gerçekleşir ama buna ilişkin anaokulunda öğretmenler tarafından yaşantılar kazandırıldığı da bilinmektedir. Ailede kendiliğinden edinilir ve okullarda formal eğitim yolu ile verilmeye çalışılır. Konuşmadan önce gelişerek konuşmanın gerçekleşmesinde kolaylık sağlar. Ayrıca dinlemede sorunlar

olduğu zaman çatışmalara da sebep olmaktadır. Aslında dinleme anlamayı da sağlayarak çatışmalara engel olur (Kavcar ve diğerleri, 2016; Melanlıoğlu, 2011).

İşitsel algı çalışmasından biri olan konuşmayı Sever (2015) duygu ve düşüncelerin beyinde tasarlanarak sözlere dökülmesi şeklinde açıklamıştır. Akyol (2020, s. 140) ise konuşmayı insanların kendilerini dil ile iletişim kurarak kendisini anlatabildiği bir beceri olarak açıklamaktadır. Kavcar ve diğerleri (2016)'ne göre ise konuşma kişilerin duygularını, düşüncelerini ve hislerini sözcüklerle ifade etmesi olarak açıklamıştır.

Çocuklar ailede konuşmayı öğrenirler ve bu yeti doğuştan gelir. İnsan, doğuştan getirdiği bu yetisini içinde bulunduğu toplumun diline göre şekillendirir ve bir ömür boyu kullanır. Türkçe kendi yaşadıkları çevrenin Türkçesidir. Bu yüzden öğretmenlerin çocukların önce konuşmalarını geliştirerek hayatlarında daha başarılı olmalarını sağlamaları gerekir. Konuşmasını bilen öğrenci her şeyde başarılı olur (Doğan, 2009; Kavcar ve diğerleri, 2016).

Öğretmenler öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için çocuklarla ilgilerini çeken konularla ilgili bol bol konuşmalı. Çocukların konuşma becerilerini geliştirmek için hikâye anlatımı, drama vb. etkinlikler uygulanabilir. Bu etkinliklerle çocuklar kendilerine güvenir ve kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilirler (Akyol, 2012; Temizyürek, 2007).

İşitsel algı çalışmalarından bir diğeri ise sesleri ayırt etme (fonolojik duyarlılık) çalışmalarıdır. Demircan (1979) fonolojiyi dilde kullanılan çıkardığımız sesleri inceleyen bilim dalı şeklinde açıklamıştır.

Aktan (1996, s. 29)'a göre ise fonolojiyi "Dilin ögelerini araştırarak, bu ögeleri oluşturan ses birimlerle, bu sesbirimlerin görevleriyle ve birbirleri ile olan etkileşimleriyle ilgilenir." şeklinde ifade etmiştir.

Okul öncesi dönemde çocuklar karşılarındaki kişi ile rahat bir şekilde iletişim kurabilirler. Kurulan iletişimde ufak tefek sorunlar yaşayabilirler. Küçük yaşlarda kelimeleri sesbirimlerine ayırmakta zorlanırlar. Zaten çocuklar sesbirimleri ile ilgilenmezler çünkü o

yaşlarda kelimenin anlamına yönelirler ve bu çocuklar için sesbirimlerinin farklı olup olmadığı onlar için bir şey ifade etmeyecektir. İleriki yaşlarda çocukların bir yıl içinde okuma ve yazmayı öğrenmeleri gerektiği için çocuklara okul öncesinde anlamdan çok sesbirimlerine yönelik etkinlikler yapabilirler. Bu yüzden fonolojik duyarlılık kazandırılması önemlidir. Kelimelerin tek tek verilip ses birimlerinin incelenmesi fonolojik duyarlılığı içerir. Basit düzeyde bir kelime verilip hangi ses ile başladığı ya da bittiği incelenebilir (Aktan, 1996). Fonolojik duyarlılığın çocuğun okuma becerisinde etkili olduğu görülüyor. Okul öncesinde çocuklara bununla ilgili yaşantılar sunulması önem taşımaktadır.

Guidry (2003) fonolojik farkındalığı, dilin alt birimlerine en küçük ses birimleri olan kelimeler, heceler ve fonemlere erişme ve bunlarla ilgili değişiklikler yapabilme yeteneği olarak ifade etmiştir. Fonolojik farkındalıkta okuma yazmaya hazırlık da önemli yer tutmaktadır. Çocukların ileri zamanlardaki okuma becerisini fonolojik farkındalık becerileri etkilemektedir. Fonolojik farkındalıkta çocuğun yaşantıları önceden karşılaştığı uyarıcılar önemli yer tutmaktadır (Parpucu, 2016). Fonolojik farkındalık çocukların konuşma ve yazının birbirine benzediğini ve bu seslerin nasıl oluştuğunun farkına varmalarını sağlamaktadır. Harfler birleşerek yazının meydana geldiğini ve seslerin birleşmesiyle ise konuşmanın meydana geldiğini çocukların anlamasını sağlar (Erdoğan ve Erdoğan, 2012). Çocuklara okul öncesinde verilen fonolojik farkındalık onların ileriki süreçte okuma yazmaya geçmelerinde kolaylık sağlar (Pullen ve Justice, 2003). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı yayınladığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan dil gelişimiyle ilgili kazanım göstergelerde fonolojik farkındalığa ver vermiştir. Kazanım ve göstergeler programda;

"**Kazanım 9. Ses bilgisi farkındalığı gösterir.** (Göstergeleri: Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir. Aynı sesle biten sözcükler üretir. Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler. Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler.)" şeklinde ele alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013b).

2.3.3. Dikkat ve bellek çalışmaları. Dikkat, farklı bilişsel olayları içeren, çok önemli psikolojik süreçlerden biridir. Dikkat, aynı zamanda, aynı anda olan birçok farklı görevin koordinasyonundan da sorumludur (Karaduman, 2004).

Güneş (1997) dikkat kavramını algı ve düşüncelerin yoğunlaşması ile olduğunu şeklinde açıklamıştır. Dikkat tek taraflı değil iki taraflıdır. Yani bunu açıklamak gerekirse sadece dikkat değil dikkat ve nesne etkileşiminden oluşur. Dikkat çoğunlukla bilincin yöneldiği yerde bulunur. Aslında bu yönelmiş dikkat olarak anlatılır. Bu da kişinin karşısında iki durum olsa da bunlardan birine yönelmesidir ve bu isteyerek olur. Bu durum dikkati istemli ve istem dışı olarak ikiye ayırır. İstemli dikkat Güneş (1997) tarafından "Öznenin bilinçli olarak dikkatinin yöneldiği bir nesneyi seçtiği, bilinçli olarak yönelmiş sevk ve idare edilen dikkattir." şeklinde açıklanmıştır. İstem dışı dikkat ise kişilerde bilinçsiz olarak meydana çıkar (Güneş, 1997).

Dikkat sorunu ardında bazı problemleri de getirir. Dil gelişiminde problem yaşayan çocukların çoğunda dikkat sorunu bulunmaktadır. Dikkatini veremediği zaman da ise çocuğun öğrenmesi sınırlıdır. Dikkat bebeklik yıllarında çocuğun kendi isteğine bağlıdır. 2 yaş civarında ise çocuk başka şeye odaklandığında o şey ortamdan çıkmadıkça dikkatini çekmek istediğimiz yöne veremez. 4 yaş civarında ise kontrolü kendi sağlar. 6 yaş civarında ise dikkatini vererek uygulama yapsa da dikkati başka yöne de yönelebilir yani iki dikkat kanalı oluşturabilir (Cooper, Moodley ve Reynell, 1974). Kısaca çocukların her yaşta öğrenmelerini etkili kılmak ve öğrenmelerinin kalıcılığını sağlamak çocukların seçiciliğine yani dikkatine bağlıdır (Subaşı, 2015).

Subaşı (2015) bellek kavramını kişilerin yaşadıklarını ve öğrendiklerini geçmiş ile ilişkilendirerek zihinde depolaması şeklinde açıklamaktadır. Bellek kavramından bahsedilebilmesi için öğrenmenin gerçekleşmesi gerekir.

Kılınçarslan (2007)'a göre bilgiyi depolayan, saklayan ve geri çağıran dinamik mekanizmalara bellek denmektedir. Bellek iki edimden oluşur. Bunlardan biri hatırlama diğeri ise unutmadır. Unutma ve hatırlama kişilerin doğrudan ya da dolaylı olarak dâhil oldukları eylemlerdir. Kısaca bellek uyaranların dikkat yoluyla zihinde tutulup gerektiği zaman kullanılmasını sağlar. Bellek o an yaşananlar ile eski yaşananlar arasında bir bağ kurarak işler (Özyürek, 2009).

Bellek gelişimi bebeklikte başlamaktadır. Bunun en büyük belirtisi çocukların bebeklikten bazı şeyleri hatırlamalarıdır. 2-3 yaşlarındaki çocuklar deneyimler yaşadıkça geçmişte yaşananları hatırlarlar. 3-4 yaşlarında deneyimler arttıkça ayrıntılar artar ve çocuklar kendileri deneyimledikleri için daha çok şeyi hatırlayabilirler. Yani yaş ilerledikçe daha kolay hatırlayabilir duruma gelirler (Orstein, Haden ve Hedrick, 2004; Schneider, 2015). Yani bellek bebeklikte de var olup yaş ilerledikçe gelişmektedir.

2.3.4. Temel kavram çalışmaları. Balat (2003, s. 10) kavramı "İnsan zihninde anlamlanan farklı obje ve olguların, değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır ve bir sözcükle ifade edilir." şeklinde açıklamıştır. Kavramların herkes tarafından bilinen anlamları dışında özel yani farklı alanlara göre değişen anlamı da vardır. Yani kavram genel anlamı dışında biyolojide, sağlık alanı, fen alanı gibi benzer alanlarda farklı açıklanmıştır. Kaptan (1998, s. 95) ise nesneleri belirli durumlara göre gruplayıp yeni gruplar oluştururuz ve bu gruplara birer isim veririz buna da kavram adı verildiğini ifade etmiştir. Kavramların inşası duyum süreci ile başlar (Kaptan, 1998).

Kavramlar kişilerin düşünmesine yardımcı olan terimlerdir. Kavramlar kişilerin çevrelerini anlamlandırıp iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır (Aral, 2006). Çocukların kavram öğrenmeleri sonradan yani algısal uyarıcılarını düzenleyebildiklerinde meydana gelir. Kavramları edinme yaşı 1-2'den başlar. Çocuklar bilgilerini organize ederek daha çok kavram öğrenebilirler. Önce algısal olarak gelişim olup daha sonra kavramsala döner. Çocuklar

kavramların analizini yapabilirler. Bu analizi kendi akıl yürütmeleri sayesinde gerçekleştirirler ve bunu 4 yaşından itibaren gerçekleştirip kavram gelişiminde de belirgin bir ilerleme kaydederler (Üstün ve Akman, 2003).

Glutting ve diğerleri (1989, s. 366) çocuklar mutlaka kavram kullanmaktadır ve bu kavramların alt kümeleri vardır bunları ise temel kavramlar olarak ifade etmektedir. Okul öncesinde verilen temel kavramlar çocukların gelecekteki başarısını etkilemekte olup temel kavramlar hakkındaki eksik bilgiler çocukların davranışlarına olumsuz yönde etki etmektedir. Bu etki ise daha sonra çocukların hayatında bazı başarısızlıklara sebep olmaktadır.

Örnekleri olan kavramların(kedi, köpek vb.) algılanması daha kolay olup sonsuzluk gibi bir kavramın öğrenilmesi zordur (Manocha ve Narang, 2004). Temel kavramlar çocuğun bilişsel gelişimini ve dil gelişimini etkilemektedir. Çocukların dünyayı anlamlandırması için temel kavramlara gereksinim vardır. Çocuk nesneler ve durumlar arası ilişki kurarak bu ilişkileri anlamlandırıp bir karara varmaya çalışmaktadırlar (Balat, 2003).

Balat (2003, s. 23)'a göre çocuklar temel kavramları;

"Nesneler arası ilişkileri anlamak,

Kişilerin, yerlerin ve başka şeylerin konumlarını ve özelliklerini anlamak,

Olayların sırasını anlamak,

Eğitimcilerin yönergelerini uygulamak,

Matematik, bilim ve dil ile ilgili eğitim programındaki açıklamaları takip etmek,

Eğitimcilerin kullandığı ve standardize edilmiş test yönergelerini anlamak ve,

Sınıflandırma, sıralama, karşılaştırma ve çeşitli nitelikleri belirleme gerektiren problem çözme etkinliklerini başarmak için bilmelidir.” şeklinde çocuklar için temel kavramların neden gerekli olduğunu açıklamıştır.

Yapılan bir çalışmada ise çocukların kavram gelişiminde okul öncesi eğitiminin önemli olduğundan bahsedilmekte ve buna ek olarak anne ve babanın eğitim durumunun da çocuğu etkilediği görülmektedir (Ayhan, 2008).

2.3.5. Problem çözme ve tahmin çalışmaları. Gelbal (1991, s. 167) problemi “Bireylerin içinde bulundukları karışık durumlar.” olarak ifade etmiştir. Bu tanıma göre gün içerisinde yaşanılan çoğu durum problem olarak sayabilmektedir. Problemlerle sadece zihinsel olarak değil fiziksel olarak da karşılmaktadır. Karşılan bir problemde eğer beden kullanılarak ondan kurtulmaya çalışılıyorsa bu fiziksel probleme girmektedir. Zihinsel bir problemde ise ondan kurtulmak için düşünerek bir cevap bulmak gerekmektedir ama problem fiziksel olsa bile mutlaka zihin kullanılarak çözüme kavuşturulmaktadır (Gelbal, 1991).

Korkut (2002,s. 177) problem çözmeyi “Bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme.” şeklinde tanımlamıştır. Aslında problemler insanların hayatlarının her yerinde karşısına çıkmakta yani insanlar problemlerle iç içe yaşamaktadırlar. Burada önemli olan ise o probleme ulaşarak etkili bir şekilde onu ortadan kaldırmaktır (Altuntaş, 2008).

Problem çözme becerisi aslında kişilerin bulundukları ortama uyum sağlamasında etkili olur. Bazı problemlerin tek doğru cevabı vardır. Bu kesin çözümdür ve ona ait belirlenen yollarla çözüme ulaşım sağlanır. Bazı problemlerin ise sonucuna ulaşmak için kesin çözüm yolu yoktur. Bu yüzden bazı problemler düşünmeyi ve düşünürken yaratıcılığı kullanmayı gerektirir (Senemoğlu, 2020). Yapılan bir araştırmaya göre çocukların yaratıcılıklarını geliştiren en iyi problem çeşidi gerçek yaşama yakın olan problemlerdir (Alexander, Jetton, White, , 1994).

Problem çözme eğitimi çocuklara küçük yaşta verilmesi gerekir. Bu eğitimin verileceği en iyi dönemlerden biri okul öncesi dönemdir (Dinçer ve Güneysu, 1997). Okul öncesi döneminin çocuklarının sosyalleşmeye ihtiyaç duydukları dönem olduğu bilinmektedir. Bu dönemde çocuklara problem çözme becerilerinin de kazandırılması gerektiği bilinmektedir. Bunun için öğretmenler çocuklara bu beceriyi kazandıracak ortam sunmalı ve bunlara göre etkinlikler uygulaması gerekmektedir (Karayol ve Temel, 2018).

Okul öncesinde problem çözme becerileri çocukların akranları ile olan ilişkilerini düzenler. Çocuklar karşılaştıkları bir problemde öncelikle problemin ne olduğuyla ilgilenmekte sonra bu probleme bazı çözümler üretmektedirler. Ürettiği çözümleri nasıl kullanacağını düşünüp çözümü denemekle problemi çözmeye çalışır ve toplumsal ilişkilerini düzenlemeye çalışırlar. Bu durum çocukların sosyal becerilerinin de gelişmesini sağlayarak akranları ile yaşanan sorunları düzeltmelerine yardımcı olmaktadır (Joseph ve Strain, 2010).

Problemi bir çözüme ulaştırmak için belirli bir yol izlenmesi gerekir. Zelazo ve diğerleri (1997) bu yolu dört aşamada ifade etmiştir. Bunlar;

- Problemi çözmek için öncelikle bir problem alanı kur ve o problem ile ilgili temsili çözümler oluştur.
- Çözümü planla.
- Çözüm planlandıktan sonra uygulama aşaması meydana gelir.
- Son aşamada planın iyi bir biçimde akılda tutularak uygulamaya geçirilmesi davranışa dönüştürülmesi.

Problem çözme aşamasında aslında olması gereken çocuğun sürekli kullandığı çözüm yolları ile değil daha yeni ve farklı çözüm yolları kullanarak sonuca ulaşmasıdır. Çözüm yolları çocuklar arasında farklılık göstermektedir. Farklılık göstermesinin sebebi ise bir çocuk diğer bir çocuğun aynısı değildir (Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997). Çocukların farklılık

göstermesi problem çözmelerinin de birbirlerinden farklı olup çocukların zihinsel becerilerini nasıl kullandıkları ile ilişkilidir (Swanson, O'connor ve Carter, 1991).

2.3.6. El becerisi çalışmaları. El becerisi okul öncesi dönemde gelişmeye başlamaktadır. El becerisinin gelişimini birçok faktör etkilemektedir. El becerisinin gelişimi ince ve kalın kas kontrolü için önemlidir. İnce kas kontrolünü gerektiren el becerileri çizim, araç gereç kullanımı gibi işler olarak örneklendirilebilir (Ökcü, 2018).

Çocuklar 18 aylık gibi karalama yapmaya başlarlar. Bu karalama ile el becerisini kullandıkları ortaya çıkar. Karalama çocuklarda büyümeye atılan adımlardan biridir. Çocuklar zamanla çizimlerini kontrol altına alınabilir. Bu durum çocuklarda küçük kas becerilerinin geliştiğini gösterir (Artut, 2004; McLane ve McNamee, 1990).

Çocuklar ellerine aldıkları kalemi hareket ettirerek orayı çizmeyi çok severler. Bu hareketler omuzdan başlayarak gelişim gösterir. Gelişim 2,5 ve 3 yaş grubundaki çocukların omuz hareketleri ile başlar. Burada çocuklar bir süre sonra bilek hareketleri ile çizim yapmaya yönelirler ve bununla da kalmayıp ve yetişkinleri kendilerine model alarak parmaklarını kullanmaya çaba gösterirler (Artut, 2004).

Kalem tutmanın birçok şekli bulunmaktadır. Kalem tutmanın birçok şekli bulunmasına rağmen öncelikle en önemli olan şeylerden biri kalemin yazma yerine yakın tutulması gerektiğidir. Kalemi yanlış tutan çocuklara yardımcı olunabilir. Çocuklara kolaylık sağlamak için kalemi tutmalarına yardımcı materyaller, tutacaklar kullanılabilir (Akyol, 2012).

Kalem tutma çocuklar için önemlidir. Okul öncesinde kalemle tanışan çocuğa eğitimi aileden değil okul öncesinde öğretmen tarafından verilmeli (Temur, 2011). Temur (2011. s. 96)'a göre doğru kalem tutuş şeklini "Kalem orta parmağın üzerinde duracak baş ve işaret parmakları ise kalemi kavrayarak tutmayı sağlayacaktır." şeklinde açıklamıştır.

2.3.7. Özbakım becerilerini geliştirme. Özbakım becerileri gün içerinde uyandıktan sonra yatana kadar yapılan bütün becerileri içermektedir. Bu becerilere örnek olarak üst

çıkarıp giyme, yüz yıkama, yemek yeme vb. sayılabilir (MEGEP, 2009). Kişilerin tek başlarına iyi bir yaşam devam ettirebilmek ve daha kaliteli bir hayat sürdürmek için bazı becerilere ihtiyaçları vardır. Kişilerin psikolojik ve fiziksel sağlıkları için gerekli olan öz bakım becerileri yaşam boyu kişinin hayatını etkileyen becerilerdir. (Dinçer ve diğerleri, 2017). Çocukların her yaşta kazanmaları gereken becerilerin farklı olması ve bu becerilerin birbirini tamamlayarak ilerlemesi dikkate alındığında okul öncesi dönemin özbakım becerileri için kritik olduğu anlaşılmaktadır (Yalçın ve diğerleri, 2013).

Özbakım becerileri çocuklara verilirken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlar; çocuğun zamanının çoğunu geçirdiği yer, hangi becerilerin verilmesi gerektiği, önceden sahip olunan becerilerdir (Arslan, 2012). Arslan (2012)'a göre okul öncesinde çocuğa kazandırılacak temel beceriler dört tanedir. Bunlar; uyku, yemek, tuvalet ve temizliktir.

Yemek yeme özbakım becerilerinden biri olup kişileri ve oradan bütün toplumu etkilemektedir. Bu etkinin iyi bir şekilde sürmesi için kişilerin sağlıkları önemlidir. Sağlığın en önemli temellerinden biri de yeterli ve dengeli beslenmektir. Yeterli ve dengeli beslenme alışkanlığı önce ailede sonra okul öncesinde kazandırılır. Okul öncesinde kazandırılan yemek yeme alışkanlığı hayat boyu devam edecektir (Güneyli, 1988).

Çocuğun yaşamını devam ettirebilmesi için kazandırılması gereken diğer bir beceri tuvalet alışkanlığıdır. Çocuğa doğru tutum kazandırmada aile çok etkilidir. Bunun için önce çocuğa kendi vücudunun işleyişi hissettirilmelidir. Bu işleyiş çocuğa hissettirildikten sonra çocuğa alışkanlık kazandırmak kolaylaşır. Alışkanlık kazandırmayı kolaylaştıran başka bir etmen ise çocuğun bu davranışını gözlemlemek. Yapılan bu davranışlar tuvalet alışkanlığının çocuğa kazandırmasında aileye yardımcı olur (Cohen ve diğerleri, 2008).

2.3.8. Güven ve bağımsız davranış geliştirme. Robinson (1996) güven kavramını "Başka birinin eylemlerinin ileride yararlı olup olmadığını kişinin çıkarlarına zarar verip

vermeyeceğini düşünüp ona göre hareket etmek ve bu düşünceler sonucu oluşan beklentiler." şeklinde ifade etmiştir.

Bebeklik döneminde temel ihtiyaçların büyük önemi vardır. Temel ihtiyaçların giderilmesi güven duygusunu kazandırırken, giderilmemesi güvensizlik duygusuna neden olmaktadır. Bebeklerde bu güveni oluşturacak ailedir çünkü bebekler ihtiyaçlarını tek başına karşılayamamaktadırlar. Ebeveynler bebeklerin ihtiyaçlarını ne kadar iyi karşılarsalar bebeklerin etrafına güvenleri oluşmaktadır. İlk yıllarda anne bebek arasında oluşan güven bebeğin ileriki hayatında da kendine güveninin oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Çetinkaya, 2018).

Bebeğin beslenmesi iyi bir şekilde karşılanıyorsa bu toplumsal güvenin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bunun yanında rahat bir şekilde uyuması ve bağırsaklarının iyi çalışması da toplumsal güvenin gelişmesini sağlamaktadır. Güven duygusunu kazanmış çocuklar ileride karşılaştıkları zorlukları tek başına aşabilmektedirler. Kendileri kısıtlandıkları zaman bunun nedenini anlayıp sorgulayabilmektedirler (Bakırcıoğlu, 2015).

Bebeklikte güvenli bağlanan çocuklar akranları ile uyumlu ilişkiler kurar, ileride sosyalleşmekte sıkıntı yaşamaz ve bağımsız davranışlarda bulunurlar. (Blatt ve Homann, 1992).

Bağımlı kişilerde görülen bir özellik itaatkâr olmalarıdır. Bu kişilerde özerklik ve ayrılık gibi sorunlar meydana gelmektedir. Bu kişiler ailelerinin onları kontrol altına aldığı ve ailelerin onlara müdahale ederek yaşayan kişilerdir. Bu durumun en büyük sebebi ebeveynlerin çocuklarına karşı olan tutumlarıdır (Thompson ve Zuroff, 1999). Bu tutum bağımlı bireylerin daha çok annenin hâkimiyetinde hareket etmesine neden olmaktadır (Riley ve McCranie, 1990)

Bağımlı kişiler kendi kararlarını veremeyip karşıdaki kişi ile aynı fikirdedirler. Genellikle bu kişiler daha güçlüdürler. Bu kişinin düşüncesi yanlış olsa dahi doğrudan kabul

ederler ve sorgulamazlar. Özgüvenleri düşüktür ve bu konuda büyük problem yaşamaktadırlar (Arntz, 2012; Beck ve diğerleri, 2004).

Thompson ve Zuroff (1999)'a göre kız çocukları erkek çocuklarına göre daha bağımlıdır. Bunun nedenlerinden biri ebeveynlerin çocukların cinsiyetine göre tutumları ile ilişkilidir. Yani anneler erkek çocuklarına bağımsız olmayı, kız çocuklarına bağımlılığı teşvik etmektedir.

Çalışan kadınlar hayat boyunca daha aktif rol alarak hayata bakışlarının değişmesi ve genişlemesini sağlamaktadır. Bu kadınlar toplumsal ilişkilerle belirli yol alıp başarı sağlarlar. Bu durum aile içindeki ilişkilerinde de gösterir. Çocuklar ise aile içinde oluşan bu ortamdan dolayı bağımsız davranış sergileyerek sosyalleşmeye hazır olurlar (Gürsoy, Aral, Ayhan ve Aydoğan, 2004).

2.3.9. Sosyal duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları. Toplumların sürekliliğini sağlayan en önemli öğe o topluma ait olan üyelerdir. O üyelerin de yaşlarına uygun verilen görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir (Baran, 2011). Günalp (2007) sosyal gelişimi bebeğin önce kendisinin farkına vararak sonra diğer insanlarla ilişki kurarak başlayan süreç olarak ifade etmiştir.

Bireyler tek değil toplu olarak hayatlarına devam eden sosyal varlıklardır. Çocuklar dünyaya geldiğinden itibaren o toplumun bir üyesi olarak aileye dâhil olmaktadır. Çocuk bulunduğu ailenin kültürü, ahlakı ve değerlerini benimsemektedir (Baran, 2011). Bireyin karşısındaki kişi ile iyi ve tutarlı bir ilişki kurması bireyin önce kendisi ile tutarlı olmasını gerektirmektedir. Bebeklikte anne ile kurulan ilişki sosyalleşmenin ilk belirtileridir (Günalp, 2007).

Başarılı bir şekilde sosyalleşen çocuk iç denetime sahip olmaktadır. İç denetimde kişiler kendi duygularını kendileri kontrol etmektedirler. Kurallar öğrenildikten sonra toplum

dayatması olmadan kişi kendi iç denetimi ile karara ulaşmaktadır. Çocuklar bu kuralları toplum içinde sosyalleşerek öğrenmektedirler (Baran, 2011).

Baran (2011, s. 197) sosyal olgunluğu; kişilerin hayata uyum sağlamaları gereken özellikleri bakımından bulundukları toplumun belirlenen kuralları yaş ve gelişim özelliklerine uygun gösterdikleri davranışlar şeklinde açıklamıştır. Çocuklar sosyal olgunluğa ebeveynleri ile kurdukları iletişim ile kültürel değerleri öğrenerek ulaşmaktadırlar. Çocukların tüm gelişim alanları yönünden büyümesi, olgunlaşması ile bireylerle kurdukları iletişimleri ve kültürel yönden öğrenmeleri artmaktadır. Sosyalleşme sağlıklı gerçekleşir ise çocuklar sosyal yönden olgunluğa ulaşmaktadırlar (Baran, 2011; Çağdaş, 1997).

Üç yaş civarında sosyal gelişim çocukların akranları ile bir araya gelerek oynamak istemesi ile devam etmektedir. Çocuklar çok istedikleri halde oyunun kurallarına ve akranlarına uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar. Bu yaşın getirisi olan durumdan dolayı çocuk cezalandırılmamalıdır. Cezanın dışında çocuklarla dalga geçilip alay edilmemeli ve utandırılmamalıdır. Bu dönemde inatçı olan çocukların ebeveynleri ise bu duruma anlayış göstermeli ve olması gereken bir evre olarak normal karşılamalıdır (Çağdaş, 1997).

Dört yaşındaki bir çocuk ise genellikle yaşıtı ve hemcinsi ile arkadaş olmayı tercih etmektedir. Bazı sorumluluk gerektiren davranışları yani sabırlı olma, sıra bekleme gibi durumları oyun ile öğrenirler. Oyun bu yaştaki çocukların etkileşimlerini sağlamaktadır. Bu yaşlarda bencil olan çocukların oyunlarda birbirleriyle etkileşime girerek bencilliklerinde azalma görülmektedir (Çağdaş, 1997).

Beş yaşında ise çocuklar diğer yaşlarına göre sosyal yönden belirli olgunluğa ulaşmakta olup daha uyumlu davranışlar sergilemektedirler. Evde iş bölümüne katılarak sorumluluk almaktadırlar. Çocukların sorumluluk duyguları geliştikçe başarı düzeyleri artmaktadır. Ebeveynler çocuklara görev verirken onların yapabileceği düzeyde görevler vererek sorumluluk bilincinin gelişimine destek olmalıdırlar (Çağdaş, 1997).

Anaokuluna giden çocuklar sosyalleşme konusunda önemli bir adım atabilmektedirler. Anaokulları bu yaş grubu çocukların akraba ve komşu dışında farklı bir sosyal ortamı olup çocuğun sosyalleşmesine katkı sağlamaktadır (Baran, 2011).

MEB (2013a)'de duygu; kişilerin başka kişiler, olaylar ve nesneler ile yaşadığı iç dünyasında yaşanan değişimler şeklinde tanımlamaktadır. Sosyalleşme olabilmesi için kişilerde duygunun da olması gerekmektedir ve kişiler duygular yolu ile bulundukları yere uyum sağlarlar.

İlk tepki bebeklerin doğduktan sonra ağlayarak verdikleri tepki olarak bilinmektedir. Konuşma başlayıncaya kadar bebekler duygularını ağlayarak ifade etmeye çalışırlar. İki yaşlarındaki çocuklarda öfke duygusu ortaya çıkmaktadır. 3-4 yaşlarından sonra ise çocukların bütün duyguları gösterdiği bilinmektedir. Okul öncesi dönemde belirgin olarak ortaya çıkan duygu ise öfkedir. Çocuklar bu yaşlarda genel olarak duygularını öfkelenerek ifade etmektedirler (Günalp, 2007).

Çocuklar anaokuluna gittiklerinde iletişime katıldığı kişi sayısı artmaktadır. Kişi sayısı arttıkça çocuk kendini daha iyi ifade etmekte ve gelişimi şekil almaya başlamaktadır. Çocuk duygularını kullanarak birlikte olmak istediği ya da istemediği kişileri rahatlıkla seçebilmektedir. Bunu en çok sezgilerini kullanarak yapmaktadır. Sezgilerini kullanarak duygularına yön verip değerlendirme yapabilir (Demircioğlu, 2019).

Çocuklar sevgi dolu bir ortamda yetiştiklerinde çocuklarda güven duygusu gelişir. Ailede ve okulda sevgi dolu bir ortam olmasına dikkat edilmelidir (Günalp, 2007).

2.3.10. Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları. 3 yaş grubundaki çocuklar gördükleri birkaç harfi tanıyabilirler. Daha çok kendi adlarındaki harfleri tanıyabilirler. 4 – 5 yaşlarına geldiklerinde ise birkaç kelimenin farkına varıp okumaya çalışır. Hikâyeleri kendileri istedikleri gibi üretirler. Bir diğer deyişle çocuklar doğumdan 6 yaşına kadar hayatı keşfetmek için çabalıyorlar. Çocuklar sadece sesleri değil seslerin nerede, nasıl

yer alacağının kullanımını da öğrenirler. Harf başa gelince büyük olacağının farkına varırlar (Justice ve Sofka, 2010). Çocukların yazı hakkında bilgileri bulunmaktadır. Bu bilgiler doğumdan sonra sosyo-kültürel etkileşimler sayesinde açığa çıkmaktadır (Neumanna ve Neumann, 2013)

Yılar (2019, s. 75)'a göre yazma "İnsanların, duygu ve düşüncelerini, gerekli sembolleri veya işaretleri kullanarak ifade etmesidir." şeklinde tanımlamıştır. Çocuklar yazı ile artık erken yaşlarda karşılaşmaktadır. Bunun en büyük sebeplerinden biri gelişen teknoloji ve çocuğun çevresindeki uyarıcılar. Bulunulan ortamlar sembol ve yazılar bakımından zengindirler. Çocukların reklamlarda, çizgi filmlerde gördükleri yazılar dikkatini çekmektedir. Çevreden öğrenilen okuma becerisine yönelik davranışlar çevresel okuma olarak nitelendirilmektedir. Bununla beraber ise ilkyazı deneyimi başlamaktadır (Yılar, 2019).

Akyol (2020, s. 137) okumayı "Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" şeklinde tanımlamıştır.

Okul öncesinde yazı farkındalığını kavratmak için çocuklara defterlerine yazı yazdırma şeklinde olmamalıdır. Sınıflarda bulunan öğrenme merkezleri bu farkındalığı geliştirecek şekilde düzenlenebilmelidir. Yazı farkındalığına ait kazanım gösterge bulunmakta olup öğretmenler bunları dikkate alarak çocukların düzeyine uygun etkinlikler hazırlayabilmelidir (Parpucu ve Dinç, 2019).

Akbaba (2006) motivasyonu bireylerin belirli bir amacı gerçekleştirmeleri için istekli olması ve süreci etkili kılan önemli bir faktör olarak açıklamıştır. Kişiler ne kadar motive olursa başarıları o kadar artmaktadır. Motivasyonda eksiklik olduğunda çocuklar ders çalışmak dışındaki diğer aktivitelere yönelmektedirler. Pintrich ve diğerleri (2014) motivasyonu "Hedefe yönelik faaliyetlerin teşvik edildiği ve sürdürüldüğü süreçtir." şeklinde tanımlamıştır.

Motivasyon aslında bir süreç olarak açıklanmaktadır. Bu süreç yapılan hareketlerden eylemlerden gözlenmektedir. Motivasyon kişilerin hedeflerine yön vermektedir. Motivasyon sadece zihinsel etkinlikleri değil fiziksel etkinlikleri de içerir. Zihinsel ve fiziksel olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Zihinsel olarak bireyler planlar yapar, fiziksel olarak bu planlarını faaliyete geçirme, çaba gösterme gibi durumlar bulunmaktadır. Aslında kişilerin hayatında uzun vadeli bulunan hedeflerin sürecinin işlemesinde yardımcı olmaktadır. Kişilerin bu hedeflere ulaşırken karşılarına çıkan zorluklarla nasıl başa çıkabileceklerini, tepkilerini belirlemektir (Pintrich ve diğerleri, 2014).

Motivasyonu etkileyen iki etken vardır. Bu etkenlerden biri içsel motivasyon diğeri ise dışsal motivasyon (Akbaba, 2006). İçsel motivasyon kişinin kendisi ile ilgili olurken dışsal motivasyon başka kişilerle ilişkilendirilmektedir. İçsel motivasyonda kişilerin uğraştıkları iş dışında herhangi bir ödül durumu bulunmamaktadır. İçsel motivasyonu etkileyen etmenler ise ilgiler, duygular, tutumlar gibi özelliklerdir. Dışsal motivasyonda ise mutlaka bir ödül bulunmaktadır. Ödül olarak bir statü, takdir edilme gibi durumlar bulunmaktadır (Akbaba, 2006; Deci, 1971).

Motivasyon çocuğun okumaya ilgi duyması ile ilişkili etmenlerden biridir. Çocuklar yazılı materyalleri inceler ve bunlar çocukların okuma becerisine katkı sağlamaktadır. Çocukların okumaya olan ilgilerini ailelerin ve bulundukları çevrenin okumaya karşı tutumları yaptıkları çalışmalar belirlemektedir (Temur, 2011).

2.3.11. Duyu eğitimi çalışmaları. Nefes vücudun en önemli gereksinimlerinden biridir. Bu gereksinim ağızdan ve burundan nefes alarak giderilir Nefesi alındığı gibi akciğere, ciğerin alt ve üst kısmına gider. Akciğerin alt kısmına giden ve güzel konuşmanın önemli noktalarından biri olarak bilinen nefes alma şekli diyafram nefesi olarak adlandırılmaktadır. Bunu geliştirmek için çocuklarla çeşitli egzersizler yapılmaktadır. Bu egzersizlere çiçek koklama, balon üfleme vb. şekilde yapılan egzersizleri örnek olarak

verilebilir ve buna ek olarak kahkaha yansılamasının yapılması en iyi nefes çalışması olmaktadır (Yıldız, 2006).

Duyuları geliştiren etkinlikler çocukların daha fazla alanda gelişmesini sağlamaktadır. Bu etkinliklerde kullanılan duyu materyalleri çocukların bilişsel gelişimini desteklemektedir. Sadece bilişsel gelişimlerine değil çocukların öfke, kaygı vb. durumlarda duygularını kontrol edebilmesine yardımcı olmaktadır. Bu materyaller çocukların bütün duyularına hitap etmeli ve bütün gelişimlerini desteklemelidir. Öğretmen çocukları sınıf içinde aktif kılarak öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağlamalıdır. Bu duyu eğitimleri çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında yazma ve okuma becerilerine de büyük katkı sağlamaktadır (Goodwin, 2008).

Duyu eğitiminin aslında çocuklara birçok faydası bulunmaktadır. Bunlardan bazıları;

- Çocukların duyular aracılığıyla bulundukları çevreyi daha kolay tanımalarına yardımcı olmaktadır.
- Çocukların çevrelerinden bilgileri toplayarak zihinlerinde kendilerine ait bilgileri oluşturmalarına yardımcı olmaktadır.
- Çocukların oluşturdukları öznel bilgileri teoriden uygulamaya geçirmelerini sağlamaktadır.
- Okul başarısını etkilemektedir.
- Duyu eğitimi çocuğun motivasyonunu etkileyerek okula uyumunu kolaylaştırmaktadır
- Çocukların bilgilerini daha uzun süre saklayarak kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır (Hoş, 2020).

2.3.12. Nefes ve ritim çalışmaları. Nefes vücudun en önemli gereksinimlerinden biridir. Bu gereksinimimizi ağızdan ve burundan nefes alarak gideririz. Nefesi aldığımız gibi akciğere göndeririz. Nefes ciğerin alt ve üst kısmına gider. Akciğerin alt kısmına giden nefes alma şekli diyafram nefesi olarak adlandırılmaktadır ve güzel konuşmanın en önemli

noktalarından biri olarak bilinmektedir. Bunu geliştirmek için çocuklarla çeşitli egzersizler yapılmaktadır. Bu egzersizlere çiçek koklama, balon üfleme vb. şekilde yapılan egzersizleri örnek olarak verilebilir ve buna ek olarak kahkaha yansılamasının yapılması en iyi nefes çalışması olmaktadır (Yıldız, 2006).

Nefes eğitimi çocuklara verilirken bir öncelik bulunmaktadır. Bu öncelik konuşmada kullanılan nefes alma egzersizi olmaktadır. Kazanım sağlandıktan sonra çocuk şarkı söylerken de bu nefesini doğru kullanacaktır. Çocukların konuşmalarının ve şarkı söylemelerinin düzgün olabilmesi için nefesini doğru kullanması gerekmektedir (Yıldız, 2019).

Yıldız (2019, s. 43) ritmi elde bulunan zamanı düzenli bir şekilde ayırma olarak ifade etmiştir. İnsanlarda doğuştan müzik yeteneğine sahiptirler. Doğum öncesinde bebeğin ritimle karşılaşması ile bu yetenek başlamaktadır. Bu şekilde devam eden gelişimde çocuklar iki yaşlarında ritim tutarak eşlik etmeye çalışmaktadırlar (Akbulut, 2017).

Ritim çalışmaları okul öncesinde gelişerek ilerlemektedir. Ritim çalışmalarına çocukların yatkın olmalarının nedenlerinden biri bu yeteneğin doğuştan geliyor olmasına bağlanmaktadır. Ritim aslında bir düzenin var olduğunu göstermekte olup buna kalbin atışı, gündüz ve gecenin oluşumu vb. durumlar örnek verilmektedir (Yıldız, 2019).

2.4. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar.

Altun ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşlerine yer vermişlerdir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tipik durum çalışması kullanılmıştır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğretmenler belirlenirken 48-60 ay ve 61-72 aylık çocuklar ile görev yapan öğretmenler seçilmiştir. Öğretmenlerin üç tanesi bağımsız anaokullarında görev yapan, bir

tanesi ise anasınıfında görev yapan toplan dört öğretmenden oluşmaktadır. Ocak ve Mayıs 2011 tarihleri arasında öğretmenlerin uygun olduğu sürelerde görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi için betimsel analiz kullanılmıştır. Yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretmenler okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamının sonucunda kavram, ses ve çizgi çalışmalarına yer vermişlerdir. Öğretmenler ses çalışmaları ile ilgili sınırlı bilgiye sahip oldukları ve öğretmenlerin genel olarak kitap ve çalışma sayfaları kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Bay (2008)' ın anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili yeterliliklerini araştırdığı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanıp, Ankara ilindeki Yenimahalle, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Altındağ, Keçiören ve Mamak merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 468 anasınıfı öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek araştırmacı tarafından geliştirilerek 6 alan uzmanına sunulmuş ve 82 maddelik ölçek 71 maddeye düşürülmüş ve geçerlik güvenirlik çalışmaları ile 33 madde olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına ilişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği" formu kullanılmıştır. Form 468 öğretmene ulaştırılmış olup sadece 400 öğretmen doldurmuştur. Araştırmanın sonucunda anasınıfı öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili yeterlilik algıları incelendiğinde yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yeterlilik algıları yaşları ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmamış olup öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okuma yazmaya yeterlilik algıları arasında farklılık olduğuna ulaşılmıştır.

Bay ve Alisinanoğlu (2008) yaptıkları çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterlilik algılarını incelemişlerdir. Bu çalışmada Ankara ilinin belirli sekiz ilçesinde 65 anasınıfında görev yapan 173 anasınıfı öğretmeni örnekleme alınmıştır.

Araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma soruları araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada "Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" anketleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili yeterlilik algıları yaşlarına ve mezun oldukları üniversitelere göre farklılaşmadığı, mesleki kıdemleri ile anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Bayraktar ve Temel (2014) yaptıkları çalışmada okuma yazmaya hazırlık eğitim programının yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma yazma üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara yapılan çalışmanın etkisini ölçmek amacı ile deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön test-son test ve izleme çalışmaları uygulanmıştır. Çalışmaya Ankara ili merkezinde bulunan anasınıfına giden 29 çocuktan oluşan bir grup dahil edilmiştir. Öğrenci sayıları deney ve kontrol grubunda aynı olup 14 kız, 15 erkek çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak altı ölçek kullanılmıştır. Sözcük ve yazı farkındalığını ölçmek için Clay (1979) tarafından geliştirilen, Justice ve Ezel (2001) tarafından uyarlanan "Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı", İlköğretime hazır oluşu ölçmek için Unutkan (2003) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Fonolojik farkındalığı ölçmek için Yangın ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen 35 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Mekanik okuma becerilerini geliştirmek için Acat (1996) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Erdoğan (2009) tarafından geliştirilen yazma becerisi ölçeği ve okuduğunu anlama ölçekleri kullanılmıştır. Çalışma dokuz hafta sürmüş, 36 oturum şeklinde olup haftada üç defa olarak 60 dakika sürecek şekilde uygulanmıştır. Araştırmada sözcük ve yazı farkındalığı test sonucu deney grubunun lehine artmıştır. Fonolojik farkındalık test sonuçlarına göre ise deney grubu lehine anlamlı farklılık olmuştur. Araştırma sonucuna göre okuma yazmaya hazırlık eğitimi

Programının çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve ilkokuldaki okuma yazma becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bolat (2019) çalışmasında öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşlerini ve bu çalışmaların uygulanmasını incelemiştir. Araştırmada Mersin ilinin Toros ilçesindeki anaokullarında 5-6 yaş grubundaki çocuklar ile çalışan 35 öğretmen tercih edilmiştir ve durum çalışması kullanılmıştır. Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup form iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda demografik bilgiler, ikinci kısımda ise görüşme soruları bulunmaktadır. Çalışma uygulanmadan önce iki öğretmen üzerinde pilot araştırma olarak uygulanmıştır. Öğretmenlerin genel olarak okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını her gün uyguladıkları, en fazla el becerisi ne yönelik çalışmalar uyguladığı, en çok çizgi ve yazı yazma çalışmalarına yer verdikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Gül ve Bal (2006) anasınıfı öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili bakış açılarının bu çalışmalarının niteliğini materyallerin nitelik ve niceliğinin ve çocuklar serbest zamanda gözlenerek yaptıkları etkinliklerle okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının ilişkisinin gözlenmesini araştırmışlardır. Araştırma Adana ilinin merkez ilçelerine bağlı resmi ve özel anasınıfı öğretmenleri ve resmi ve özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerden 32 öğretmen ile ve bu öğretmenlerin sınıfından random seçilen 12 çocuk olacak şekilde toplam 384 çocuk ile yapılmıştır. Bu araştırma nicel bir çalışma olup çalışmada üç adet anket kullanılmıştır. Bu anketler Mc. Mahon, Richmond ve Reeves-Kazelskis tarafından geliştirilen "Okuryazarlık Kazanımını Algılama Profili", Mc. Mahon, Howe ve Knight tarafından geliştirilen "Okuryazarlık Göstergeleri Envanteri" ve Mc. Mahon, Richmond ve Reeves-Kazelskis "Sınıf Okuryazarlık Kontrol Listesi" anketleri kullanılmıştır. Anketlerin yapı geçerliği sağlaması yapılmıştır. Ayrıca çocukların ilgilendikleri okuma yazma etkinliklerini gözlem tekniği ile

gözlemlemiştir. Çalışmanın sonucunda sınıfların küçük olması nedeniyle çoğu öğretmenin çocukların materyal seçimine yeteri kadar fırsat vermedikleri ortaya çıkmıştır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında genel olarak öğretmenlerin kitap kullandığı ortaya çıkmıştır. Erken okur yazarlık bakış açısına sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının, okumaya hazırbulunuşluk bakış açısına sahip öğretmenlerden ortalaması daha yüksektir.

Dönmezler (2016) yaptığı çalışmada Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşlerine yer vermiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Çalışma grubu ise mersin ilinin üç farklı ilçesinde sosyo-ekonomik düzey göz önünde bulundurularak dört okul öncesi kurumunda görev yapan beş öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formu geçerlik için uzman görüşüne sunulmuş ve ufak değişiklikler yapılmıştır. Görüşme formunda öğretmenler ile ilgili kişisel bilgilere de yer verilmiştir. Çalışmadaki dört öğretmen ile yüz yüze görüşülmüş ve görüşülme imkânı olmayan bir öğretmen ile telefondan görüşülmüştür. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocuklar için önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamı olarak uygulamalarına bakıldığında ise çoğunlukla çizgi çalışması, kitap ve fotokopi çalışmaları kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık konusunda ailelerin çocukların okuma yazma öğretilmesini istemesi ve bu beklentileri, sınıfın kalabalık olması ve çocukların düzeylerinin aynı olmaması gibi sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Erdoğan ve diğerleri (2013) okuma yazmaya hazırlık ile ilgili öğretmenlerin yaptıkları çalışmaları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Ankara ilindeki devlet okullarında görev yapan anaokulu öğretmenleri ile yapılmıştır. Durum örneklemesi ile 28 öğretmen belirlenmiş olup 26 öğretmen kız 2 tanesi ise

erkektir. Öğretmenlerin hepsinin mezun olduğu bölüm okul öncesi öğretmenliği bölümüdür. Veriler toplanırken yarıyapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış olup görüşme soruları alanında uzman beş kişinin görüşü alınmıştır. Görüşmeleri araştırmacıların kendileri gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler ile bir görüşme yapılmış ve görüşmeler ortalama olarak 25 dakika sürmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hepsinin yazma becerilerini geliştirmek için farklı etkinlikler tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklere az yer verdikleri görülmüştür. Çocukların kelime dağarcıklarını geliştirmelerine yönelik etkinliklerde ise en çok hikâye okumayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Görsel algı konusunda ise öğretmenlerin bu beceriyi geliştirmeye yönelik uyguladıkları etkinliklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık ile ilgili çalışmalara da yeterinde yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Güleç (2008) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleri ile örtüşen ya da örtüşmeyen görüşleri ve bu görüşlerini etkileyebilecek eğitim düzeyi, çalıştığı okul türü, cinsiyeti kıdemi gibi değişkenler açısından incelemiş ve bunların öğretmenin planlama ve uygulamasına nasıl yansıdığını araştırmıştır. Araştırma tarama modeli kullanılan bir betimsel çalışmadır. Araştırmaya Denizli il merkezinde bulunan anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 181 öğretmen katılmıştır. Veriler Okuma Yazmaya Hazırlık Görüş Ölçeği ve Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulama Ölçeği ve kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin gelişim ilkeleri ile bağdaşan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde olduğu ve gelişim ilkeleriyle ilgili olmayan görüşlere de katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf ortamının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına uygun olma konusunda ise olumlu görüşe sahiptirler. Öğretmenlerin gelişim ile örtüşmeyen uygulamalara ağırlıklı olarak yer verdikleri

sonucuna ulaşmışlardır. Planlama yaparken gelişim ilkeleri ile örtüşen planlama yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamada ise gelişim ilkeleri ile örtüşmeyen uygulamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin gelişim ilkeleri ile bağdaşan uygulamaları ve eğitim düzeyleri, okul türü, cinsiyet değişkeni, kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Koçak (2018) yaptığı çalışmada okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile ilgili planların okul öncesi programına uygunluğu ve bunların eğitsel niteliklerini belirlemek için yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma modelinden betimsel yöntem kullanılmıştır. Veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuma Yazmaya Hazırlık Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan okuma yazmaya hazırlık ve bütünleştirilen okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin incelenebilmesi için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile örneklem belirlenmiş olup okul öncesi eğitim kurumu sayısının fazla olduğu ve yüz yüze iletişimin sağlanabileceği iller tercih edilmiştir. Çalışmada Ankara, İstanbul, Eskişehir, Mersin, Kocaeli illerinin merkez ilçelerine bağlı bulunan bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin planları kullanılmıştır. Toplamda 750 etkinliğe ulaşılmasına rağmen benzer olanlar çıkartılmıştır. Çıkartma işlemleri sonucunda kalan 320 etkinlik planı ile örneklem oluşturulmuştur. Yapılan araştırmanın sonucunda ise okuma yazmaya hazırlık etkinliklerin bütünleştirilmiş olarak daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaş gruplarına göre bakıldığında ise öğretmenlerin en çok 48-60 aylık çocuklar için okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer vermişlerdir. Uygulama grubu olarak ise öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını en çok büyük grup şeklinde uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini daha çok sınıf içinde uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Planlara etkinlikte kullanılan materyallerin yazılmadığı ve uyarlama boyutunun düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili

aile katılım boyutu genel olarak planlanmaktadır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile görsel algı ve el becerilerine orta düzeyde yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Koçak (2019) yaptığı çalışmada anaokulu çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerileri ile dl gelişimleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma da ilişkisel tarama modeli kullanılan betimsel bir çalışmadır. Araştırma İstanbul ilinin merkez ilçelerinde bulunan üç anaokulunda yapılmıştır ve araştırmaya ebeveynlerinden izin alınarak altı yaş grubu 40 erkek 40 kız olacak şekilde toplam 80 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada Dumans tarafından geliştirilen "Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ve "Türkçe Erken Çocukluk Dil Gelişim Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri ile dil gelişim becerileri arasında orta seviyede pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Özçelik (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili onların görüş ve algılarını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi tercih edilerek, Ankara ilinde görev yapmakta olan 101 okul öncesi öğretmeni ve yine Ankara ilinde bulunan 123 okul öncesi öğretmeni adayları ile çalışılmıştır. Öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından bilgi alabilmek için araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Okuryazarlık Kazanımı Algılama Profili" ve "Okuma Yazmaya Hazırlık Görüş Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gelişim ilkeleri ile benzerlik gösteren görüşlere daha çok yer verdiklerine ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen adaylarına göre okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili yeterlilik algıları yaşları ile anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğretmen adayları arasında okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Sancı (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili yeterlilik algıları ve okul öncesi çocuklarında yazmaya hazırlık becerileri

ile arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada örneklemini belirlerken Karabük ilinin merkezinde ve Safranbolu ilçesinde uygulamıştır. Araştırmada anasınıfı ve anaokulları tercih edilmiş olup toplamda 200 çocuk ve bunların öğretmenleri tercih edilmiştir. Nicel araştırma yöntemi tercih edilmiş olup araştırmada kullanılan ölçekler "Kişisel Bilgi Formu" yazı farkındalığını ölçmek için Alisinanoğlu ve Şimşek (2013) tarafından geliştirilen " Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi" ve Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili yeterlilik algılarını ölçmek amacıyla Bay ve Alisinanoğlu (2010)'nun geliştirdiği "Okul Öncesi Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme" ölçekleri kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda çocukların yaşlarının okuma ve yazma farkındalıklarını etkilemeyerek anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kız çocuklarının erkek çocuklara göre kâğıt ve kalemi tutmada anlamlı bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ile yapılan çalışma sonucunda ise öğretmenlerin çalışma süreleri ile anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmış olup öğretmenlerin mezun olduğu okula ve çalıştıkları okulun türüne göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi dönemde çocuklara okuma ve yazmanın öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerine yer veren Taşkın ve diğerleri (2015) nitel çalışma hazırlamışlardır. Bu çalışmanın amacı hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki çocuklara okuma ve yazma öğretimi ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmaya sınıf ve okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 60 öğretmen katılmış bunlardan 30 tanesi sınıf öğretmeni, diğer 30 tanesi ise okul öncesi öğretmenidir. Verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlere sadece bir soru sorulmuş ve bunu nedenleri ile açıklamaları istenmiştir. Veri analizinde kesme ve sınıflandırma tekniği kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise araştırmada yer alan öğretmenlerin yarıdan fazlası okul öncesi dönemde okuma yazma öğretiminin uygun olmadığını açıklayarak

bu düşüncelerini destekleyecek çeşitli nedenler söylemişlerdir. Diğer bir kısım öğretmen ise çocuklara okul öncesi dönemde okuma yazma öğretebileceğini açıklamıştır fakat sadece bir sınıf öğretmeni okul öncesinde çocuklara okuma ve yazma öğretmenin gerekliliğinden bahsetmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin çoğunluğu okul öncesi dönemde okuma yazma öğretiminin uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Tuğluk ve diğerleri (2008) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma ve yazma etkinliklerini uygulama süresine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada Jocelyn R. Lewis tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Bu anket 19 sorudan oluşmaktadır. Çalışma Erzurum ilinin merkeze bağlı ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 52 öğretmen ile yapılmıştır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları olarak genelde çocuklara sayı, renk ve şekil kavramlarını verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak çocuklara kitap okudukları ve bu kitap ile ilgili çocuklarla sohbet ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en az cevap verdikleri sorular ise çocuklara adını yazmayı öğretirim, büyük küçük harf arasındaki farkı öğretirim, alfabede bulunan harfleri öğretirim gibi ifadelerde çok az görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2004) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili bilgileri ve bu çalışmaların uygulamalarını incelemişlerdir. Araştırmada nitel ve nicel teknikler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Bolu il merkezinde bulunan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğretmenler ile görüşme yapılmış ve anket soruları sorulmuştur. Anket soruları açık uçlu olacak şekildedir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların ilköğretime hazırbulunuşlukları ile bilgi beceri eksikliklerini tamamlama, geliştirme ve teknolojiyi

kullanma, geliştirme gibi hedefleri gerçekleştirmede gerekli verimliliği sağlayamadıkları ortaya çıkmıştır.

2.4.2. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar. Byrne, Olson, Samuelsson, Wadsworth, Corley, DeFries ve Willcutt, (2006) tarafından yapılan "Erken Okuma Yazmada Genetik ve Çevresel Faktörlerin İncelenmesi" adlı çalışmada Avustralya, İskandinavya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul öncesi ikiz çocukların ön okuma ve erken okuma becerilerini genetik ve çevresel faktörleri hassas bir tasarımda incelenmiştir. Çalışmada Avusturalya'da okul öncesi kurumunda 627 aynı cinsten ikiz çift ve anaokulundan ikiz çiftler ile 2 yıl boyunca çalışmıştır. Phonological Awareness (Fonolojik Farkındalık Testi), Print awareness (Yazı Farkındalığı Testi) vb. testler kullanılmış olup bunlar sadece okulda değil evde de kullanılmıştır Analizler, okul öncesi fonolojik farkındalık, hızlı adlandırma ve sözel hafıza üzerinde güçlü bir genetik etki olduğunu göstermiştir. Kelime bilgisi ve dilbilgisi / morfoloji öncelikle paylaşılan çevre etkilerine maruz kalmıştır. Okul öncesi özellikler arasında anlamlı genetik ve paylaşılan çevre korelasyonları bulunmaktadır. Anaokulu okuması, fonolojik farkındalık ve hızlı adlandırma öncelikle genlerden etkilendiği, genlerden ve paylaşılan ortamdan eşit derecede etkilendiği ortaya çıkmıştır. Çok değişkenli analizler, anaokulu değişkenleri arasında genetik ve çevresel örtüşme ve bağımsızlık olduğunu ortaya koymuştur. Uzunlamasına analizler, 2 yıl boyunca genetik sürekliliğin yanı sıra fonolojik farkındalıkta ve hızlı isimlendirmede bir değişiklik olduğunu göstermiştir. Genetik faktörlerin bir yere kadar etkili olduğu ama çevresel faktörlerin daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Burgess, Lundgren, Lloyd ve Pianta (2001) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlık inançları ve uygulamalarını incelemişlerdir. Araştırmaya 3-4 yaş grubunda öğretmenlik yapan 240 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için Okuma Yazma Pratikleri Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçekte okuryazarlık

ile ilgili 16 becerinin önemine ilişkin inançları üç faktör etrafında düzenlemiştir. Bunlar alfabe bilgisi, kelime ve hikâye bilgisi ve sözel dil şeklindedir. Yapılan araştırmanın sonucunda ise üniversite eğitiminde daha fazla ders alan öğretmenlerin fonetik kurallarla ilgili daha fazla uygulama yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Clark ve Kragler (2005) yaptıkları çalışmada okul öncesi sınıfında sınıfın tüm alanlarına yazı materyallerinin dahil edilmesinin düşük gelirli ailelerden gelen çocukların okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar bir yıl boyunca okuma yazma materyallerini öğrenme merkezlerine dahil edebilmek için üç okul öncesi sınıfında altı öğretmen ile çalışmışlardır. Veri toplama aracı olarak gözlem, okuma yazma materyalleri envanteri ve öğretmen görüşmelerini kullanmışlardır. Gözlemler akademik yıl boyunca üç defa yapılmıştır. Çocukların okuryazarlık gelişimi sonbahar ve ilkbahar olmak üzere iki sefer "Test Erken Okuma Yeteneği", "Örnek Yazma" ve "Fonemik Farkındalık" ile değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yazma materyalleri de dahil olmak üzere daha fazla okuryazarlık materyalini sınıflara dahil ettiklerini ve çocukların okuryazarlık gelişiminde ilerleme gösterdiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını daha çok kâğıt kalem şeklinde uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Diamond, Gerde ve Powell (2008)yaptıkları çalışmada Head Start'ta anaokulu öncesi yıl boyunca erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi: Çocukların yazı yazmasındaki büyüme ile harfleri anlama arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmada Head Start'a kayıtlı düşük gelirli çocuklardan oluşan bir örneklem kullanılmıştır. Veriler ise erken okuryazarlık becerilerinin eş zamanlı gelişimini inceleme fırsatı sunan okul yılının başından sonuna kadar toplandı. Yapılan araştırmanın sonucuna göre ise yazıları daha karmaşık olan çocukların daha fazla harfin adını bildiğini, yazı kavramlarını daha iyi anladıklarını ve kelimelerin ilk seslerine daha duyarlı olduklarını ortaya koymuşlardır. Yazmanın harf bilgisindeki gelişme üzerinde ve

harf bilgisinin yazma yetkinliğindeki gelişme üzerinde çift yönlü etkileri olduğuna ulaşılmıştır.

Kuby ve Aldridge (1997) yaptıkları çalışmada erken okuryazarlık becerilerinde çevrelerinde olan dolaylı ve dolaysız çocukları etkileyen materyallerin etkisini incelemişlerdir. Araştırma anaokulunda eğitim gören 5-6 yaş grubundaki 106 çocuk ile yapılmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış olup inceleme iki deney grubu bir kontrol grubunda yapılmıştır. Deney grubu bir ve iki' ye farklı çalışmalar yapılmıştır. Birinci gruba öğrenme merkezlerinde düzenleme yapılarak çocukların oyun yolu ile öğrenmesi, ikinci gruba ise çevrelerindeki yazılı materyaller ile etkinlik düzenlenmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Öğretmenlere ise sadece deney grubundaki öğretmenlere eğitim verilmiştir. Deney grubuna sekiz ay süren bir program uygulanmıştır. Çocuklara "Erken Okuma Beceri Testi" uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ise bu gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Doğrudan oyun yoluyla eğitimin uygulandığı deney grubunun deney iki ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu ama deney iki ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

McMahon, Richmond ve Reeves-Kazelskis, (1998) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin algıları arasındaki ilişkileri Çocukların okuma yazma etkinliklerine katılımı ve sınıf okuryazarlık materyalinin niceliği ve kalitesi incelenmiştir. Örneklem grubu 12 anaokulu öğretmeni ve her öğretmenin sınıfından seçilen 16 öğrencidir. Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin okuryazarlığa bakış açılarını belirlemek için Okuryazarlık Edinme Algı Profili ile toplanmıştır. Çocukların okuryazarlık etkinliklerine katılımını belirlemek için çocuklar serbest zaman etkinlikleri sırasında araştırmacı tarafından 12 hafta gözlenmiştir. Yapılan gözlemler aynen kaydedilmiştir. Sınıftaki materyallerin niceliği ve kalitesini belirlemek için Okuryazarlık Göstergeleri Envanteri kullanılmıştır. Sonuç olarak okuryazarlık bakış açısına sahip öğretmenler diğer öğretmenlerden daha fazla materyal imkânı sunduğu ve nitelik olarak

daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuryazarlık bakış açısına sahip öğretmenler çocukları etkinliklere katma ile materyallerin nitelik ve niceliği arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Patterson (2002) 4-5 yaş okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık gelişimi ile ilgili inan ve tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıftaki çocukların öğrenme çevrelerini ve okuma-yazma etkinlikleri incelenmiştir. Araştırmaya 13 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışmada gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmış olup öğretmenler sınıflarında üç gün gözlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim tutumlarını ve sınıf okuryazarlığı ortamlarının kalitesini belirlemek için kontrol listeleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin okuma ile ilgili durumlara yüksek sesle okumaya, bağımsız okumaya, yazılı çevreye önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Fonolojik farkındalığa ve harflerin seslerini öğretmeye önem vermedikleri ve bunlarla ilgili uygulamalara yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bazı alanlara ne kadar önem verseler de uygulamadıkları ortaya çıkmıştır.

Reitsma (1994) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlık gelişimleri ile ilgili görüşleri ve öğretmenlerin uygulamalarını incelemek. Araştırmaya 12 öğretmen dahil edilmiştir. Bu öğretmenlerden altı tanesi okul öncesi öğretmeni olup, diğer altı tanesi ise sınıf öğretmenidir. Araştırmada üç yöntem kullanılmış olup bunlardan ilki öğretmenlerin çocukların okuma yazma öğretimi ile ilgili görüşlerini almak için görüşme yapılmıştır. İkincisi sınıf içerisindeki fiziksel ortamı araştırmak amacıyla Sergilenen Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır ve üçüncü olarak öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarını incelemek için Davranış Sistemi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerden sadece bir öğretmenin okuryazarlık bakış açısına sahip olduğu ve etkinlik seçiminde çocuklara uygun etkinliklere yer verdiğine ulaşılmıştır.

Saracho (2004) yaptığı çalışmada okuryazarlıkla ilgili oyunu desteklemede öğretmenin rolünü incelemiştir. Araştırmaya beş anaokulu öğretmeni ve onların sınıfları dahil edilmiştir. Veriler öğretmenler sınıflarında sistematik olarak gözlenerek gözlemler video kaydına alınmıştır. Öğretmenlerin farklı roller üstlendiği gözlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre ise öğretmenler kurucu, destekleyici, izleyici, hikâye anlatıcı, grup tartışma lideri ve öğretim kılavuzu gibi roller üstlendikleri ortaya çıkmıştır.

Uhry (1993) yaptığı çalışmada okuma düzeyi düşük olan çocukların ses farkındalığı düzeylerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. New York şehrinde yaşayan yüksek ve orta sosyo- ekonomik düzeydeki okul öncesi eğitim kurumlarından toplamda 129 çocuk olmak üzere 66 erkek, 63 kız çocuğu araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplamada Satnovich (1998) tarafından geliştirilen "Erken Okuma İzlemesi Testi" kullanılmıştır. Kullanılmasının amacı risk altında bulunan çocukların ses farkındalığına ilişkin düzeylerini ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Buna ek olarak kullanılan test Araştırma Göstergesi testi ile karşılaştırılmıştır. Çocuklar anaokulunda izlenmiştir. Bu iki test arasındaki korelasyon incelenmiş ve sonra okuma düzeylerine bakılmıştır. İki testte okuma düzeyini tespit ettiği ama Erken Okuma İzlemesi testinin daha iyi sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın değeri, sonuç ölçütü üzerinde başarılı performanstan ziyade zayıf performansla ilişkili bir tahmin edici kullanma fikrinin yanı sıra ikili analiz yöntemlerinde yatmaktadır.

3. BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını (OYHÇ) uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin OYHÇ (Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları)'nın amacını, kapsamını, bu etkinlikleri ne şekilde gerçekleştirdikleri ve uygulanan etkinlikler arasındaki farklılıkların incelenmesi amacıyla, bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmasını Baysal ve Hocaoğlu (2019, s. 133), araştırmacının karşılaştığı bir programı, bir olayı, bir aktiviteyi ya da bir bireyi belirlenen süre içerisinde çeşitli veri toplama tekniklerini sürece dâhil ederek detaylı bir şekilde ele alınması olarak açıklamıştır. Desen olarak bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu desende durumlar öncelikle kendi içlerinde incelenir daha sonra birbirleri ile kıyaslanarak ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını incelemek için birçok durumun olduğu düşünülerek durumların hepsi kendi içinde bütüncül olarak ele alınmış ve bu durumlar karşılaştırılarak bütüncül çoklu durum deseni uygulanmıştır. Bu doğrultuda resmi kurumda görev yapan üç öğretmen ve özel kurumda görev yapan üç öğretmen olmak üzere toplam altı öğretmenin uyguladıkları okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşmeler yapılmış, etkinlik planları incelenmiş ve ayrıca bu öğretmenler sınıflarında gözlemlenerek bu etkinlikleri nasıl uyguladıkları ele alınmıştır.

3.2. Araştırmada Yer Alan Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018) maksimum çeşitlilik örneklemini, varlıkların birbirlerine bağlılığı bulunan küçük bir grup örneklem elde ederek çalışmaya dâhil edilecek

bireyler arasındaki çeşitliliği maksimum derecede ortaya çıkartmak şeklinde ifade etmişlerdir. Patton (2002), maksimum çeşitlilik örneklemesinin iki sonuç vereceğini ifade etmiştir. Bunlar;

1. Benzerlikleri ortaya çıkartmak için her olayın ayrıntılı bir şekilde açıklamak,
2. Vakaları kesen ve anlamlarını heterojenlikten alan önemli ortak kalıplar ortaya çıkarmaktır. Bu iki maddenin de nitel araştırmada önemli bulgulara neden olacağını belirtmiştir.

Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında Bursa ilinin üç merkez ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında ve özel anaokullarında görev alan 6 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmada maksimum çeşitliliğin sağlanabilmesi amacıyla görüşmeye katılacak olan öğretmenlerin belirlenmesi sırasında öğretmenlerin farklı sosyo-ekonomik bölgelerde yer alan kurumlarda görev yapmalarına, öğretmenlerin kıdem yıllarının, yaşlarının, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcutlarının ve sınıflarında kaynaştırma öğrencilerinin bulunma durumunun farklı olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen okullar için Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra, öncelikle okul yöneticileri ile daha sonra ise araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenlerin gönüllülüğüne önem verilmiştir. Çalışma yapılmadan önce öğretmenlere araştırmaya dâhil olmayı isteyip istemedikleri tekrar sorularak gönüllülük aranmıştır. Öğretmenlerle görüşme sırasında ses kaydı alınacağı ve gözlem sırasında araştırmacının sınıf içerisinde olacağı bildirilmiş ve öğretmenlerden gereken izinler alınmıştır. Öğretmenlerin hepsi kadın olup, lisans mezunudur. Araştırmada gizlilik ve etik kurallar düşünülerek öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmayıp onun yerine Ebru, Kübra, Canan, Nesrin, Sıla, Eda olarak kod isimleri kullanılmıştır.

3.2.1. Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait veriler. Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında Bursa ilinde bulunan MEB'e bağlı resmi ve özel anaokullarında görev yapan

altı öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gizlilik çerçevesi içerisinde gerçek adları kullanılmayıp her birine farklı kod isimler verilmiştir.

Öğretmenlerin genel özelliklerinden kısaca Tablo 1'de bahsedilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlere ait bilgiler

	Ebru	**Kübra**	**Canan**	**Nesrin**	**Sıla**	**Eda**
Yaşı	31-40	41-50	31-40	31-40	31-40	21-30
Mesleki Deneyim (yıl)	11-15	11-15	11-15	6-10	6-10	6-10
Branş	Okul Öncesi Öğretmeni	Okul Öncesi Öğretmeni	Okul Öncesi Öğretmeni	Okul Öncesi Öğretmeni	Okul Öncesi Öğretmeni (Lisans Tamamlama)	Çocuk Gelişimi (Lisans Tamamlama)
Çalıştığı Kurum	Resmi	Resmi	Resmi	Özel	Özel	Özel

Tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi lisans mezunudur ve özel ve resmi olmak üzere farklı kurumlarda görev almaktadırlar. Bununla beraber öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri farklılık göstermektedir. Çalıştıkları kuruma göre öğretmenlerin görev süreleri de değişmektedir. Resmi okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan Ebru Öğretmen dışında diğer iki öğretmen yarım gün görev yapmaktadır.

3.2.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenler. Bu bölümde araştırmaya katılan altı öğretmenin özelliklerinden bahsedilmiştir. Resmi kurum öğretmenleri Ebru, Kübra ve Canan, özel kurum öğretmenleri ise Nesrin, Sıla ve Eda öğretmenlerdir.

Ebru Öğretmen: Araştırmaya katılan resmi okul öncesi eğitim kurumunda görev alan tam gün öğretmeni Ebru Öğretmen Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezundur. Ebru Öğretmenin Bursa'daki ilk görev yeri olan bu okulda diğer öğretmenler ve çocuklar tarafından sevildiği ve sınıf içerisinde pratik olduğu gözlemlenmiştir.

Gözlemler sırasında Ebru Öğretmenin, öğrencilerine bir şeyler katabilmek için büyük çaba sarf ettiği ve onları sevdiği, çocuklara ılımlı yaklaşan, bir şeyleri bilmediklerinde onları cesaretlendirip, kendilerinin cevaba ulaşmalarını sağlayan bir öğretmen olduğu gözlenmiştir. Yapılan gözlemden rahatsız olmayıp, görüşme için elinden geleni yapmıştır. Etkinliklerinde daha özgün çalışmalar yapmaya ve çocukların daha çok hayal güçlerini ön plana çıkarmaya çalıştığı görülmüştür.

Kübra öğretmen: Araştırmaya katılan Kübra Öğretmen resmi okul öncesi eğitim kurumunda yarım gün sabahçı olarak görev yapmaktadır. Kübra öğretmen Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı mezunudur. Çocuklara karşı sevgi dolu, naif ve sevecen davranmaktadır. Çocuklar ile arasındaki iletişimin gayet iyi olduğu gözlenmiş olup, sınıfında bulunan otizm spektrum bozukluğu olan bir kaynaştırma öğrencisini diğerlerinden ayırmadığı gözlenmiştir.

Kübra öğretmenin sınıfı müzik sınıfı olduğu için sınıfta daha çok müzik aletleri bulunmaktadır. Bunlardan bazılarını çocukların dikkatlerini dağıtmaması için kaldırmıştır. Sınıfı daha çok çocukların kullanabileceği hale getirmeye çalışmaktadır. Çocukların etkinliklerini önemseyerek panoya asmaya dikkat etmektedir. Kübra Öğretmen sınıfında sorunlar yaşadığını ve onu en çok etkileyen sorunun sınıfındaki öğrenciler arasındaki düzeyin çok farklı olduğunu ifade etmektedir.

Canan Öğretmen: Resmi ve bağımsız okul öncesi eğitim kurumunda sabah grubu öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Canan Öğretmen, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalından mezundur. Sınıftaki çocuklar düzeyinin daha iyi olduğu gözlenmiş ve bundan dolayı etkinliklerde zorlanmadığı görülmüştür. Sınıfta bir kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır ve bu durumun öğretmeni zorladığı düşünülmektedir. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini sadece kâğıt üzerinde değil, Elektroy uygulaması (Ek 6) gibi bir sistemden de yapmaktadır. Bu sistemde çıkan sorulara çocuklar ellerindeki kumanda ile

cevap vermektedirler. Çocukların bu uygulamada eğlenerek öğrendikleri gözlenmiştir, dolayısıyla Canan Öğretmenin bu uygulamaya sık sık yer vermeye çalıştığı düşünülmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu olan bir öğrencisi olduğu için okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini daha çok onun olmadığı saatlere denk getirmeye çalışmaktadır. Çocukların dikkatini toplamada etkinlik seçimine dikkat etmektedir. Etkinlik olarak MEB'in verdiği kitaplar dışında AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı)'in verdiği kitaplardan faydalanmaktadır. Canan Öğretmen bu kitapları etkin bir şekilde kullanmakta ve çocukların düzeyine uygun olarak ekleme ve çıkarmalar yapmaktadır. Sınıfın düzeyini ortak bir noktaya getirmek için ailelerden yardım aldığından bahsetmektedir. Canan Öğretmen harfin okunuşu ve yazılışının öğretimine yer vermediğini ve bunun uygun olmadığını düşünmektedir.

Nesrin Öğretmen: Araştırmaya katılan Nesrin Öğretmen özel okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmaktadır. Nesrin Öğretmen Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezundur. Tecrübeli ve rahat olmasından dolayı araştırmacının rahat olmasına katkı sağlamıştır. Nesrin Öğretmen bu tür araştırmalara katkı sağlamayı ve elinden geleni yapmak istediğini belirtmektedir. Okulda diğer öğretmenler tarafından sevilip, saygı gösterilen biridir. Diğer öğretmenler de Nesrin Öğretmenin fikirlerine güvendikleri için fikir almaktadırlar.

Çocukları çok seven, sevecen ve kıpır kıpır olan Nesrin Öğretmen çocuklar ile olan iletişiminde gayet başarılı olup onların her zaman yanında olduğunu hissettiren bir öğretmendir. Sınıf içerisinde çok aktif, sınıf yönetiminde gayet başarılı ve sınıfı etkili bir şekilde kullanan bir öğretmendir. Ses tonuna dikkat ederek çocukların dersten kopmasını engellemektedir. Okuma yazmaya hazırlık için en çok çocukların kalem tutuşlarına ve düzgün oturmalarına dikkat etmektedir.

Nesrin Öğretmen okulun genel olarak bir plan belirlediğini ve bu plana göre gittiklerini belirtmiştir. Planlarda çocukların hazırbulunuşluk düzeyine göre eksiltme ya da ekleme yaptığını belirtmektedir. Sürenin aslında kısa olduğunu ve o sürede de verilebilecek en doğru şeyleri vermeye çalıştığını ifade etmektedir. Hazır plan kullandığını ve bunun kurumun ortak planı olduğunu açıklamıştır.

Sıla Öğretmen: Özel okul öncesi eğitim kurumunda tam gün olarak görev yapmaktadır. Sıla Öğretmen, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı mezunudur. Sıla Öğretmen özel okulda olmasına rağmen sınıfının düzeyi çok karışıktır. Sıla Öğretmen çocukların düzeyine indirgeyerek etkinlikleri uygulamaktadır. Çocukların dikkati çok dağınık olduğu için çocuklara önce bir parmak oyunu oynatarak dikkatlerini toplamaktadır. Kalem tutmalarına dikkat etmektedir. Etkinliklerde çocukları tek tek gezerek ellerindeki kalemi düzgün tutamayanlara göstermektedir.

Sıla Öğretmen çocukları çok sevmesine rağmen onlara sevgisini çok gösterememektedir. Öğretmen çocuklara daha çok izin verici yani etkinlik zamanlarında da çocukların ayağa kalkmasına müsaade etmekte olup buna bağlı olarak sınıfta biraz dikkat sorunu yaşandığı gözlenmiştir. Sıla Öğretmen sınıf içerisinde aktif olup, dikkati toplamaya çalışmaktadır.

Okulun belirlediği hazır planı kullanmaktadır. Planların sene başından belli olduğunu ama isterlerse ekstra şeyler eklediklerini ifade etmektedir. Yapılan değişikliklerin büyük değişiklikler değil, küçük küçük eklemeler olduğunu belirterek okul olarak ortak plan kullandıkları için büyük değişiklikler yapamadıklarını belirtmiştir. Diğer sınıflar ile olan düzeni bozmamaları gerektiğini belirterek çok ekleme yapmamaktadırlar.

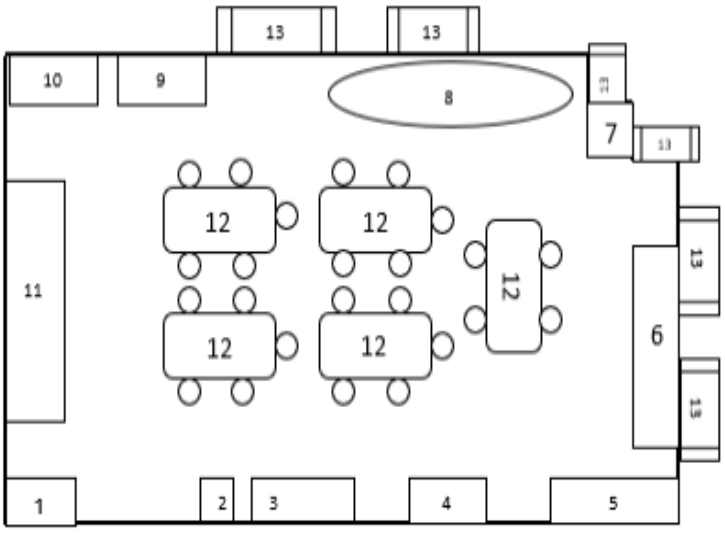
Eda Öğretmen: Araştırmaya katılan özel bir okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan tam gün öğretmenidir. Eda Öğretmen kız meslek lisesi mezunu olup, açık öğretim

çocuk gelişimi bölümünden mezundur. Uzun zamandır bu kurumda çalışmasından dolayı rahat ve tecrübeli hareketlerde bulunmaktadır. Öğretmen araştırmacının gözlem sırasındaki sorularına da cevap vererek, sıcakkanlılığı ile araştırmacıya destek olmuştur.

Eda Öğretmen çocukların kalem tutuşlarına önem vermektedir. Çocuklara takip edebilecekleri kitap setini kendi tercihi ile almıştır. Kitap setinin çocukların düzeyine uygun olmasına ve açık yönerge vermesine dikkat etmiştir. Bazen etkinlikten sonra çocuklar birbirinin etkinliklerini kontrol etmelerine fırsat vermektedir. Yapılan etkinliklerden sonra küçük bir zekâ oyunu oynamaya dikkat etmektedir. Eda Öğretmenin, en büyük avantajı sınıf mevcudunun az olmasıdır.

Eda Öğretmen, plan olarak aylık plandan faydalanarak hazır plan formatında kendisinin aldığı kitap setlerine göre bu planları düzenlediğini ifade etmektedir. Planında çocukların düzeylerine uygun ve o ay bulunan konuya göre etkinlikler seçtiğinden bahsetmektedir. Planını yaparken çocukların ilgisine dikkat ettiğini ifade etmiştir.

3.2.2. Gözlem yapılan sınıfların fiziki durumları. Ebru Öğretmenin sınıfı:

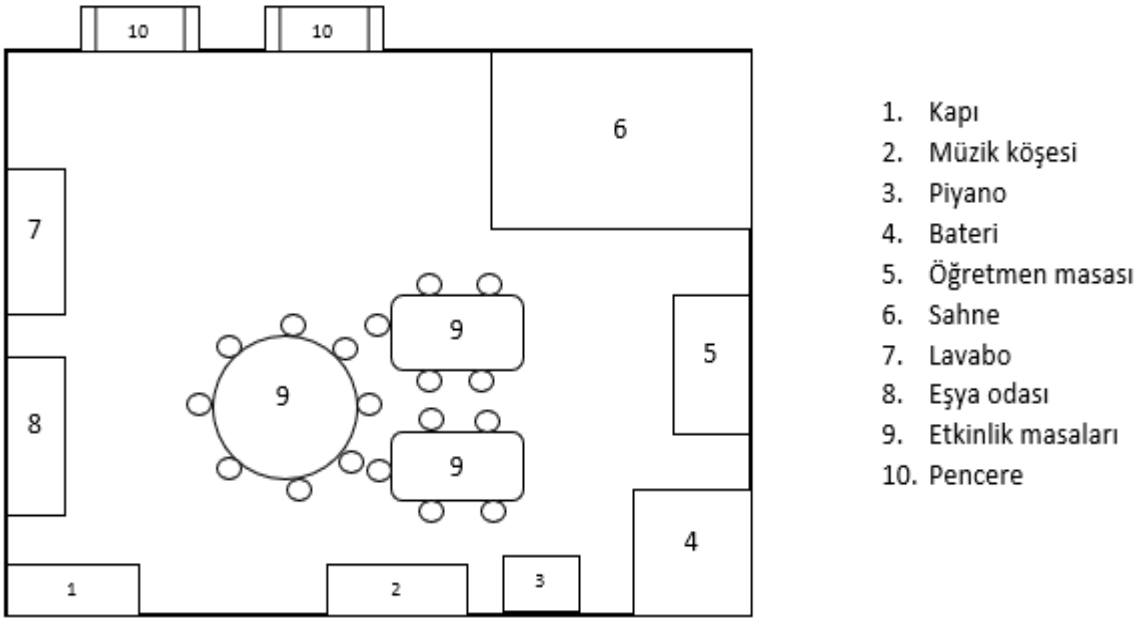


1. Kapı
2. Su sebili
3. Kıyafet odası
4. Lavabo
5. Dolgu oyuncak dolabı
6. Blok merkezi
7. Kitap merkezi
8. Dramatik oyun merkezi
9. Pano
10. Müzik merkezi
11. Akıllı tahta
12. Etkinlik masaları
13. Pencere

Sınıfı ferah ve geniştir. Sınıf mevcudu 20 kişi olup sınıfın alanı ise 50 m²'dir. Öğrencilerin kullanabileceği şekilde lavabo, eşyaları koymak için depo ve farklı olarak su

sebili bulunmaktadır. Depo sınıfın içerisinde lavabo gibi bir oda şeklinde olup çocukların eşyaları ve öğretmenin kullanacağı birçok materyal bulunmaktadır. Sınıfta dramatik oyun, müzik, kitap ve blok merkezi bulunmaktadır. Bunların dışında zekâ geliştirici yapbozlar, arabalar ve oyuncak hayvan çeşitleri bulunmaktadır. Sınıfta beş masa bulunmakta, her masaya en fazla beş çocuk oturmaktadır. Çocukların kendilerine ait boyaları olmayıp okulun ortak aldığı boyalar tabaklara dağıtılıp ortak bir şekilde ve paylaşılarak kullanılmaktadır.

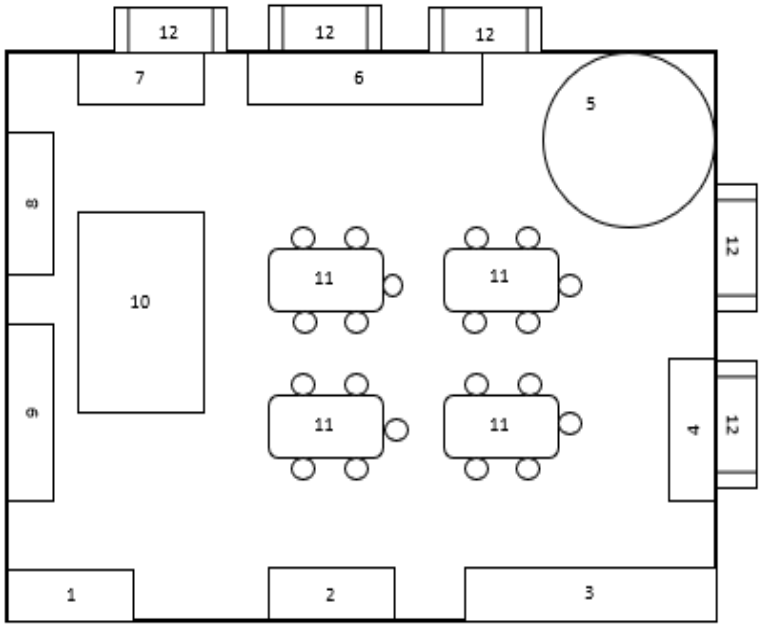
Kübra Öğretmenin sınıfı:



Kübra Öğretmenin sınıfının mevcudu 22 olup sınıfın alanı ise 50 m²'dir. Müzik sınıfı olduğu için sınıfta genelde müzik aletleri (bateri, piyano vb. vurmalı birçok çalgı aleti) ve şarkı söylemek için sahne gibi bir alan ile minderler bulunmaktadır. Sınıfta genel olarak öğrenme merkezi bulunmamakla birlikte oyuncak bakımından da eksiktir. Bazı raflarda birkaç lego, yap-boz gibi oyuncaklar bulunmaktadır. Sınıfta suluklarını koymaları için girişte bir dolap, projeksiyon ve masa üstü bilgisayar bulunmaktadır. Sınıf içinde materyallerin bulunduğu bir oda ve yanında lavabo bulunmaktadır. Sınıf geniş olmasına rağmen bulunan eşyalar ve sahne gibi alan oldukça yer kaplamaktadır. Sınıf içerisinde halı bulunmayıp

sahnenin olduğu yerde birkaç tane küçük minder bulunmaktadır. Sınıfta iki büyük bir de küçük masa bulunmakta ve öğretmen çocukların istedikleri gibi oturmalarına izin vermektedir.

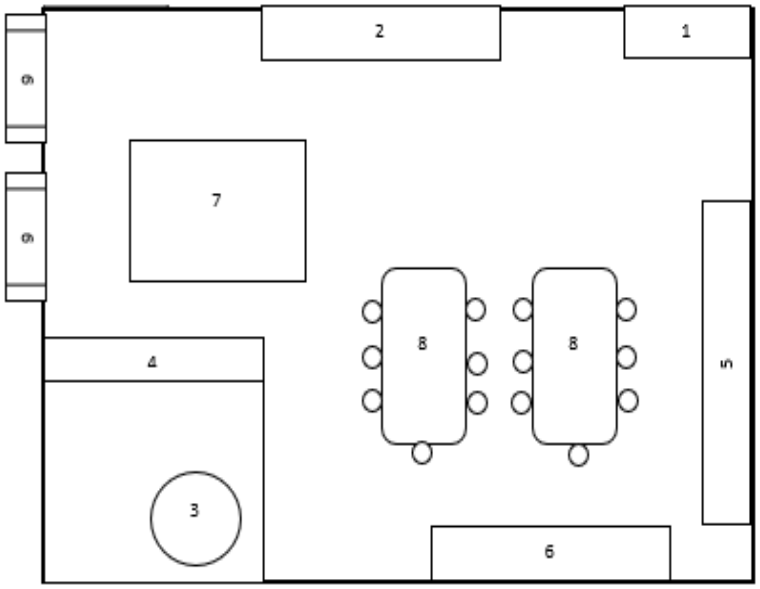
Canan Öğretmenin sınıfı:



1. Kapı
2. Lavabo
3. Dolgu oyuncak rafları
4. Müzik merkezi
5. Dramatik oyun merkezi
6. Blok merkezi
7. Pano
8. Dolap/ kitap merkezi
9. Projeksiyon perdesi
10. Halı
11. Etkinlik masaları
12. Pencereler

Canan Öğretmenin sınıf mevcudu 22 öğrenci olup, sınıfın alanı ise 35 m²'dir. Sınıfın içinde lavabo ve eşyalarını koydukları dolaplar bulunmaktadır. Her çocuğun kendine ait olan plastik kutuların içinde çocuklara ait kişisel eşyalar (boya çeşitleri, oyun hamuru, kalem, silgi vb. materyaller) bulunmaktadır. Canan Öğretmenin sınıfında dört adet masa bulunmaktadır. Etkinlik yapılacağı zaman çocuklar gidip gerekli materyalleri kendileri alıp etkinlik bittiğinde de kendileri yerine koymaktadır. Sınıf içerisinde sayı treni, mevsim grafiği ve pano bulunmaktadır. Sınıfta eşyalar düzenli yerleştirilmiştir. Sınıfta dramatik oyun, kitap, müzik, blok merkezleri bulunmaktadır. Oyuncak kutularının yer aldığı raflar camların altında bulunmaktadır. Oyuncak kutularında bebekler, arabalar, küçük tahta bloklar, hayvan figürleri, legolar vb. oyuncaklar bulunmaktadır. Dramatik oyun merkezinde kanepe gibi bir oturma düzeneği bulunmakta ve çocukların çok dikkatini çekmektedir.

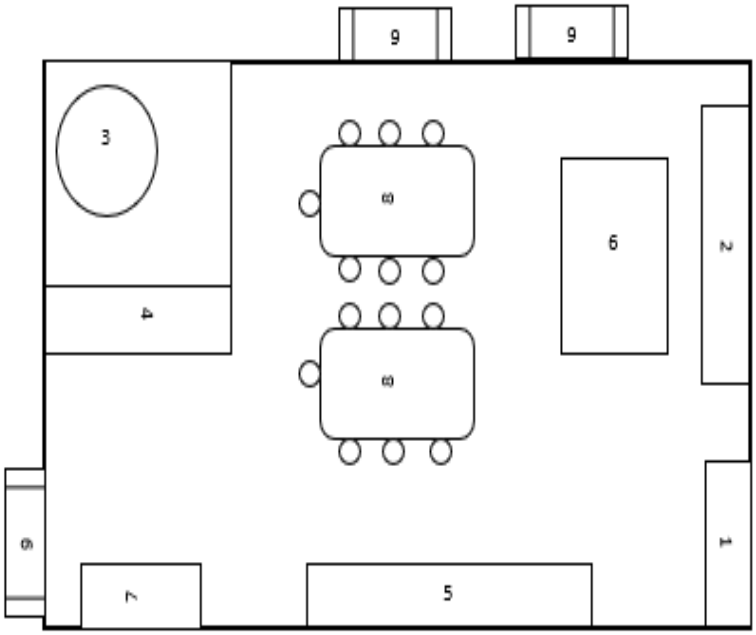
Nesrin Öğretmenin sınıfı:



1. Kapı
2. Akıllı tahta
3. Dramatik oyun merkezi
4. Blok merkezi/ raflar
5. Çocuklara ait dolaplar
6. Pano
7. Halı
8. Etkinlik masaları
9. Pencereler

Nesrin Öğretmenin sınıf mevcudu 20 kişi olup, sınıfının alanı 30 m²'dir. Okulda spor salonu, yüzme havuzu, müzik odası, dans odaları vb. çeşitli odalar bulunmaktadır. Bunun dışında açık hava parkı da bulunmaktadır. Sınıfta çocukların çantalarını ve montlarını asmaları için üzerinde resimlerinin olduğu dolaplar, şahsi eşyalarının olduğu raflar, akıllı tahta, dramatik oyun merkezi, blok merkezi ve içlerinde Legolar, arabalar, hafıza geliştirici vb. oyuncakların yer aldığı başka raflar bulunmaktadır. Sınıfta iki masa ve bir halı bulunmaktadır. Sınıf içerisinde bulunan sandalyeler ahşap malzemeden yapılmış olup her biri bir çocuğa aittir. Ayrıca çocukların sandalyelerde fotoğrafları olup her çocuk fotoğrafının olduğu sandalyeye oturmaktadır. Sınıfın duvarlarında çocukların etkinliklerin ve öğretmenlerin hazırladığı İngilizce ve Türkçe ile ilgili yazılar, resimlerin asıldığı panolar bulunmaktadır.

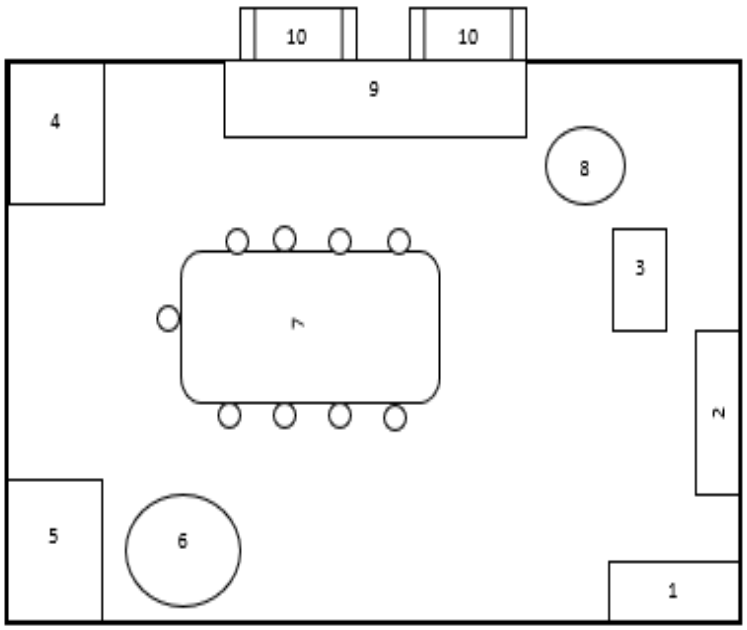
Sıla Öğretmenin sınıfı:



1. Kapı
2. Akıllı tahta
3. Dramatik oyun merkezi
4. Blok merkezi/ Raflar
5. Çocuklara ait dolaplar
6. Halı
7. Pano
8. Etkinlik masaları
9. Pencereler

Sıla Öğretmenin sınıf mevcudu 20 olup, sınıfın alanı ise 30 m²'dir. Okulda yüzme havuzu, dans odaları, yemekhane, spor odaları vb. alanlar bulunmaktadır. Sınıf çok büyük bir sınıf değildir. Sınıfta iki masa, bir halı ve akıllı tahta bulunmaktadır. Masalarda çocukların yerleri belli olup herkesin etkinlik zamanında kendi yerine oturduğu gözlenmiştir. Sınıfta dramatik oyun merkezi ve blok merkezi dışında bir merkez bulunmamaktadır. Bu merkezler haricinde ise zekâ geliştirici birkaç oyuncak, dolaplardaki raflarda bulunmaktadır. Öğretmene ait herhangi bir masa ve sandalye bulunmamaktadır. Sınıfta günler- aylar panosu, mevsimler panosu bulunmaktadır. Sınıf içerisinde yapılan çalışmaları asmak için ve daha önceden öğretmenler tarafından hazırlanmış İngilizce ve Türkçe yazılı materyallerinde asılabileceği panolar bulunmaktadır. Öğretmenlerin ve çocukların mont, çanta ve çalışma kitaplarını koymaları için sınıf içerisinde dolaplar bulunmaktadır. Dolaplar çocukların boyunda olup montlarını asmaları için yerler bulunmaktadır.

Eda Öğretmenin Sınıfı:



1. Kapı
2. Pano
3. Ayaklı yazı tahtası
4. Çocukların eşyalarına ait dolap
5. Kitap merkezi
6. Puflar
7. Etkinlik masası
8. Öğretmen sandalyesi
9. Okuma yazmaya hazırlık materyalleri
10. Pencereler

Eda Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları için ayrı sınıfı bulunmaktadır. Sınıf mevcudu 8 olup, sınıfın alanı 5 m²'dir. Okul binası biraz küçük olmasına rağmen içinde farklı sınıflar bulunmaktadır. Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri farklı sınıfta yapılmaktadır ve bu sınıf diğer sınıflara göre küçüktür. Bu sınıfta bir masa, bir yazı tahtası ve büyük bir pano bulunmaktadır. Öğretmen panoya çocukların yaptıkları etkinlikleri ve verdiği ödevleri asmaktadır. Sınıfta teknolojik bir eşya bulunmamaktadır. Bu sınıfta sadece okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yapıldığı için okuma yazmaya hazırlıkla ilgili materyaller (Zımpara harfler vb.) ve minderler bulunmaktadır. Bu materyallerin bazıları Montessori materyalidir. Ayrıca sınıfta kitap merkezi bulunmakta olup çocukların şahsi eşyalarını koyabilecekleri küçük bir dolapta bulunmaktadır. Tahta olarak ise ayaklı küçük bir yazı tahtası bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada gözlem, görüşme ve doküman inceleme olmak üzere üç farklı veri toplama tekniğinden faydalanılmıştır. Ocak (2019, s. 225), gözlem tekniğini "Araştırmanın

amacına uygun ihtiyaç duyulan verilerin, bireyleri, toplumu veya çevreyi inceleyerek, gerek bir takım gözlem araçları kullanarak gerekse doğrudan izlenerek hedef odaklı verilerin toplanması sürecidir.” şeklinde açıklamıştır. Görüşmeyi ise Sözer ve Aydın (2020, s. 250), “Veri toplamak amacıyla belli bir disiplin çerçevesinde gerçekleştirilen söyleşileri içerir.” şeklinde açıklamaktadırlar. Bu iki yöntemin birlikte kullanıldığı durum çalışmasını ise Davey (1991, s.3) “Tek bir örnek veya olayın derinlemesine incelenmesi ile beraber neler olup bittiğine bakmak, verileri toplamak, bilgileri analiz etmek ve sonuçları raporlamak için uygulanan sistematik bir yoldur.” ifadesi ile tanımlamaktadır.

3.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği. Güler ve diğerleri (2015, s. 115) yarı yapılandırılmış görüşmeyi, “Araştırmacının görüşülen kişilere önceden belirlenmiş ya da görüşme sırasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabildiği bir görüşme yöntemi olarak nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama yöntemidir.” şeklinde tanımlamışlardır. Araştırmacı kişilerin verdikleri cevaplara göre farklı sorular sorarak verilen cevapları daha detaylı hale getirmektedir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşmeler görüşme sırasında araştırmacının aklına gelen değişiklikleri uygulamasına imkân sağlamaktadır (Kaymaz, 2017). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasında;

- Öğretmenler ile ilgili genel bilgilere ulaşmak,

- Gereken durumlarda esneklik sağlaması amaçlanmıştır.

Görüşmede kullanılacak sorular için alanyazın taraması birçok soru oluşturulmuştur. Sorular, okul öncesi eğitimi, sınıf eğitimi ve Türkçe eğitimi ve nitel araştırma alanında üç uzmana sunulmuş ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda görüşme formunda düzenlemeler yapılarak Öğretmen Görüşme Formu (EK 1) hazırlanmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler, öğretmenlerin de izni alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme sırasında herhangi bir olumsuzluğu engellemek için cep telefonları

sessize alınmıştır. Görüşmeler araştırmacının görüşme formuna bağlı kalınarak yapılmıştır. Görüşmelerden sonra araştırmacı, görüşmeler üzerinde herhangi bir oynama yapmadan ve yorum katmadan bilgisayar aracılığıyla yazıya aktarmıştır. Toplam 1 saat 13 dakika 10 saniye süren görüşmeler 45 sayfa 9282 kelime olarak yazıya dönüştürülmüştür.

Tablo 2

Görüşmelere ait bilgiler

Kod Adı	**Görüşme Tarihi**	**Görüşme Saati**	**Görüşme Süresi**	**Görüşme Yeri**
Ebru	25.12.2019	13:30	8dk 51sn	Okul
Kübra	26.12.2019	13:00	8dk 47sn	Okul
Canan	20.12.2019	13:00	13dk 59sn	Okul
Nesrin	23.12.2019	16:10	15dk 15sn	Okul
Sıla	27.12.2019	14:00	10dk 29sn	Okul
Eda	26.12.2019	18:00	15dk 49sn	Okul dışı

3.3.2. Yarı yapılandırılmış gözlem tekniği. Gözlem tekniklerinden sistematik gözlem tekniğinden katılımcı olmayan gözlem çeşidi tercih edilmiştir. Cohen ve diğerleri (2007, s. 40) sistematik gözlemi "Daha önceden belirlenmiş kategorilere ve durumlara göre sistematik olarak araştırmaya konu olan olgu ya da olay incelenerek gözlemlenir" şeklinde açıklamışlardır. Ekiz (2020, s. 116) ise, katılımcı olmayan gözlem tekniğini "Araştırmacının sadece gözlemci olduğu, kimliğinin ve araştırmanın konusunun ve süresinin açıkça belli olduğu gözlemdir." şeklinde açıklamıştır. Bu gözlem yönteminde araştırmacı araştırma yaptığı gruba katılmadan, araştırmak istenilen davranışlar not alınır (akt. Güler ve diğerleri, 2015). Gözlem formu olarak yarı yapılandırılmış form tercih edilmiştir. Ocak (2019, s. 133), yarı yapılandırılmış gözlem formunu "Hem gözlemciyi yönlendiren sorulardan hem de serbestlik tanıyan alanlardan oluşmuştur." şeklinde açıklamıştır. Bu araştırma için uzmanların

da görüşü alınarak, gözlem sırasında gözleme yön verecek şekilde bir Gözlem Formu hazırlanmıştır (EK 2).

Gözlem sırasında video kaydı için öğretmenlere danışılmış ve öğretmenlerin isteği üzerine kayıt yapılmamıştır. Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gözlenmiş olup, gözlemden hemen sonra gözlenen durumlar kaydedilmiştir. Öğretmenlerin izni üzerine çocukların fotoğrafı olmayacak şekilde bazı etkinliklerden görüntüler alınmıştır.

Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri dışında tam gün gözlem için öğretmenlerden izin alınamamıştır. Çocukların dikkatinin dağılması sebebi ile serbest zaman ile okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri sürecinde gözlemler yapılmasına müsaade edilmiştir. Yapılan gözlemler tarih, saat ve süre olarak tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin gözlem bilgileri

		Tarih	**Süre**	**Saat**
	1. Gözlem	25.12.2019	1 s 17 dk	10:00
Ebru	**2. Gözlem**	08.01.2020	48 dk	10:00
Öğretmen'in	**3. Gözlem**	15.01.2020	44 dk	10:30
sınıfına ait	**4. Gözlem**	12.02.2020	47 dk	10:00
gözlem	**5. Gözlem**	19.02.2020	44 dk	10:30
bilgileri	**6. Gözlem**	26.02.2020	38 dk	10:30
	7. Gözlem	04.03.2020	59 dk	10:30
Kübra	**1. Gözlem**	26.12.2019	37 dk	10:20
Öğretmen'in	**2. Gözlem**	06.01.2020	44 dk	10:20
sınıfına ait	**3. Gözlem**	13.01.2020	46 dk	10:00
gözlem	**4. Gözlem**	10.02.2020	52 dk	10:20
bilgileri	**5. Gözlem**	17.02.2020	42 dk	10:00

	6. Gözlem	24.02.2020	47 dk	10:20
	7. Gözlem	09.03.2020	1 s 7 dk	10:20
	1. Gözlem	20.12.2019	40 dk	10:30
Canan	**2. Gözlem**	24.12.2019	48 dk	10:30
Öğretmen'in	**3. Gözlem**	07.01.2020	35 dk	10:30
sınıfına ait	**4. Gözlem**	04.02.2020	1 s 10 dk	10:30
gözlem	**5. Gözlem**	18.02.2020	50 dk	10:00
bilgileri	**6. Gözlem**	25.02.2020	1 s 8 dk	10:00
	7. Gözlem	10.03.2020	1 s 12 dk	10:30
	1. Gözlem	23.12.2019	40 dk	15:20
Nesrin	**2. Gözlem**	30.12.2019	40 dk	15:20
Öğretmen'in	**3. Gözlem**	13.01.2020	35 dk	15:25
sınıfına ait	**4. Gözlem**	17.02.2020	40 dk	15:20
gözlem	**5. Gözlem**	24.02.2020	40 dk	15:25
bilgileri	**6. Gözlem**	02.03.2020	40 dk	15:20
	7. Gözlem	09.03.2020	40 dk	15:25
	1. Gözlem	27.12.2019	4o dk	11:00
Sıla	**2. Gözlem**	03.01.2020	35 dk	11:05
Öğretmen'in	**3. Gözlem**	10.01.2020	40 dk	11:00
sınıfına ait	**4. Gözlem**	14.02.2020	40 dk	11:00
gözlem	**5. Gözlem**	21.02.2020	40 dk	11:00
bilgileri	**6. Gözlem**	28.02.2020	35 dk	11:05
	7. Gözlem	06.03.2020	40 dk	11:00
Eda	**1. Gözlem**	26.12.2019	1 s 3 dk	14:00
Öğretmen'in	**2. Gözlem**	09.01.2020	43 dk	14:20

sınıfına ait	**3. Gözlem**	13.02.2020	40 dk	14:23
gözlem	**4. Gözlem**	20.02.2020	40 dk	14:20
bilgileri	**5. Gözlem**	27.02.2020	38 dk	14:00
	6. Gözlem	05.03.2020	54 dk	14:00
	7. Gözlem	12.03.2020	44 dk	14:20

3.3.3. Doküman inceleme. Doküman inceleme, hem basılı hem de elektronik kaynakları gözden geçirerek sistematik bir şekilde dokümanların değerlendirilmesidir (Bowen, 2009). Doküman incelemesinin amacı, bağımsız olarak doğrulanabilir veri ve bilgi toplamak amacıyla mevcut çeşitli kaynakları (örneğin belgeler, raporlar, vb.) gözden geçirmektir (Watkins ve diğerleri, 2012). Araştırmada dokümanlar gözlemler sırasında ulaşılan verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki işleyişten kaynaklanan yasal problemlerden dolayı, öğretmenler planların incelenmesine izin vermemişlerdir. Bu nedenle sadece resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları planlar incelenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Bu araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerden ve yapılan gözlemlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Saban (2009)'a göre içerik analizi; basılı, görsel vb. materyallerin sistematik bir şekilde taranarak belli kategoriler bakımından tematik olarak analiz edilmesini kapsar. İçerik analizi ile veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, birbirine benzeyen verileri, belirli kodlar, kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin çözümlenmesi sürecine ilk olarak görüşme sırasında alınan ses kayıtları titizlikle dinlenerek bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen veriler araştırmacı tarafından bir bütün olarak ve parça parça birkaç kez okunmuştur. İçerik analizi yapabilmek için önce, verilerden kodlara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kodlardan temalar çıkartılmıştır. Benzer kodlar, aynı tema altında toplanmış, farklı olanlar için ayrı temalar oluşturulmuştur. Kodların ve temaların oluşturulması için gözlem ve görüşme kayıtları incelenerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilerin oluşturulması için ulaşılan veriler tek tek incelenmiştir.

Nitel araştırmalarda sonuçların aktarılabilirliğini sağlamak için, veriler yeterli düzeyde betimlenmeli ve ayrıntılı betimlemeler, ortaya çıkan kod ve temalara göre düzenlenerek, yorum katmadan ve verinin aslına uygun olarak okuyucuya aktarılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu nedenle, bu araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için bulguların sunumunda sık sık görüşmelerden elde edilmiş doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde görüşmeci, sorularını önceden hazırlamıştır. Hazırlanan sorular doğrultusunda ilerlerken görüşme sırasında konu ile ilgili o an gerçekleşen farklı sorular da sorularak görüşmecinin verdiği yanıtların daha da genişletilmesini sağlamıştır.

Bu araştırmada, geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla, aktarılabilirliğin, inandırıcılığın, tutarlılığın ve doğrulanabilirliğin sağlanmasına çalışılmıştır. Geçerliğin sağlanmasında inandırıcılık ve aktarılabilirlik ilkelerine uyulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için; araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi sırasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uludağ Üniversitesinde görev yapmakta olan 3 öğretim görevlisinin görüşleri alınarak uzman görüşü sağlanmıştır. Uzman görüşlerinin alınması, araştırmanın niteliğinin artmasında önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için, araştırmacı tarafından ayrıntılı betimlemeler yapılmış, veriler

kod, tema ve kategorilere göre sunulmuş, ham verinin doğasına sadık kalmaya dikkat edilmiştir. Bu nedenle doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için ise tutarlılık ve doğrulanabilirlik ilkelerine uyulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, tutarlılığı sağlamak için araştırmacı görüşme formunun oluşturulması, verilerin toplanması ve çözümlemesi sırasında, elde ettiği verilere yorum katmadan, katılımcı ifadelerini olduğu gibi okuyucuya sunmuş ve kendi yorumunu sonradan eklemiştir. Okuyucuya sunma aşamasında Türkçe yazım kurallarına göre düzenleme yapılmıştır. Ayrıca, kodlama tutarlığı da kontrol edilmiştir. Araştırmacı tarafından Word ortamına aktarılan görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerin başka bir araştırmacı tarafından incelenerek, kodlar oluşturulması istenmiştir. İki ayrı araştırmacının yaptığı kodlamalar da görüş birliği ve görüş ayrılığı adı altında düzenlenmiştir. Kodlamalarda güvenirliği belirlemek için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlik formülü kullanılmıştır. Kullanılan yöntemin güvenirlik formülü: Güvenirlik kat sayısı = Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) ×100 şeklinde hesaplanmıştır (Baltacı, 2017). Bu formüle göre güvenirlik kat sayısının %80 üzerinde olması çalışmanın güvenilir olması için yeterli görülmektedir. Bu hesaplama sonucunda güvenirlik kat sayısı %82 ve %90 olarak sonuçlanmıştır. Bu sonuçlar çalışmanın güvenilir olması için yeterli bulunmaktadır.

Araştırmanın doğrulanabilirliği için ise araştırmacı, ulaştığı sonuçları sürekli olarak topladığı verilerle doğrulamaya ve okuyucuya mantıklı açıklamalar sunabilmeye dikkat etmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın doğruluğunu arttırmak için veri çeşitlemesi kullanılmıştır. Işık ve Semerci (2019) çeşitleme kavramını “Doğruluğu arttırmak için bir şeye çoklu bakış açısı ile bakmak anlamına gelir” şeklinde tanımlamışlardır. Çeşitleme, özellikle gözlem ve bireysel görüşmeler olmak üzere farklı yöntemlerin kullanılmasını içerebilir; bu yöntemler, niteliksel araştırmalar için temel veri toplama stratejilerini oluşturur (Shenton, 2004). Bu araştırmada, doğrulanabilirlik için, araştırmanın

yöntemi, veri toplama süreci, verilerin çözümlemesi, yorumlama ve raporlaştırma aşamaları ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Ayrıca tüm süreç boyunca toplanan ham veriler ve yapılan kodlamalar gerektiğinde doğrulanabilmesi için kayıt altına alınmış ve muhafaza edilmiştir.

4. BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, toplanılan veriler araştırmanın genel amacına yönelik başlıklar halinde verilmiştir. Amacına, kapsamına ve planlamalarına ilişkin bulgularda öğretmenler ile yapılan görüşmelerden faydalanılmıştır.

Uygulamalarına ilişkin bulgular kısmında hem görüşme hem yapılan gözlemlerden yararlanılmıştır. Çalışmalar incelenmiş ve gözlemlenen etkinlikler her bir öğretmenden ayrı bahsedilerek betimlenmiştir.

4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaptığı Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Amaçlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumundaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amacına yönelik bulgular yer almaktadır. Öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amaçlarının neler olduğu sorularak bu sorulara cevaplar alınmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve OÖEP (Okul Öncesi Eğitimi Programı)'de yer alma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Amacına İlişkin Görüşler

			Öğretmenler					
	Tema	**Kodlar**	**Resmi**			**Özel**		
			Ebru	**Kübra**	**Canan**	**Nesrin**	**Sıla**	**Eda**
Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Amaçları	**OÖEP'de yer alanlar**	İlkokula geçişi kolaylaştırmak	√	√	√		√	√
		Ön beceri kazandırmak				√		
	OÖEP'de yer almayanlar	İnce motor becerilerini desteklemek						√

Farkındalık oluşturmak	√

Tablo 4'ten elde edilen bulgulara göre öğretmenler OÖEP'de yer alan amaçlar dışında farklı amaçlar da belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 5'i (Ebru, Kübra, Canan, Sıla, Eda) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırma amaçlı uygulandığı görüşünde olup sadece 1 öğretmen (Nesrin) ön beceri kazandırmak görüşünü ifade etmiştir. Eda Öğretmen diğer öğretmenlerden farklı bir görüşle *"çocukların ince motor becerilerini geliştirmek"* amacı olduğunu da belirtmiştir. Resmi kurumda görev yapmakta olan Ebru Öğretmen ise ilkokula hazırlamak dışında *"çocukta okuma yazma farkındalığı oluşturmak"* gibi bir amacı olduğu Ebru Öğretmen bu amacını; "*Okul öncesi dönemdeki bu amaç ilkokula hazırlık düzeyinde temelinde öğretme değil farkındalık olan bir hazırlık."* olarak açıklamıştır.

Resmi kurumda görev yapmakta olan Kübra Öğretmen de Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amacını *"çocuğun ilkokulda rahat etmesini sağlamak"* olduğunu belirtmiştir. Resmi kurumda görev yapan Canan Öğretmen ise Ebru Öğretmen ile aynı düşüncede olup okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amacının *"çocukları ilkokula hazırlamak"* olduğunu ifade etmiştir. Canan Öğretmen; *"Çocukların kendisini geliştirebilmesi, öğrendiklerini pekiştirmesi amacı ile yapıyoruz, yeni öğrendikleri kavramları pekiştirmek amaçlı, ilkokula hazırlık amaçlı, beş yaşta özellikle daha çok ilkokula hazırlık amaçlı yapıyoruz. Şu an aklıma gelenler bunlar okul öncesinde."* şeklinde aktarmıştır.

Özel kurumda görev yapan öğretmenlerden Nesrin Öğretmen *"çocukların becerilerini desteklemek"* olduğu görüşündedir. Özel kurumda görev yapmakta olan Sıla Öğretmen ise okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amacının *"ilkokula hazırlık"* olduğunu ifade etmiştir. Özel kurumda görev yapan Eda Öğretmen ise okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amacının *"çocukları ilkokula hazırlamak ve onların ince motor becerilerini desteklemek"*

olduğu görüşündedir. Eda Öğretmen: *"Çocukları ilkokula hazırlamak öncelikle bence parmak kaslarını güçlendirmek, onları birinci sınıfa hazırlamak, birinci sınıfta karşılaşacakları şeyler hakkında ön bilgi yani okul öncesinde bence."*

Özel kurumda görev yapan Nesrin Öğretmen diğer bütün öğretmenlerden farklı olarak çocukların becerilerini desteklemek olduğundan bahsetmiştir. Sıla ve Eda Öğretmen ise çocukları ilkokula hazırlamak olduğunu belirtirken Eda Öğretmen diğer öğretmenlerden farklı olarak çocukların ince motor becerilerini desteklemek olduğunu ifade etmiştir.

4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaptıkları Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Kapsamına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamının neler olduğu hakkındaki görüşlerine bu başlık altında yer verilmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Kapsamına İlişkin Görüşler

		Öğretmenler					
Tema	**Kodlar**	**Resmi**			**Özel**		
		Ebru	**Kübra**	**Canan**	**Nesrin**	**Sıla**	**Eda**
Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Kapsamı	Okuma bilincini uyandırmak			√			
	Bütün kavramları içermeli		√				
	Yazma farkındalığını geliştirmek			√			
	Görsel ve işitsel ses farkındalığı	√					

OYHÇ ile ilgili farkındalık oluşturmak	√			
Birçok beceriyi içermeli			√	
İnce motor beceriler				√
Çizgi çalışmaları			√	
Ses çalışmaları			√	

Tablo 5'te ise öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamı ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ortak bir görüşü yer almamakta ve öğretmenlerin hepsinin farklı cevaplar verdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Resmi kurumda görev yapan Ebru Öğretmen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamını "*çocuklarda farkındalık oluşturmak ve görsel ve işitsel olarak ses farkındalığı sağlamak"* olarak belirtmiştir.

Ebru Öğretmen: *"Daha önce de dediğim gibi okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamı çocukların farkındalıklarını geliştirmek hem görsel anlamda hem işitsel anlamda seslerin farkına varmalarını sağlamaktır."*

Kübra Öğretmen ise okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamı *olarak "planında olan bütün kavramların bulunması gerektiğini düşündüğünü"* ifade etmiştir.

Canan Öğretmen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamı hakkındaki görüşünü *"çocuklarda okuma bilincini uyandırmak ve çocuklarda yazma farkındalığını geliştirmek"* olarak ifade etmiştir.

Özel kurumda görev yapan Nesrin Öğretmen ise *"çocukların birçok becerisini kapsaması"* gerektiğini belirtmiştir.

Sıla Öğretmen ise okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında yapılacak olan *"çizgi çalışmaları, ses çalışmaları, gruplama ve eşleştirme gibi etkinlikleri"* kapsaması gerektiğini ifade etmiştir.

Eda Öğretmen, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamının *"ince motor becerileri geliştirmek"* olduğunu belirtmiştir.

Eda Öğretmen: *"Bence daha çok küçük kas parmaklarını geliştirmeli. Birinci sınıftakiler öğretmenlerin görevi onlara bunları öğretmek ama bizim de önceliğimiz bence onları o duruma getirmek yani birinci sınıfa gittiğinde o çocuk direkt parmak kasları güçlü olmalı yani zaten o güçlü olduğunda birinci sınıfta çok zorlanacağını sanmıyorum."*

Resmi kurumdaki öğretmenler okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamında farklı görüşler belirtmişlerdir. Ebru öğretmen farkındalık yaratmak olarak almış iken, Kübra öğretmen kavramları kapsaması gerektiği görüşündedir. Canan Öğretmen ise okuma bilinci ve yazma farkındalığı geliştirmek olduğunu belirtmiştir.

Özel kurumdaki öğretmenlerden Nesrin Öğretmen tüm becerileri kapsaması gerektiği görüşündedir. Sıla Öğretmen çizgi çalışması, ses çalışması, eşleştirme ve gruplama gibi çalışmaları kapsadığını belirtmiştir. Eda Öğretmen ise ince motor becerileri kapsadığını ifade etmiştir

4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinlikleri Planlamalarına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik planlama yaparken dikkat ettikleri noktalar, kullandıkları plan türü, etkinliğe başlamadan önce yaptıkları hazırlıklar, uygulama süreci ve yer verme sıklığı ile ilgili bulgulara ve birebir alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin

okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlama, hazırlık ve uygulama çalışmalarına yönelik görüşleri Tablo 6'da kısa bir şekilde ele alınmıştır.

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarını Planlama, Hazırlık ve Uygulama Bölümlerine İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar	Ebru	Kübra	Canan	Nesrin	Sıla	Eda
Hazırlık	Dikkat Çekme	Tekerleme Şarkı Soru Kelime tekrarı	Sınıfın düzenini sağlama Parmak oyunu Tekerleme	Kavramlar Şarkılar	Bilmece Kavramlar	Parmak oyunu Tekerleme	Hikâye anlatımı
	Güdüleme	Çocuklarla konuşma			İpucu verme		Çocuklarla konuşma
Planlama	Plan Türü	Hazır plan	Hazır plan	Hazır plan (Bütünleştirilmiş)	Hazır plan	Hazır plan	Kendi hazırlıyor
	Planlamada Dikkat Edilenler	İstek Arzu İlgi Hazırbulunuşluk	Hazırbulunuşluk Gelişim düzeyleri	Bulunulan çevreye göre düzenleme	Sınıfın düzeyi Çocukların gelişim özellikleri	Materyali hazırlama	Çocukların İlgi Duygu Düşünce İsteklerine
Uygulama	Uygulama sıklığı	Her gün	Her gün	Her gün	Bir gün	Bir gün	Bir gün
	Uygulama süreci	Dikkat çekme Sesi tanıtma Masa etkinliği	Kavram Konu üzerinden ilerleme	Elektroy Kitap çalışması Oyun	Plandaki etkinlikler Kitap çalışması	Verilen plana göre Eşleştirme Gruplama	Çizgi çalışması Kitap çalışması Harfin okunuşu ve yazılışının öğretimi

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına hazırlıkta dikkat çekme ve güdüleme olarak neler kullandıklarına, planlamada plan türüne ve planlama yaparken nelere dikkat ettiklerine ve uygulamada okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ne sıklıkla yer verdiklerine ve uygulama süreçlerinde neler tercih ettiklerine yer verilmiştir.

Ebru Öğretmen, etkinliğe başlamadan önce *"çocuklarla sohbet havası içine girerek onları etkinliğe hazırlayıp tekerleme, şarkı, soru ve kelime tekrarları ile ön hazırlık yaptığını"* şu görüşü ile "*Genel olarak önce konuşuyoruz……. Genelde tekerleme, sorular, şarkılar ve kelime tekrarlarıyla ön hazırlık yapıyoruz."* şeklinde ifade etmiştir. Plan olarak ise *"hazır plan kullandığını fakat gerekli durumlarda plan üzerinde değişiklikler yaptığını"* ifade etmiştir. Planlamada *çocukların hazırbulunuşluklarına, isteklerine ve arzularına dikkat ediyorum"* şeklindeki görüşü ile planını çocukların gelişim özelliklerine göre şekillendirdiğini ifade etmiştir. Ebru Öğretmen, süreci yürütürken önce hazırlık yapıp tekerleme, bilmecelerle çocukların dikkatini toplayıp sonra sesi çocuklara tanıtıp masa etkinliği ile çalışmasını tamamladığını belirtmektedir. 25.12.2019 tarihli gözleminde de araştırmacı Ebru Öğretmenin okuma yazmaya hazırlık çalışmasını önce çocuklarla parmak oyunu, tekerleme vs. oynatıp daha sonra kitap üzerinden etkinlikleri yaparak masa çalışması olarak sonlandırdığını gözlemlemiştir. Ebru Öğretmen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının uygulamasını *"Önce hazırlık aşaması var. Hazırlık aşamasında ses farkındalığının yaratıyorum sorularla tekerlemeler, bilmeceler sonrasında o sesi gösteren harfi, sembolü tanıtıyorum bununla ilgili yazılı çalışmalar yapıyoruz eşleştirmeler gruplamalar vesaire sonrasında da yine farkındalıkla ilgili o ha sesin sembolünü bulmalarını sağlayacak masa etkinlikleri yapıyorum ve ses eğitimini orada bitiriyorum okuma yazmaya hazırlık eğitimi."* şeklinde açıklamıştır ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına "her gün" yer verdiğini belirtmiştir.

Kübra Öğretmen, etkinliğe başlamadan "*önce sınıfın düzenini"* ayarladığını, "*çocukların rahat bir şekilde oturmalarını"* sağladığını daha sonra çocukların odaklanmalarını sağlayacak parmak oyunu oynatma, tekerleme söyletme gibi hazırlıklar yaparak çocukların dikkatini çekmeye çalıştığını ifade etmiştir. Ebru Öğretmen gibi okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına *"her gün"* yer veren ve "*hazır plan"* kullandığını belirten Kübra Öğretmen; *"Günlük hazır plan kullanıyorum ama az oluyor yani çok az etkinlik aldığı için ben kendim ekstra oyunlar ekstra yine okuma yazma çalışması etkinlikler bulup onları ilave ediyorum. Değerlendirme kısmına da bunları ek olarak yazıyorum."* şeklindeki sözleriyle hazır plan kullansa da bu planları yetersiz bulduğunu ve planlara eklemeler yaptığını açıklamıştır. Kübra Öğretmen, hazır plandaki etkinliklerin *"anlaşılır"* olmaması ya da *"çok basit"* olması nedeniyle planlamada çocukların *"hazırbulunuşluk düzeyine"* uygun, "*eğitici olabilecek"* ve "*anlayabileceği", "eğitim hayatı için yararlı yani gerçek hayatta kullanabileceği"* etkinliklere yer verdiğini de eklemiştir. Kübra Öğretmen uygulama sürecinde çocukları *"o gün işlenecek kavram veya konuya göre hazırlıyorum"* şeklinde uygulamada kavram ve konuya dikkat ederek ilerlediğini belirtmiştir. Kübra Öğretmen, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını *"her gün"* uyguladığını ifade etmiştir.

Canan Öğretmen, etkinliğe başlamadan önce "*kavramlar ve şarkı ile hazırlık yapıyorum"* şeklinde açıklamıştır. Canan Öğretmen etkinliklerini *"Mesela ben biri öğrettiğim zaman ille o biri geri dönüşünü kâğıt olarak almıyorum……. Şarkıyla verebiliyoruz bir içinde olan resimle verebiliyoruz yani bütünleştirilmiş."* ifadeleriyle sadece kâğıt çalışması olarak değil bütünleştirilmiş olarak uyguladığını da ifade etmiştir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına "her gün" yer verdiğini belirten Canan Öğretmen de hazır plan kullandığını ancak hazır planları öğrencilerinin özelliklerine göre uyarladığını; *"Hazır plan kullanıyoruz ama asıl hazır plan çok hazır değil. Hazır geliyor evet ama biz orada mesela o gün neyi vereceğiz hangi kavramı vereceğimize bakıyorum yani ben kendi adıma. Diyelim ki bugün kırmızıyı*

vereceğim ama orada mesela kırmızıyı "Bu kırmızı" şeklinde öğretiyorsa daha dört yaşa uygunsa ve benim sınıfımın düzeyi daha üst düzeydeyse ben bunu kırmızı olarak vermiyorum. Kırmızının karışarak oluşturduğu renkleri birlikte veriyorum. Mesela kırmızı ile beyazı karıştırıp pembeyi buluyorum. Kırmızı ile sarıyı karıştırıp turuncuyu buluyorum bunun gibi ve kırmızıdan yola çıkarak kırmızının temel alındığı ama onun yan dallarını da veriyorum." şeklinde ifade etmiştir. İfadelerinde de anlaşılacağı üzere Canan Öğretmen çocukların gelişim düzeylerine göre etkinliklerini düzenlediğini ve çocuklara uygun etkinlikleri almaya çalıştığını belirtmiştir. Özellikle sınıfının yaş düzeyinin etkinlik seçimini etkilediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Canan Öğretmen, planlamada okulda belirlenen kararlara göre düzenlediğinden de bahsetmiştir. *"Okulun birlikte aldığı kararlar var. Belirli günler ve haftaların kutlandığı belirli tarihlerimiz var. Mesela bu Cuma yeni yıl yeni yaş partisi yapacağız ve haliyle planı ona göre şekillendirmem gerekiyor. Hazırlanan planlarda diyelim ki bir Anıtkabir gezisi var çok her zaman verilen bir örnektir ama Anıtkabir'e gitme ihtimalimiz yok ama ben Bursa'da ona eşdeğer yani eşdeğer de değil de hani kavram olarak o kavramları verebileceğim neresi var Atatürk müzesi var. Orayı alıyorum ve bazen bakıyorum sınıf o benim planıma hazır olmuyor sınıfın o gün bir an da farklı bir etkinlik fırsat eğitimi dediğimiz eğitim. Karınca görüyoruz orada onu bir değiştiriyoruz yani genellikle çocuklar yönlendiriyor planı.*" Canan Öğretmen planı hazırlama sürecini çocukların durumunun yönlendirdiğini de ifade etmiştir. Planını düzenlerken okulun bulunduğu ilin durumunu dikkate aldığını da belirtmiştir. Canan Öğretmen, planlama yaparken uygulama için Elektroy uygulamasına, kitap çalışması yaptığına ve bunun dışında oyun etkinliğiyle yer verdiğini ifade etmiştir.

Nesrin Öğretmen, etkinliğe başlamadan önce çocuklara kavramlar vererek, bilmeceler sorduktan sonra destekleyici ve pekiştirici etkinliklerle devam ettiğini *"dersler arası geçiş sağlandığı için ona hazırlık olarak "dersin işleyişi ile ilgili birkaç kavram vererek ne*

yapacağı konusunda ipucu veriyorum." şeklinde ifade etmiştir. Ebru, Kübra ve Canan Öğretmen gibi hazır plan kullanan Nesrin Öğretmen, bu planları öğrencilerin *"hazırbulunuşluk düzeyine", "gelişim özelliklerine", "bireysel özelliklerine" göre* uyarladığını gerektiğinde planda yer alan etkinlikleri "*bir üst seviyeye"* taşıdığını belirtmektedir. Nesrin Öğretmen, süreci yürütürken kendilerine verilen *"plan dahilinde çalışmalar"* yaptığını yani hazır planda yer alan etkinliklere göre ilerlediğini ifade etmiştir. Nesrin Öğretmen, *"Hazırlanan plan dahilinde seçilmiş olan etkinliğin kitaplarımızdaki o haftaki konumuzun faaliyetlerini uygulayarak. Şimdi faaliyet dışına çıkamadığımız için bize verilen ünite ile ilgili belli başlı çalışmalarımız oluyor. Örnek veriyorum ki kitaplarımızda daha önce eğitim öğretim başlamadan önce seçilen kitaplar olduğu için ünitemiz örnek veriyorum "Kutup kutuplar" ve böyle şey kutuplar onunla ilgili kitabımıza göre örnek veriyorum 30 31 32 33. sayfaları yaparak yönerge doğrultusunda yapmaya özen gösteriyoruz. Bize verilen plan dahilinde çalışmalar yapmak."* şeklinde o ünite ile ilgili etkinliklere yer verdiği ve kitap çalışması yaptığını belirtmiştir. Nesrin Öğretmen, okuma yazmaya hazırlık etkinliğinin sıklığını *"verilen hazır program"* dahilinde genel olarak *"haftada bir gün"* uygulandığını ifade etmiştir.

Sıla Öğretmen etkinliğe başlamadan önce parmak oyunu, tekerleme ve şarkı gibi çalışmalarla çocukların dikkatini çekerek etkinliğe hazırladığını belirtmiştir.14.02.2020 tarihli gözleminde de araştırmacı Sıla Öğretmenin çocuklara etkinliğe başlamadan önce konu ile ilgili şarkı dinleterek ve daha sonra bir parmak oyunu oynatarak çocukların motivasyonunu arttırmaya ve dikkatini toplamaya çalıştığını gözlemlemiştir. Sıla Öğretmen, okul tarafından öğretmenlere verilen hazır plana göre süreci yürüttüğünden bahsederken kendisinin de bazen eklemeler yaptığını ifade etmiştir. *"Bizim planlarımız sene başında hazır olarak bize geliyor. İçeriği belli oluyor her hafta uygulanacak planlarımız da belli oluyor kendimizde ekstra ekleyebiliyoruz planlarımıza bir şeyler katabiliyoruz."* şeklinde açıklamıştır ama genel olarak

etkinlikleri yeterli bulduğunu ve çok ekleme yapmadığını da belirtmiştir. Bu düşüncesini *"Yani değişiklik çok fazla yapmıyorum açıkçası ben. Yeterli geliyor bana. Kitap çalışmaları zaten 40 dakika bir şey sürüyor."* şeklinde ifade etmiştir ve ayrıca okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına *"haftada bir gün"* yer verdiğini açıklamıştır. Sıla Öğretmen, etkinlikleri belirlerken dikkat ettiği noktayı ise *"o hafta işlenecek"* konuda *"ekstra bir materyal"* gerekiyorsa bu materyalin hazırlığını yapmak olduğunu belirtmiş ve 06.03.2020 tarihli gözleminde de araştırmacı Sıla Öğretmenin çocuklara etkinliğe başlamadan önce haftanın konusu ile ilgili materyalini etkinliğe başlamadan önce hazır bulundurduğunu gözlemlemiştir.

Sıla Öğretmen, planının hazır olduğundan bahsederken kendisinin de bazen eklemeler yaptığını ifade etmiştir. *"Bizim planlarımız sene başında hazır olarak bize geliyor. İçeriği belli oluyor her hafta uygulanacak planlarımız da belli oluyor kendimizde ekstra ekleyebiliyoruz planlarımıza bir şeyler katabiliyoruz."* şeklinde açıklamıştır ama genel olarak etkinlikleri yeterli bulduğunu ve çok ekleme yapmadığını da belirtmiştir. Bu düşüncesini *"Yani değişikli çok fazla yapmıyorum açıkçası ben. Yeterli geliyor bana. Kitap çalışmaları zaten 40 dakika bir şey sürüyor."* şeklinde ifade etmiştir.

Sıla Öğretmen, etkinlikleri belirlerken dikkat ettiği noktayı ise etkinlikte bulunan materyali önceden hazırlamak şeklinde açıklamıştır. *"Tabi ki yani kitaba bakıyorum o hafta ne işlenecek bakıyorum ekstra bir materyal gerekiyor mu gerekiyorsa onun hazırlığını yapıyorum. Ondan sonra derse geçiyorum bu konulara dikkat ediyorum yani ekstra bir materyal gerekiyorsa hazırlığını yapıyorum dersten önce."* şeklinde materyal konusuna dikkat ettiğini ifade etmiştir.

Eda Öğretmen, planda direkt etkinliklerin başlamasına rağmen bunun dışına çıkarak çocukları ilk olarak sınıfa girince selamlayıp onlarla sohbet havasına girerek konuştuğunu ve genelde hikâye ile etkinliğe başladığını ifade etmiştir. 13.02.2020 tarihli gözleminde de

araştırmacı Eda Öğretmenin etkinliğe başlamadan önce çocuklarla selamlaşarak onlara nasıl olduklarını sordu ve o günü tarihini gün, ay, yıl olarak sorup derse başladığını gözlemlemiştir. Eda Öğretmen, aylık planların hazır olduğunu, onun içeriklerine göre çocuklara etkinlikler seçtiğini yani günlük plan olarak hazır plan kullanmadığını; *"Ben kendim hazırlıyorum. İstediğim içerikleri kendim belirliyorum ve değiştiriyorum."* şeklinde açıklamaktadır. Planlama yaparken çocukların ilgi, duygu, düşünce ve isteklerini dikkate aldığını ifade eden Eda Öğretmen, neleri dikkate aldığını "*Yani çocukların ilgisine göre bakıyorum ben genelde ilgisi neye ilgisi var çocuğun ya da bazı günler mesela o çocuğun kitap çalışması yapmaya gerçekten şeyi yok o günler mesela onun yerine daha hareketli etkinlikler alabiliyorum yani çocuğun duygu, düşüncelerine ve isteklerine göre ilerliyor genelde benim sınıfım."* şeklinde ifade etmiştir. Eda Öğretmen, planlamada sürece önce çizgi çalışmaları ile başlayarak kitap çalışması ve kavramları da vererek devam ettiğini ve çocuklara tüm harfleri de verdiğini belirtmiştir. Eda Öğretmen, *"Okuma yazma ilk önce çizgi çalışmalarıyla başlıyor çizgi çalışmalarından sonra kalem tutması çok önemli bence çocuğun. Kalem tutumlarını düzeltiyorsun ki sonra kitap çalışmasına başlayabilsin. Kitap çalışmasında da genelde ilk önce sayılar rakamlar renkler onları oturtuyorsun sonra en son ses kısmına geliyorsun. Sesleri de veriyoruz biz ses olarak veriyoruz ama bütünleştirme sona kalıyor."* ifadesinde tüm harfleri verdiğini ancak birleştirmeyi en sona bıraktığını 27.02.2020 tarihli gözleminde de araştırmacı Eda Öğretmenin etkinliği önce sayılar ile yaparak daha sonra öğreteceği sesi zımpara harflerle göstererek daha sonra bu sesi farklı şekillerde yazarak uyguladıklarını gözlemlemiştir.

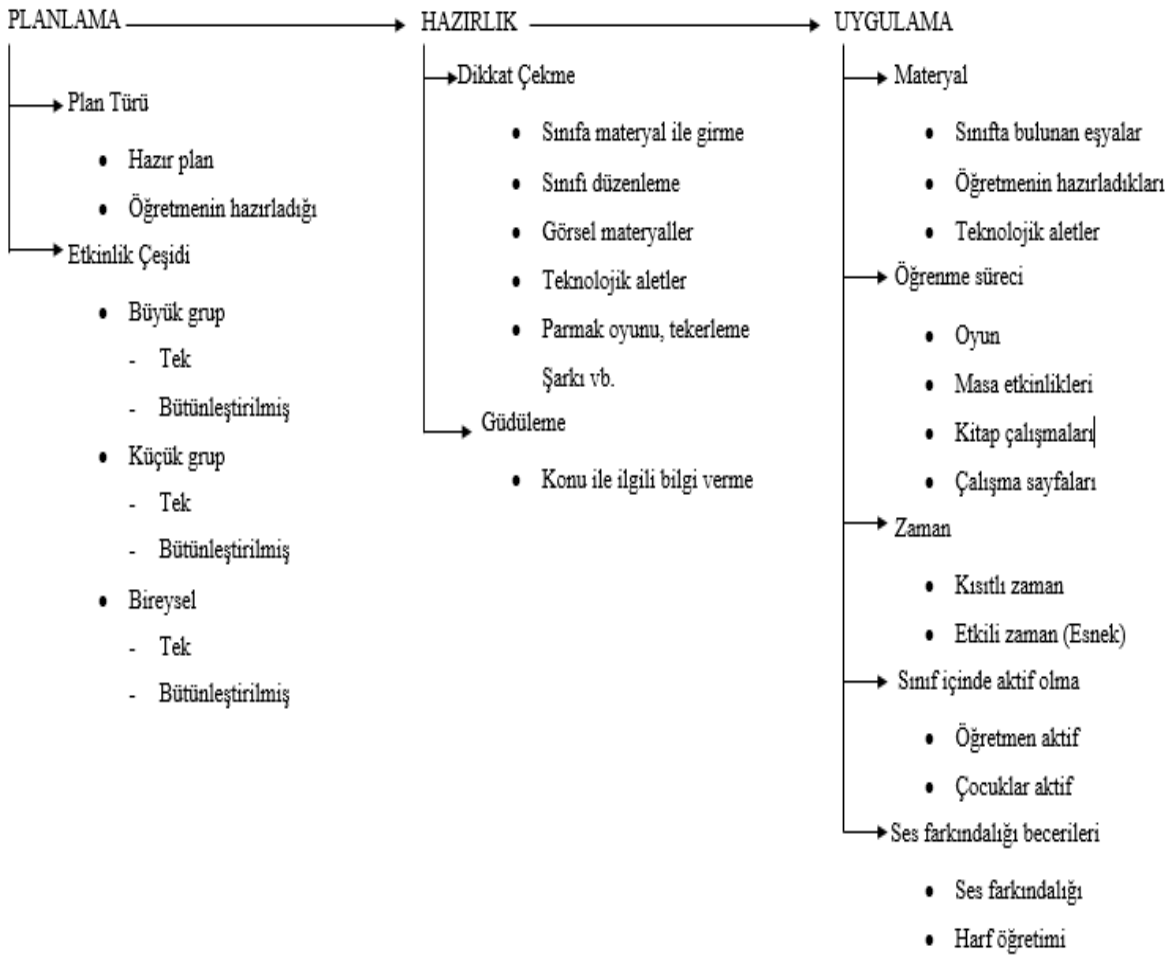
4.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarını Uygulama Süreçlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını uygulama süreçleri hakkındaki görüşleri alınmış, öğretmenlerin bu çalışmaları sınıfta nasıl uyguladıklarına yönelik bulgulara ise araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerle bütünleştirilerek verilmiştir. Öğretmenler ile

yapılan görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Gözlemlerde etkinlikleri ne şekilde uyguladıkları ne tür etkinliklere yer verdikleri, özel ve resmi kurumdaki öğretmenlerin uygulamaları arasındaki benzerlikler incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin planlama hazırlık ve uygulama yaparken dikkat ettikleri aşamalar bulunmakta olup bu aşamalar Şekil 1'de verilmiştir. Elde edilen bulgular ise Ebru, Kübra, Canan, Nesrin, Sıla ve Eda Öğretmen olarak Tablo 7'de ayrıntılı bir şekilde ayrı ayrı verilmiştir.

Şekil 1

Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarını Planlama, Hazırlık ve Uygulama Aşamaları



Tablo 7

Öğretmenlerin Planlama, Hazırlık, Uygulama ve Değerlendirmelerinde Yer Verdikleri Uygulamalar

Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri			**Resmi Okul Öncesi Eğitim Kurumu**			**Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu**		
			Ebru Öğretmen	**Kübra Öğretmen**	**Canan Öğretmen**	**Nesrin Öğretmen**	**Sıla Öğretmen**	**Eda Öğretmen**
PLANLAMA	Plan Türü	Hazır plan	√	√	√	√	√	
		Öğretmenin hazırladığı plan						√
	Etkinlik Çeşidi	Büyük grup-Tek				√	√	
		Büyük grup-Bütünleştirilmiş	√	√	√			√
		Küçük grup-Tek						
		Küçük grup-Bütünleştirilmiş		√	√			
		Bireysel-Tek						
		Bireysel-Bütünleştirilmiş						
HAZIRLIK	Dikkat Çekme	Sınıfa materyal ile girme				√		
		Sınıfı düzenleme		√				√
		Görsel materyaller					√	√
		Teknolojik aletler	√	√	√	√	√	
		Parmak oyunu, tekerleme Şarkı vb.	√	√			√	
	Güdüleme	Konu ile ilgili bilgi verme		√	√			√
UYGULAMA	Öğretmenlerin uyguladığı beceriler	Görsel algı	√		√		√	√
		İşitsel algı	√	√	√	√	√	√
		Harfin okunuşu ve yazılışının öğretimi						√
		Dikkat ve bellek	√	√	√	√	√	√
		Temel kavram	√	√	√	√	√	√
		Problem çözme ve tahmin	√			√	√	√
		Kalem tutma ve el becerisi	√	√	√	√	√	√
		Özbakım becerileri geliştirme						√

		Sosyal duygusal olgunluk, Güven ve bağımsız davranış geliştirme	√				√	
		Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme	√	√	√		√	
		Duyu eğitimi çalışmaları Nefes ve ritim çalışması	√	√	√	√		
	Materyal	Sınıfta bulunan eşyalar	√	√	√			√
		Öğretmenin hazırladıkları	√	√	√			
		Teknolojik aletler	√	√	√	√	√	
	Öğrenme süreci	Oyun		√	√			
		Drama	√	√				√
		Masa etkinlikleri	√	√	√	√	√	√
		Kitap çalışmaları	√		√	√	√	√
		Çalışma sayfaları	√	√	√			
	Zaman	Kısıtlı zaman						
		Etkili zaman (Esnek)	√	√	√			
	Sınıf içinde aktif olma	Öğretmen aktif				√	√	√
		Çocuklar aktif	√	√	√			√
	Ses farkındalığı becerileri	Ses farkındalığı	√	√	√	√	√	√
		Harfin okunuşu ve yazılışının öğretimi				√	√	√
DEĞERLENDİRME			√					

4.4.1. Görüşmelerden elde edilen bulgular. Bu bölümde öğretmenlerin ses farkındalığı etkinliğini nasıl uyguladıkları, harfin okunuşu ve yazılışının öğretimine de yer verip vermedikleri ve yapılan uygulamalara destek olarak ailelerden nasıl destek aldıklarına ilişkin görüşlerine alt temalarda başlıklar halinde, araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerle bütünleştirilerek verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda her öğretmenin görüşüne aşağıda ayrı ayrı yer verilmiştir.

4.4.1.1. Ses farkındalığı etkinliklerinin uygulanmasına yönelik bulgular. Ses farkındalığı etkinliklerini, sadece sesli harfleri vererek çocuklarda farkındalık yaratmak amaçlı uyguladığını belirten Ebru Öğretmen, "*Harf öğretimine yer vermiyorum, geçmemiz gerektiğini de düşünmüyorum. Programın çocuğa daha çok özgür olacağı, daha çok özgür kılacağı, daha yaratıcılığını geliştireceği bir şekilde olması gerektiğini düşünüyorum, o yüzden harf öğretimine değil ses farkındalığı yaratmayı, o harfi tanımayı yani sesli harfi diğer geri kalan gelişimlerini de tamamlayıp ilkokulda bunları öğrenmelerini istiyorum yani bunu hedefliyorum."* şeklinde ifade etmiştir.

Kübra Öğretmen, ses farkındalığı etkinliklerini sadece farkındalık oluşturmak amacıyla yaptığını, yani çocuklara sesleri tanıttığını, sesleri yazdırmadığını ifade etmiştir. Kübra Öğretmen, *"Mesela bugüne kadar üç harf "a, e, ı" harflerini gösterdik ama bunu ilkokuldaki gibi hani "I sesini yazıyoruz" gibi değil de hani daha çok farkındalık için mesela iken konu işte sınıfta 'e' ile başlayan önce küçük ve büyük harf yazılışını gösteriyorum slayttan ama hiç yazdırmıyorum sadece işte 'e' bu görsel olarak tanımalarını sağlıyorum sonra görsel olarak işte "e" ile başlayan eşyalar işte sınıftan çocukları buluyoruz. "Kimin adı e ile başlıyor? Kiminki 'e' ile 'e' ile başlayan meyveler" gibi derken bu şekilde farkındalık sağlıyoruz."* şeklinde ifade ederek *"okuma yazma öğretmek amaçlı"* yapmadığını da belirtmiştir. Kübra Öğretmen'in ifadelerinden kendisinin harflerin yazılışını gösterdiği ancak harfleri yazdırmadığı anlaşılmaktadır.

Ses farkındalığı etkinliklerini çocuklara hissettirerek, sesi önce kendisi çıkartarak daha sonra çocuklara deneterek uyguladığını ifade eden Canan Öğretmen *"Hissettirerek mesela a sesini ben çıkartıyorum hep birlikte 'a' diye bağırıyoruz. 'Ayı' diyorum mesela 'ayı' derken ağızlarından çıkan sesi farkındalıklarına vererek şu an hepsi de gayet güzel durumdalar."* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Canan öğretmen ses farkındalığı etkinliklerine harfin okunuşu ve yazılışının öğretimini dahil etmediğini *"Eğitimini almadık kulaktan dolma bilgilerle verilecek eğitimin de yanlışı düzeltmek çok daha zor olacağı için hiç işin içine girilmemesi taraftarıyım. Çünkü yanlışı düzeltmek ilkokulda çok daha zor olacak biz tabii ki iyi niyetli yapacağız bu işi ama sonuçta bilmediğimiz bir alan. Hiç bilmeden öğrenmeleri daha doğu bence."* şeklinde açıklamıştır.

Nesrin Öğretmen ses farkındalığı etkinliklerinde ilköğretim öğretmenlerinden yardım aldığını öğrettiklerini ve sınıfta kendisinin bu durumu pekiştirdiklerini ifade etmiştir. Nesrin Öğretmen, *"Ses farkındalığı konusunu ilköğretim öğretmenleriyle çalışmalar yürütüyoruz. Biz de onların öğrettikleriyle doğru orantılı çalışmalarla pekiştirici etkinlikler yapıyoruz. Örnek veriyorum ki öğretmenimiz a sesini verdi. Sınıfımızda a ile başlayan nesnelerimiz ne var bulabileceğimiz herhangi bir oyuncağa onunla ilgili pekiştirici çalışmalarla tamamen çocuğa sesi kavratmış oluyoruz ve doğru şekilde kavratmaya çalışıyoruz."* şeklinde ifade etmektedir. Nesrin Öğretmen harfin okunuşu ve yazılışının öğretiminin de yapıldığını ve bu nedenle de öğrencilerinin ilkokula başladıklarında zorlanmadıklarını *".....bizim kurumumuzda bizim bu harf öğretimini alan çocuklarımız birinci sınıfa çıktıkları zaman direkt herhangi bir problemle karşılaşmıyorlar. Alt yapıları da olduğu için tamamen birebir odaklanıyorlar ve eksiklik yaşamıyorlar. Ama devletten gelen farklı okullardan gelen öğrencilerin gerçekten bocaladıklarını görüyorum."* ifadeleri ile açıklamıştır. Nesrin Öğretmen, çocukların çoğunun koleje devam ettiğini bu yüzden de harfin okunuşu ve yazılışının öğretimine yer verdiklerini ifade etmiştir.

Sıla Öğretmen ses farkındalığı etkinliklerini aslında ilköğretim öğretmeninden destek alarak yürüttüklerini belirtmiştir. Sıla Öğretmen, *"Ses farkındalığı etkinliği bizim ayrı ders aslında ilkokula hazırlık dersleri gibi okula hazırlık derslerini ilkokul öğretmenleri veriyor. Onlar birebir ses eğitimini veriyor. Yani biz o konuya pek fazla girmiyoruz. Sadece işte kitap çalışmasında o hafta varsa ı sesi mesela ı sesi ile başlayan nesnelerden örnek verelim işte ı sesi ile başlayan nesneleri daire içine alalım tarzında ama yazılış şekli işte sesin çıkarılış şekli onları ilkokul öğretmenleri devralıyor biz girmiyoruz."* şeklinde ifade etmiştir. Sıla Öğretmen çocuklara aslında okul öncesi öğretmenlerinin harfin okunuşu ve yazılışının öğretimine girmesinin doğru olmadığını öğretmenlerin *"bunun eğitimini almadığını"* ifade etmiştir.

Eda Öğretmen de ses farkındalığı etkinliklerini uygularken *"bütün harfleri ses olarak"* verdiğini ama birleştirmeyi *"hiçbir zaman"* yapmadığını ifade etmiştir. Eda Öğretmen, *"…. ama bazı çocuklar o sesleri kendiliğinden birleştiriyorlar zaten ama okuma yani okumayı biz hiçbir zaman öğretmedik ama ses olarak veriyoruz. Hani bu sesi veriyorum bugün diyorum mesela t sesi ya da s sesi hep ses olarak veriyorsun. Ama o çocuk istediği zaman zaten alıyor öğretim konusunda da öğretirken her zaman bizim okulumuzda materyaller var sen de görmüşsündür."* bu durumu 12.03.2020 tarihli gözleminde araştırmacı Eda Öğretmenin etkinliği önce sesi zımpara materyali kullanarak, bu materyal üzerinden tanıtarak daha sonra ise masalara tıraş köpüğü sıkıp sesin büyük ve küçük halini yazmalarını istediğini gözlemlemiştir. Ayrıca harflerin tamamını verdiğini ve uygulama şekli olarak "kumlar, köpük vb." materyaller kullandığını ifade etmiştir. Ses farkındalığından sonra *"oyunlar ile"* harfleri verdiğini belirtmiştir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda resmi kurumda görev yapmakta olan öğretmenlerin harfin okunuşu ve yazılışının öğretimine yer vermedikleri sadece ses farkındalığı yaratmayı amaç edinmiş oldukları belirlenmiştir. Özel kurumda görev yapan

Nesrin ve Sıla Öğretmen ise ilköğretim öğretmeninden destek alarak sesleri sınıf içinde pekiştirdiklerini ifade etmiştir. Eda Öğretmen ise tüm harflerin seslerini somut materyallerden destek alarak ve etkinlik sonunda oyunlar oynayarak gösterdiğini belirtmiştir.

4.4.1.2. Ailelerden alınan desteğe yönelik bulgular. Ebru Öğretmen, ailelerden okulda işlenenler ile ilgili çocuklara sorular sormalarını işlenenlerin pekiştirilmesi konusunda destek aldığını ifade etmiştir. Ebru Öğretmen, "Ailelere genelde iş düşmediğini düşünüyorum bu konuda birçok konuda tabii ki ailenin desteğini alıyorum ama ses farkındalığında mesela öğrenilen ses ile ilgili çocuklara sorular sorsunlar evde "A bu ne hangi harf ile başlıyor? Hangi sesle ağzımızdan ne çıkıyor? Hangi sesle bitiyor? İçinde bu ses var mı? gibi sorular sormalarını gördükleri şeyleri sorgulatmalarını incelemelerini istiyorum. Ailelerden bu şekilde destek alıyorum." şeklinde çocukların öğrendiğini pekiştirme amaçlı destek aldığını belirtmiştir.

Kübra öğretmen "*el becerisi zayıf çocuklar"* için ailelerle *"özel"* olarak görüştüğünü ve onlara çocuğun yaşadığı sıkıntı hakkında bilgi vererek *"onlara önerilerde"* bulunduğunu ve ailelerden "*evde destekleme çalışmaları yapmalarını"* istediğini, ailelerin *"evde de biraz ilgilenirlerse"* çocukların *"daha çabuk toparlayacaklarını"* düşündüğünü belirtmiştir.

Canan Öğretmen de Kübra Öğretmen gibi ailelerden çocukların problemi olduğu noktalarda destek aldığını belirtmiştir. Canan Öğretmen, *"Dikkatle ilgili hani problemimiz var demiştim. Şimdi sınıfımızın düzeyi iyi bir düzeydeyiz biz…… Çok karma bir düzeydeydik. O çocuklarla ilgili önce bir gözlem yapıp. Kimin nerede ne kadar bildiğini takip ettim tespit ettim sonra velileri ile görüşme yaptım. Sınıfımızın düzeyini anlattım ve bu konuda onlardan destek beklediğimi söyledim. AÇEV'in böyle kalın kitapları var. ……Onlar evde yaptırıp bana gönderdiler. Bende onları kontrol ettim bir iki çocukla. Bu onlara kontrol edilme kendini 'Ben bir şey yapmam lazım çünkü arkamdan biri bana bakıyor, kontrol ediyor' doğru düzgün yapmaya başladılar. Küçük böyle stikerlarda verdim kitabını bitirdikleri için. O*

onlara çok çok iyi bir noktaya getirdi evde de destekledikleri için aileler. Bunların yanında konuşup da destek alamadığım ailede var mı o da var sınıfta zorlanıyoruz onunla" şeklinde önce sınıf içerisinde çocukları gözlemlediğini ve diğer çocuklara göre biraz daha geride kalan çocukları inceleyerek ailelerle görüşüp destek aldığını ifade etmiştir.

Kübra ve Canan Öğretmen gibi Nesrin Öğretmen de ailelerden çocukların "eksik" oldukları ya da *"geliştirilmesi gereken kavramları"* geliştirmek amacıyla ailelerden destek aldığını ifade etmiştir. Nesrin Öğretmen, *"ailelerle iş birliği içerisinde olmamın önemli bir faydası"* olduğunu bu faydanın da *"çocuğu kazanmak olduğunu"* belirtmiştir. Nesrin Öğretmen ailelerden evde çocukların eksik olduğu konu ile ilgili bir çalışma yaparak onların eksikliklerini ailelerin de desteği ile tamamlamaya çalışmıştır.

Sıla Öğretmen ailelerden çocukların yaşına göre *"gerilik"* gördüğü zaman destek aldığını belirtmiştir. *"Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ailelerden şu şekilde destek alıyoruz. Ev etkinliklerimiz oluyor hafta sonu eve gönderiyoruz etkinliklerimizi ödev şeklinde değil aslında yani çocuklar çünkü altı yaş çocuğu evde tek başına ödev yapamaz ailesiyle beraber ev etkinliği şeklinde yapıyorlar beraber yapıyorlar çalışmalarını."* şeklinde destek aldığını ifade etmiştir.

Eda Öğretmen ailelerden ses farkındalığı konusunun *"birinci sınıfın"* konusu olması nedeniyle *"hiç"* destek almadığını, çocuğu bu konuda *"zorlamanın da bir anlamı olmadığını"* ifade etmektedir. Eda Öğretmen ailelerden motor beceriler gibi beceriler konusunda yardım aldığını *"... makas altı yaşındadır makas kesemiyordur hala makas kesmekte zorluk yaşıyordur o zaman derim ki hani bu çocuğun küçük kasları çok zayıf evde siz de destekler misiniz? Ben burada destekliyorum ama siz de destekler misiniz?"* sözleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin birçoğu ailelerden geride kalan çocuklar için ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak için destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Genellikle evde tekrar yapılması ve diğer çocuklara göre daha geri planda kalan ve çocukların yetişmesini sağlamak amacıyla aile ile iş birliği kurularak çocuğun desteklenmesi sağlanmıştır.

4.4.2. Gözlemlerden elde edilen bulgular. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını nasıl uyguladıkları yapılan gözlemlerle ayrıntılı olarak incelenmiş ve görüşmelerdeki bulgularla desteklenerek verilmiştir. Sınıf içerisinde yapılan gözlemler öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını ne şekilde yürüttüklerini belirlemek için yapılmıştır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşlerini sınıf içerisinde etkinliklere nasıl yansıttıkları, araştırmacıya verilen süreler içerisinde gözlenmiştir.

Ebru, Kübra, Canan, Nesrin, Sıla ve Eda Öğretmen'in okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini sınıf içerisinde ne şekilde uyguladıklarına yönelik gözlemlerden elde edilen bulgulardan aşağıda bahsedilmiştir.

Ebru Öğretmen okulun tam gün sınıfında görev yapmakta olup drama, İngilizce vb. bazı derslere farklı öğretmenler gitmektedir. Sabahtan öğlene kadar sınıfı Ebru Öğretmen kullanmakta olup, öğleden sonra branş dersleri için farklı mekanlar kullanılmakta ve bazı branş derslerine farklı öğretmenler girmektedir. Sabah güne başlama zamanı, sanat etkinliği, kahvaltı rutin olup daha sonra okuma yazmaya hazırlık, Türkçe-dil, matematik gibi etkinlikler yaptırdıktan sonra öğleden sonra çocuklar branş hocaları ile İngilizce, satranç vb. dersleri görmektedirler.

Ebru öğretmenin sınıfında kız meslek lisesinden gelen stajyerler bulunmaktadır. Ebru öğretmen sadece stajyerin haftada bir kez hazırladığı etkinliği uygulamasına izin verip onun

dışındaki zamanlarda sadece bazı etkinliklerin hazırlanmasında yardım etmelerini istemektedir. Stajyerler etkinliklerini uygularken gerekli yerlerde Ebru Öğretmen müdahale etmektedir.

Ebru Öğretmenin hazır plan halindeki etkinlikleri kullandığı, çok sık olmasa da bazen bu planlara eklemeler (Parmak oyunu, oyun, dramatizasyon gibi) yaptığı ve genelde planına uygun ilerlediği gözlenmiştir. Kısa gelen etkinliklere ufak eklemeler yapmıştır. Sınıfında bulunan stajyer öğrencilerden ise o günün konusuna uygun etkinlik yapmalarını istemiş, fakat kendi planında değişiklik yapmamıştır.

Ebru Öğretmen sınıfta çocukları aktif kılmak amacıyla sorduğu sorulara cevap veremeyen çocukları yönlendirip cesaretlendirerek cevap vermelerini sağlamıştır. Öğretmen çocukları cesaretlendirirken onlara;

- "Çocuklar hepinizin bana verdiği cevaplar çok kıymetli. Ben hepinizin cevabını çok merak ediyorum ve her biriniz doğru cevaplar veriyorsunuz. Ben hepinizi dinleyip sesinizi duymak istiyorum. Sınıfta sürekli konuşmak isteyen çocukların dışındaki çocuklara da söz hakkı vererek onların da konuşmalarını sağlamaktadır.

Ebru Öğretmen çocukların ilk yerleştirdiği gibi masalara oturmalarını istemiştir. Bazen bu konuda çocuklar arasında konuşma problemi oluşmaktadır. Etkinliği önce bitiren çocukların bazen diğer arkadaşına yardım etmesine izin vermiştir. Etkinlik sırasında çocuklar tuvalete gitmek için izin aldıklarında öğretmen izin vermekte, ancak bazı çocukların arkadaşı gittiği için gitmek istediğini anladığında izin vermemektedir. Su içme konusunda ise öğretmen sebilden bardakları kendi doldurmayı tercih etmekte ve o gün görevli olan çocuğun arkadaşlarına dağıtmasını istemektedir.

Ebru Öğretmen bazen çocukların dikkatini toplamak için eskiden öğrendikleri parmak oyunlarından oynayarak etkinliğe başlamaktadır. Bu parmak oyunları bazen konu ile ilgili

olsa da bazen sadece çocukların dikkatlerini çekmek amacıyla onların en sevdiği parmak oyunlarından biri olmaktadır. Parmak oyununa bazen bilmeceler, bazen ise tekerlemeler eşlik etmektedir. Etkinlik içerisinde de bazen bilmece kullanmaktadır. Bilmeceye çocuklar doğru cevap veremediğinde öğretmen çocuklara bilecekleri şekilde ipuçları vermektedir.

Tekerlemeler genelde o gün verilecek sesi içermektedir. Ebru Öğretmenin i sesi verdiği gün o ses ile ilgili şu tekerlemeyi vermiştir:

İğne iplik getirelim

İncileri dizelim

İnciler dizi dizi

Midyenin içinde gizli.

Öğretmen, öğrenilecek sesi direkt çocuklara söylememekte, onlara o ses ile başlayan nesneleri göstererek bulmalarını sağlamaktadır. Çocuklar sesleri bulmakta zorlanmamaktadırlar. Öğretmen, sesleri verirken dikkat etmektedir. Öncelikle çocuklara o sesin başta bulunduğu kelimeleri verip daha sonra ortada, sonra da sonda bulunduğu kelimeleri vermektedir. Seslerin öğretiminde öncelikle kendi sesi çıkararak vermiş ve o sesin yazımını yaptırmamıştır. Ses farkındalığı etkinlikleri genel olarak kitaptan ya da çalışma sayfasından yapılmaktadır. Kitapta o ses ile ilgili nesneleri bulma ve o sesin bulunduğu nesneleri boyama ya da daire içerisine alma yöntemi tercih edilmektedir. Bazen çocuklar cevap vermek istemediğinde öğretmen cesaretlendirmeye çalışmaktadır. Geride kalan öğrencilerini bireysel şekilde yönlendirerek onların arkadaşlarına yetişmelerini sağlamıştır.

Ses farkındalığı etkinliklerinde sınıfı etkin bir şekilde kullanmaktadır. Sadece masa başı etkinlik olarak almayıp, kullanacağı etkinlikleri çeşitlendirmektedir. Ses farkındalığının çocukları ilkokula hazırlamakta faydalı olacağını belirtmiştir. Ses farkındalığı etkinliklerinden

sonra o sesin pekişmesi için Ebru Öğretmen genel olarak Elektroy (Ek 6) uygulamasında çocuklara etkinlik yaptırmaktadır. Çocuklar Elektroy (Ek 6) uygulamasını sevdiği için etkinliklerden sonra ona yer vermektedir. Yanlış yapan çocuklar için öğretmen tekrar soruyu sormaktadır.

Ebru Öğretmen genel olarak bütünleştirilmiş etkinlik kullanmaktadır. Bütünleştirilmiş olarak oyun, hareket, drama, müzik, sanat gibi alanları daha fazla tercih ettiği gözlenmektedir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını sadece masa başı etkinlik olarak almamakta, daha çok çocukların yaratıcılıklarını ön plana çıkartmaya çalışmaktadır. Ebru Öğretmen çalışmalarında işitsel algı (konuşma ve dinleme becerisi), görsel algı, el becerisi çalışmaları, okuma yazma farkındalığı, dikkat ve hafıza çalışmaları, temel kavramlar gibi etkinliklere yer vermiştir. Ebru Öğretmenin farklı olarak etkinliğinde nefes ve ritim çalışmasına da yer verdiği gözlenmiştir. Uygulanan etkinliklerde çocukların yaş grubuna ve sınıfın düzeyine dikkat etmiştir. Etkinlikler sırasında çocuklara dönüt vermeye dikkat etmiştir. Çocukların doğru cevaplarında "Aferin" diyerek onların tekrar cevap vermesini sağlamaktadır. Yanlış cevap veren çocuklara kızmayarak ipucu kullanarak cevabı buldurmaya çalışmaktadır.

Ebru Öğretmenin uyguladığı okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin süresi uyguladığı etkinliğe göre değişmektedir. Özellikle masa başı etkinliklerde, güzel bir şekilde yapmalarını sağlamak için acele etmemelerine dikkat etmekte ve çocuklara etkinlikleri tamamlamaları için fırsat tanımaktadır. Bazı etkinliklerde çocuklardan birkaçı çok erken bitirdiğinde diğer arkadaşlarını rahatsız etme ya da onlarla konuşma gibi problemler yaşandığı gözlenmiştir. Öğretmen bu durumda çocukları uyarmış ve konuştukları zaman diğer arkadaşlarının dikkatinin dağılacağını ve etkinliğini tamamlamayacağından bahsetmiştir.

Ebru Öğretmen çok fazla kitap çalışması yapmamış, arada sırada etkinliklerden sonra çalışma sayfası yaptırmıştır. Bu çalışmalar sırasında çocukları tek tek kontrol etmeye çalışsa

da sınıf mevcudunun fazlalığından dolayı bunu tam olarak başaramamıştır. Çalışmasına bakılmayan çocukların çalışma sayfalarını öğretmene getirerek göstermeye çalıştıkları gözlenmiştir. Ebru Öğretmen, etkinliği bitirirken çocuklardan kullandıkları malzemelerini toplamalarını, kitap çalışması yapılmışsa da kitaplarını yerlerine koymalarını istemektedir. Genelde etkinliklerden sonra kahvaltıya gidildiği için etkinlik hakkında bir konuşma yapılmamaktadır. Sadece bir çalışmadan sonra bir değerlendirme yapılmıştır. Genel olarak değerlendirmeye yer verilmemiştir.

Kübra Öğretmen**,** bulunduğu ilçenin eski ve büyük okullarından biri olan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunda görev yapmaktadır. Sınıflar genelde müzik, mutfak, spor vb. alanlarla ilişkili olarak kullanıldığı için biraz karışıktır. Kübra öğretmenin sınıfı müzik sınıfı olduğu için müzik aletleri bulunmaktadır. Bu aletlerin bulunması bir yönden güzel olup bir yönden çocukların dikkatini çok dağıtmaktadır. Sınıf içerisinde boy grafiği, sayı ve şekil grafikleri bulunmaktadır.

Öğretmen çocukların istedikleri şekilde, istedikleri kişi ile oturmalarına izin verdiği için genelde çocuklar yakın arkadaşları ile yan yana oturarak etkinlik sırasında konuşmalar olmaktadır. Kübra Öğretmenin sınıfında hem meslek lisesinden stajyeri hem de belirli günler de gelen üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adayları bulunmaktadır. Bu günlerde sınıf daha kalabalık olmaktadır. Üniversite stajyerleri etkinlik yaptırdığında Kübra Öğretmen etkinliğe çok dahil olmamakta iken meslek lisesi öğrencileri etkinlik uyguladıklarında müdahale etmektedir.

Kübra Öğretmen, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını önemsemektedir. Öğretmenin hazır plan kullandığı ve bu planda etkinlikten sonra değişiklik yapılmadığı gözlenmiştir. Etkinlik kitabı olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın gönderdiği kitaplar kullanılmakta, bazen kendi hazırladığı etkinlikleri bazen de Google üzerinden bulduğu çalışma sayfalarını tercih

etmektedir. Etkinlikler için hazırlanması gereken bir şey olduğunda önceden hazırlamakta, kullanacağı şeyleri kafasında tasarlayıp ona göre ayarlamalar yapmaktadır. Etkinlikler için bilgisayar ve projeksiyonu aktif şekilde kullanmaktadır.

Kübra Öğretmen genel olarak bütünleştirilmiş etkinlikleri tercih etmektedir. Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri sadece masa başı etkinlik olarak değil genellikle şarkılar, oyun, drama, hareket, sanat etkinlikleri ile bütünleştirilmektedir. Genel olarak etkinlik sırasında çocukları rahat bırakmaktadır. Bu nedenle, çocuklar arasında konuşmalar olmaktadır. Etkinliğini bitiren çocuklar öğretmene genellikle tek tek gelip göstermektedirler. Öğretmen çocukları bu şekilde kontrol etmektedir.

Kübra Öğretmen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının alt dallarından, en çok temel kavramlar, konuşma becerisi, el becerisi, dikkat ve hafıza ile ritim çalışması ile ilgili etkinlikleri kullanmıştır. Etkinliklerde sürekli masa başında çalışma uygulamayıp çocukları aktif kılan çalışmalara yer vermiştir. Sınıfta projeksiyonu etkin şekilde kullanmakta ve çocuklara projeksiyon üzerinde konu ile ilgili videolar göstermektedir.

Ses farkındalığı etkinliklerine başlamadan önce genellikle projeksiyonun önünde U şeklinde oturmaktadır. Etkinliklere başlarken genelde videodan yararlanmaktadır. Videolar genellikle ses ve kavramlarla ilgili olmakta, videolar aracılığıyla sesleri, kavramları vb. vermektedir. Çocukların çok hareketli olmasından dolayı onları düzenli şekilde oturtmakta zorlanmaktadır. Bazen etkinliğe başlamadan önce öğreteceği ses ile ilgili tekerleme söylemektedir. Söylediği bu tekerlemelerden biri;

Ördek girdi dereye

Öküz bindi deveye

Devenin ödü koptu

Örümcekler yok oldu şeklindedir.

Kübra Öğretmenin bazen sınıfın hâkimiyetini kaybettiği gözlenmiştir. Dikkati dağılan sınıfı toparlamak için çocukları uyarmaktadır. Çocukları toparlamak için herhangi bir şeye başvurmayıp sadece uyarmayı tercih ettiği gözlenmektedir. Etkinlik süresi o gün uyguladığı etkinliğe göre değişmektedir. Genelde çocukların sevdiği ve hareketli etkinlikler daha uzun sürmektedir. Çünkü çocukların isteği doğrultusunda birkaç kez daha tekrar edilmektedir. Etkinlik sırasında lavabo ihtiyacı olan çocukların gitmelerine izin vermektedir. Genelde çocukların biri istediğinde diğerleri de istemektedir. Bu durumun etkinliğe odaklanan çocukların dikkatini dağıttığı gözlenmiştir.

Ses farkındalığı etkinliklerinde sadece MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında bulunan sesleri vermektedir. Çocuklardan bazıları sesleri bilememektedir. Öğretmen bütün çocuklara söz hakkı vermeye çalışmaktadır. Sadece yapamayan birkaç çocuk soruları cevapsız bırakmaktadır. Öğretmen ipucu vermesine rağmen çocuk bilemiyorsa, bazen kendi cevaplayıp bazen de diğer çocuklara söz hakkı vermeyi tercih etmektedir. Bazı çocuklar konudan bağımsız bir cevap verdiklerinde öğretmen anladığını belli ederek cevap vermektedir. Öğretmen yönergeleri açık ve net şekilde vermesine rağmen bazı çocuklar etkinliği yanlış yapmaktadır. Öğretmen özellikle bu çocukların etkinliklerini takip etmektedir.

Ses farkındalığı etkinliklerinde önce çocuklara o sesi temsil eden birkaç nesne gösterilerek çocukların sesi fark etmesi sağlanmakta, sonra projeksiyondan videolar ya da resimlerle sesi tanıtılmaktadır. Önce kendi havada yaparak yazılışını gösterip çocuklara yazdırtmamıştır. Kübra Öğretmen ile yapılan görüşmede ses farkındalığı etkinliklerini *"Mesela konu e iken sınıfta e ile başlayan önce küçük ve büyük harf yazılışını gösteriyorum slayttan ama hiç yazdırmıyorum sadece işte e bu görsel olarak tanımalarını sağlıyorum sonra görsel olarak işte e ile başlayan eşyalar işte sınıftan çocukları buluyoruz kimin adı e ile başlıyor kiminki e ile e ile başlayan meyveler gibi derken bu şekilde farkındalık sağlıyoruz."* şeklinde nasıl uyguladığını ifade etmiştir. Çocuklara genelde o ses ile ilgili çalışma sayfası

verilerek o sesteki nesneleri bulmalarını istemiştir. Harf öğretimine, harflerin okunuş ve yazılışlarına yer vermediği gözlenmiştir. Etkinliklere geçişte genellikle parmak oyunu, tekerleme vb. kullanmadığı fark edilmiştir.

Kübra Öğretmen sınıfının düzeyine göre daha basit etkinlikler seçmekte, kavramları genelde drama ya da somut bir şekilde göstererek vermeye dikkat etmektedir. Somut örnekler verdikten sonra çocuklara sınıf içinde o kavrama ait neler gördüklerini sormaktadır. Bazı etkinliklerde çocukların yaratıcılıklarına yer verdiği gözlenmiştir. Ayrıca bu çalışmalar için diğer öğretmenlerden materyal desteği almakta, sınıfında kart bulunmadığında diğer öğretmenlerden o kavramlarla ilgili kartlar temin edilmektedir. Etkinlik sonlarında genellikle çocuklarla o gün hakkında konuşarak çalışmalarına son vermektedir.

Canan Öğretmen MEB'e bağlı bağımsız anaokulunda sabah grubu öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Sınıfı öğleden sonra başka öğretmen kullanmaktadır. Canan Öğretmenin sınıfında dört masa bulunmaktadır. Çocuklar Canan Öğretmenin daha önceden belirlediği şekilde oturmaktadırlar. Çocuklar arasında konuşmalar olduğu zaman ufak yer değişikliği olmaktadır.

Canan Öğretmenin sınıfında projeksiyon bulunmaktadır. Öğretmen projeksiyonu aktif bir şekilde kullanmasına rağmen genellikle kullanma sebebi Elektroy (Ek 6) uygulamasıdır. Elektroy (Ek 6) uygulamasını çocuklar çok sevdiği için Canan Öğretmen bu uygulamaya sık sık yer vermektedir. Çocuklar okumayı bilmemelerine rağmen kimin yanlış yaptığını anlamaktadırlar. Sınıfın düzey olarak iyi olduğu 20.12.2019 tarihinde yapılan gözlemde çocukların genellikle doğru cevap verdiği, yanlış cevap veren sadece bir iki çocuğun olduğu ve bu çocukların yapmış olduğu yanlışlar üzerinden yorum yaptıkları gözlenmiştir.

Sınıfta stajyer bulunmasına rağmen, Canan Öğretmen genellikle stajyerlere iş bırakmayıp işini kendi halletmektedir. Stajyer etkinlik yaptığında gerektiği durumlarda etkinliğe müdahale etmektedir.

Canan Öğretmen hazır plan kullanmakta, bu hazır planda değişiklik yapmamaktadır. Genel olarak okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde bütünleştirilmiş etkinlik kullanıp etkinlik çeşidini arttırmaktadır. Ayrıca, bu etkinlikler sırasında çocukların dikkatlerini toplamakta farklı yöntemler uygulamaktadır. Bütünleştirilmiş etkinliklerde genellikle Türkçe dil etkinliği, oyun etkinliği, müzik etkinliği gibi etkinlikleri tercih etmiştir. Masa başı etkinlik bile olsa çeşitleri farklılık göstermektedir. Masada küçük gruplar oluşturarak çocuklara kodlama etkinliği yaptırılmıştır. Bu uygulama çocuklar arasında birlikte başarma duygusunu arttırmıştır. Canan Öğretmen'in çocuklarla iletişiminin iyi olduğu, sınıfta problem davranışlarla çok karşılaşılmadığı gözlenmiştir.

Sınıfta bulunan otizm spektrum bozukluğu olan bir öğrenci bazı etkinliklerde çocukların dikkatini dağıtsa da Canan Öğretmen dikkatlerini toparlamayı başarmaktadır. Öğretmen, özel gereksinimli çocuğa etkinlikleri daha önceden birebir ilgilenerek yaptırmaktadır. Etkinlik sırasında oyuncaklarla sessiz oynarken sorun olmamakta ama arada attığı çığlıklarla dikkatleri dağıtmaktadır. Canan Öğretmenin sessizlik ve dikkat gerektiren etkinlikleri, özel öğrencisinin gitmesinden sonraya bıraktığı (bu öğrenci okuldan erken ayrılmaktadır) gözlenmiştir.

Canan Öğretmen çalışmalarda daha önceden işlediği kavramlara da yer vererek çocukların tekrar etmesini sağlamaktadır. Okuma yazmaya hazırlık etkinliği oyun etkinliği ile bütünleştirildiği zaman sınıfı oynanacak oyuna göre düzenlemektedir. Yapılacak olan etkinlikler ve ele alınacak kavramlarla ilgili bilgiler verdiği 24.12.2019 tarihinde yapılan etkinlikte öğretmenin taşıtlar konusunu işlerken çocuklara önce taşıtlar ile ilgili nerede

gittikleri, kimlerin kullandığı gibi bilgiler verdiği gözlenmiştir. Canan Öğretmen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının ilkokula hazırlıkta desteklediği becerilerden; temel kavramlar, görsel algı, işitsel algı (konuşma ve dinleme becerisi), dikkat ve hafıza, kalem tutma ve el becerisi, nefes ve ritim çalışması, okuma yazma farkındalığı gibi becerileri kullanmıştır. Canan öğretmen çocukların dikkatini çekmek için sağlıklı besinler ile ilgili bir etkinlikte çocukların ismi geçen tekerlemeyi öğretti. Tekerleme;

- Çıktım erik ağacına

Baktım tren yoluna

3 tren gördüm

Birisine bindim

Fatihlere gittim

Fatih bize ne pişirmiş

- Balık

Oooo içine de ne düşürmüş

- Limon

Vallahi yerim çok güzel olmuş derim.

Bir daha da fatihlere giderim şeklinde tekerlemeyi bütün çocukların isimleri geçecek şekilde söylediler. Çocukların hepsi farklı sağlıklı yiyecekler söylemeye dikkat etti.

Canan Öğretmen MEB'in gönderdiği kitaplar dışında üye olduğu Anne Çocuk Eğitim Vakfı'ndan (AÇEV) temin ettiği kitaplarla da çalışmalarını sürdürmektedir. Bu kitaplar genellikle öğrenilenlere destek amaçlı çalışmalarda ve ailelerle iş birliği kurmak için kullanılmaktadır.

Çocuklara yönergeleri açık ve doğru şekilde vermeye çalıştığı gözlenen Canan Öğretmen çocuklara ipuçları vererek doğruyu buldurmaya çalışmaktadır. Çocukların hepsinin

etkinliklere katılmasını sağlamaktadır. Katılmayan çocukları da katabilmek için çocukların adları geçen tekerlemeler söyleyerek bütün çocukların aktif olmasını sağlamıştır. Söz hakkı almayan çocuklara da söz hakkı vermeye çalışmaktadır.

Canan Öğretmen planlı bir şekilde hareket ettiği için, her etkinliğin yoğunluğuna göre etkinlikleri planlayarak vaktinde yapmakta, etkinlik için ayrılan süre yetmekte ve uyguladığı etkinlikler verimli şekilde geçmektedir. Ufak aksamalarda pratik çözümleri 18.02.2020 tarihinde yapılan gözlemde bilgisayardan şarkı açmak istediğinde hoparlör sıkıntısı yaşadığında öğretmen kendisi şarkı söyleyerek aksamaya çözüm üretmektedir. Etkinliklerden sonra genelde değerlendirme yapılmadığı, yapıldığı zaman ise etkinlik sonunda yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışması ile ilgili kısa sohbetler şeklinde yapmayı tercih ettiği gözlenmiştir.

Nesrin Öğretmen özel bir anaokulunda görev yapmaktadır. Nesrin Öğretmen sınıfında yardımcı bir İngilizce öğretmeni bulunmaktadır. İki öğretmen de sınıfta tam zamanlı olarak bulunmaktadır. Bazı alan derslerine farklı öğretmenler girmektedir. Okulda çocukların bir günü yoğun bir şekilde geçmektedir. Bu yüzden etkinlikler belirli sürelere ayrılmıştır. Her etkinliğin süresi belirli olduğu için okuma yazmaya hazırlık çalışması 40 dakikayı geçmeyecek şekilde uygulanmaktadır. Sınıfta Günler ve ayların bulunduğu pano, mevsimler ve İngilizce- Türkçe çalışmaların olduğu panolar bulunmaktadır.

Etkinlik öncesi çocuklar eşyalarını alarak yerlerine oturmaktadır. Sınıf oyuncak bakımından gözlem yapılan Ebru, Kübra ve Canan Öğretmen'in sınıflarına göre daha az olduğu gözlenmiştir. Çocukların oyuncaklarla oynamayıp genellikle etkinliklerle uğraştıkları gözlenmiştir. Bu durumun bazı zaman çocukların etkinliklerde konuşmalarına sebep olduğu gözlenmiştir. Ayrıca sınıfta çocuklar için küçük bir koltuk bulunmaktadır. Öğretmene ait bir masa ya da sandalye bulunmamaktadır.

Nesrin Öğretmen sınıfta bulunan akıllı tahtayı aktif bir şekilde kullanmaktadır. Etkinliklerde çocukların kitabını akıllı tahta üzerinden açarak, hangi sayfadan hangi etkinliğin yapılacağını göstermektedir. Bazı sayfalarda o konularla ilgili videolar bulunmakta ve o videoları çocuklara açmaktadır.

Nesrin Öğretmenin hazır plan kullandığı gözlenmiştir. Bu planlar okuldaki aynı yaş grubu öğretmenlerle aynı şekilde uygulanmaktadır. Özel okul olduğu için etkinliklerin süreleri daha keskin bir şekilde birbirinden ayrıldığı gözlenmiş olup planda yer alan belirli süreleri aşmamaları gerekmektedir. Etkinlikler çok uzun olmayıp kısa sürede bitmektedir.

Nesrin Öğretmen uygulamalardaki yönergeleri çocukların anlayabileceği düzeyde, açık ve net bir şekilde verdiği 23.12.2019 tarihinde öğretmenin çocuklara kitap üzerindeki etkinliği anlatırken oradaki yönergeleri çocukların anlayacağı şekilde sadeleştirerek yani ifade ettiği gözlenmiştir. Sınıfta bir öğrencinin okuma yazmayı bildiği 23.12.2019 tarihinde araştırmacı tarafından çocuğun kitap üzerinde bulunan yönergeyi okuması ile bu durum gözlenmiştir. Bu durum hakkında ise çocuğun aslında ilkokula yaşının tuttuğu ama ailenin isteği üzerine bir sene daha anaokuluna devam ettiği şeklinde açıklama yapılmıştır.

Çocukların öğretmenlerini çok sevdiği gözlenmiştir. Bunun en temel sebebinin ise Nesrin Öğretmenin çocuklar ile arasındaki iletişimin iyi olması ve çocukları tek tek dinlemesi olduğu gözlenmiştir. Çocuklar arasında bir sorun olduğunda taraf tutmadan yansız bir şekilde halletmeye çalışmıştır. Nesrin Öğretmen sınıf içerisinde çok aktif ve pratik şekilde karar vererek uygulamalar yapmaktadır.

Nesrin Öğretmen genelde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını kitap üzerinden takip ettiği gözlenmiş olup 30.12.2019 tarihli etkinlikte çocukların kitap üzerinden etkinlikleri yaptığı, yönergeler doğrultusunda kitap üzerine işaretlemeler yaptıkları gözlenmiştir. Etkinlik süresi kısıtlı olduğu için etkinlikleri hızlı yaparak yetiştirmeye çalıştığı gözlenmiştir. Özel

anaokulu verilen plan doğrultusunda ilerlediği için öğretmenler etkinlikler üzerinde çok fazla düzeltme yapmamaktadır. Etkinliklerde genelde bütünleştirme yapılmadığı gözlenmiştir. Nesrin Öğretmenin uyguladığı etkinliklerde hayal gücünü destekleyen, 17.02.2020 tarihinde uygulanan etkinlikte çocukların boş sayfaya hayallerindeki uzay aracını tasarlayarak çizmelerini istediği gözlenmiştir. Hayal gücünü destekleyen bulunsa da genelde kitap çalışması şeklinde masa başı etkinlikler uygulanmaktadır. Nesrin Öğretmen ile yapılan görüşmede *"Kitaplarımızda daha önce eğitim öğretim başlamadan önce seçilen kitaplar olduğu için eee ünitemiz örnek veriyorum kutup kutuplar ve ee böyle şey kutuplar onunla ilgili kitabımıza göre örnek veriyorum 30 31 32 33. Sayfaları yaparak yönerge doğrultusunda yapmaya özen gösteriyoruz."* şeklinde etkinlikleri kitap üzerinden yaptıklarını ifade etmiştir. Etkinliklerde en çok ele aldığı beceriler okuma yazma farkındalığı, işitsel algı (konuşma becerisi), nefes ve ritim çalışmaları, tahmin becerisi, kalem kullanma ve el becerisi, temel kavramlar ile dikkat ve hafıza becerileridir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında Nesrin Öğretmen en çok çocukların oturmalarına ve kalem tutmalarına dikkat etmiştir. Gözlemler sırasında çocukları doğru oturmaları için birçok kez uyardığı gözlenmiştir.

Ses farkındalığı etkinliklerini Nesrin Öğretmen vermekte olup, harfleri ilkokul öğretmeni ile birlikte çalışmalar yaparak çocuklara vermektedir. Bu öğretmenden sonra Nesrin Öğretmenin de sınıfta bu konu üzerinden tekrar yaptığı gözlenmiştir. Çocukların harfleri de öğrenmiş oldukları gözlenmiştir. Nesrin Öğretmen görüşmede "*Buradan çıkan koleje gidiyor bu yüzden öğrenmeli."* diyerek harfleri öğrendiklerini kabul etmektedir. Ses farkındalığı etkinliklerinden sonra genellikle çocukların o sesi oluşturabilecekleri malzemeler özellikle kullandırılmaktadır. Genellikle her ses farkındalığı etkinliğinde o ses ile ilgili video izletilmektedir.

Uygulanan etkinlikler genelde malzeme gerektirmeyen etkinlikler olup Nesrin Öğretmen herhangi bir hazırlık yapmamaktadır. Etkinliklerin kitap üzerinden gitmesi öğretmene de bir kolaylık sağlamaktadır.

Uygulanan etkinlikler sırasında Nesrin Öğretmen sınıfındaki çocukları tek tek kontrol etmekte biraz zorluk yaşamaktadır. Özel okul olmasına rağmen sınıf mevcudu olması gerekenin üzerindedir. Buna rağmen Nesrin Öğretmen çocuklara tek tek söz hakkı vererek hepsini konuşturmaya çalışmaktadır.

Sıla Öğretmen bir özel okulda tam gün öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Sınıfta Sıla Öğretmen dışında İngilizce öğretmeni de bulunmaktadır. Çocuklar bu öğretmen ile Türkçe iletişim kursa bile öğretmen İngilizce dönüt vermektedir. Çocuklar onun dediğini anlayarak birbirlerine söylemektedirler. Çocukların konuşma becerileri de bu şekilde gelişebilmekte olup, çocukların işitsel algılarına katkı sağlamaktadır.

Çocuklar mont ve çantalarını dolaba kendileri koyup o dolaplardan kendileri almaktadırlar. Etkinlik öncesinde her çocuk kitabını alıp yerine geçtikten sonra nöbetçi öğrenci arkadaşlarına kalem kutularını vermektedir. Çocukların hareketli olduğu ve Sıla Öğretmen'in sınıfa hâkim olmakta etkinliği yaptırırken çocuklara kendini dinletmekte zorlandığı gözlenmiştir. Çocuklardan bazıları öğretmeni dinlememekte ısrar etmektedir. Sıla Öğretmen'in etkinlik sırasında öğrencilerin onu dinlemediğini anladığında hemen bir parmak oyunu oynattığı ya da tekerleme söylettiği gözlenmiştir. Bu tekerlemelerden biri sayılarla ilgili olup şu şekildedir;

1 gel de cebime gir
2 nerede çorabımın teki
3 okuldan ayrılması güç
4 gel de üzerimi ört
5 oynayalım kardeş kardeş

6 nerede kahvaltı

7 yemeğimi kimler yedi

8 bu okulda kimler ikiz

9 alsana kocaman topuz

10 gel de başıma kon şeklinde tekerlemeyi söyleyerek etkinliğe başlamıştır.

Çocuklar kendi aralarında çok fazla konuşarak öğretmeni duymakta zorlanmaktadırlar. Sıla Öğretmenin ses tonu da biraz kısık olduğu için sesini duyurması için biraz daha bağırarak konuşmaya başladığı gözlenmiştir.

Sıla Öğretmen okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini okuldaki diğer öğretmenler ile ortak seçtikleri kitap seti ile yürütmektedir. Planlar, bu kitap setinin konularına uygun ilerlemektedir. Kitaptaki etkinlikler akıllı tahtaya yüklü olduğu için Sıla Öğretmen akıllı tahtayı aktif bir şekilde kullanmaktadır. Genel olarak uygulanan etkinlik kitaplarını akıllı tahtadan açarak çocuklara anlatmaktadır. Video varsa video izletilmekte ve etkinlik süresinin sonuna kadar yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Sıla Öğretmen kitap dışında çalışma yaprağı şeklinde çıktılar hazırlayarak çocukların yapmalarını sağlamaktadır. Okul yönetiminin aldığı karar nedeniyle okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin süresinin kırk dakika ile sınırlı tutulduğu gözlenmiştir.

Öğretmenin uyguladığı okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri genellikle masa başı etkinliklerdir. Çocukların bazıları bu etkinliklere katılırken bazıları ise katılmak istememektedir. Öğretmen çocukların hepsini katmak için sıra ile söz hakkı vermek istese de cevaplamak istemeyen çocuklar olmuş ve bu çocuklar cevaplamaları için çok zorlanmamıştır. Sıla Öğretmenin çocuklarla olan iletişimi biraz zayıf olduğu, aslında onları dinleyip anlamaya ve yol göstermeye çalıştığı ama sınıf hakimiyeti kurmakta zorlandığı gözlenmiştir. Bazı çocuklar öğretmeni dinlemeyerek, izin verilmese bile kendi istediklerini yaptıkları fark edilmiştir.

Öğretmen sınıfta sessizliği sağlamak için zaman zaman çocukların sevdiği parmak oyunlarını kullandığı; erken biten etkinliklerden sonra çocuklarla konuya uygun bir şarkı söylendiği ve çocukların sevdiği şarkıların ise birkaç kez tekrar edildiği gözlenmiştir.

Ses farkındalığı etkinliklerinin kitap üzerinden plana uygun işlendiği görülmüştür. Bu etkinliklere harfler de dahil edilmiştir. Sıla Öğretmen ses farkındalığı etkinliklerini kendi uygulamakta olup harfin okunuşu ve yazılışının öğretimini ilkokul öğretmenlerinin yaptığı belirlenmiştir. Harfleri başka bir öğretmen öğretmekte olup sınıfta tekrar edilmektedir. Buna dahil olarak öğretmen önceden elinde bulunan çalışma sayfalarını dağıtarak o etkinlikleri yapmalarını sağlamıştır. Bu etkinlikler yapılırken Sıla Öğretmen en çok kalem tutmalarına dikkat etmiştir.

Sıla öğretmen genellikle okuma yazmaya hazırlık becerilerinden dikkat ve hafıza becerisi, görsel algı, sosyal duygusal olgunluk, işitsel algı (konuşma becerisi), temel kavramlar, okuma yazma farkındalığı ve kalem tutma ile el becerisini uygulamıştır. Çalışmalarda çocukların yaratıcılıklarını önemsemiştir. Etkinlikleri genelde büyük grup ve bütünleştirilmemiş etkinlik şeklinde uygulamıştır. Öğretmen plandaki etkinliklere göre ilerlemektedir. Pekiştireç kullanımına dikkat etmektedir. Etkinlikleri ise dersten önce hazır olarak bulundurmaktadır. Etkinliklerden sonra değerlendirme yapılmamaktadır. Çocuklar etkinliği bitirdikten sonra sırada hangi etkinlik varsa ona geçilmektedir.

Sıla Öğretmenin en zorlandığı konulardan biri sınıf düzeyinin eşit olmaması yani bireysel farklılıkların fazla olmasından dolayı sorunlar yaşanmasıdır. Bu sorunlara bir de sınıf mevcudunun özel okula göre kalabalık olması eşlik etmektedir. Bu sorunları aşmak için çocukları daha çok kontrol etme ve daha çok yönlendirme yapmayı tercih ederek durumu düzeltmeye çalışmaktadır.

Eda Öğretmen özel bir okulda tam gün öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Sınıfta sekiz öğrenci bulunmakta olup, sınıf mevcudu gözlem yapılan diğer iki özel okula göre daha azdır. Çocuklara sadece ses dinletebilmek için hoparlör ve bazen öğretmenin getirdiği diz üstü bilgisayar bulunmaktadır. Çocuk sayısı az olduğu için çocuklar bilgisayarın ekranından etkinlikleri takip etmektedir.

Öğretmen farklı etkinlik yaptıracağı zamanda materyali önceden getirip sınıfta hazır bulundurmaktadır. Eda Öğretmen etkinlikleri genellikle masa başında yapmaktadır. Önceden belirlediği kitapları takip ederek etkinlikleri sürdürmektedir. Etkinliklerde bütün çocuklara söz hakkı vererek konuşmalarını desteklemektedir. Okuma yazmaya hazırlık becerilerinden; temel kavramlar, görsel algı, işitsel algı, dikkat ve hafıza, kalem tutma ve el becerisi gibi becerileri destekleyen etkinlikler kullanılmıştır. Etkinlikler genellikle bütünleştirilmiş değildir. Bazen Eda öğretmen oyun etkinliği katarak bütünleştirme yapmaya çalışmaktadır.

Eda öğretmen çocukların anlayabileceği şekilde kelimeler seçmekte, yönergeleri açık ve net vermeye dikkat etmektedir. Çocuklar ile olan iletişimi güçlendirmek için sınıfa girdiğinde öncelikle çocuklarla selamlaşıp sonra onlara neler yaptıklarını, evde neler yaşadıklarını, okula gelene kadar neler olduğunu sormaktadır. Çocuklar ile olan iletişimine dikkat edip onları dinlediğini belli etmektedir. Çocuklardan bazıları anlamadığı zaman onların yanına giderek tekrar etmektedir. Çocuklara sorumluluklar vererek görevlerini yerine getirmelerini istemektedir.

Ses farkındalığı etkinlikleri dışında harfin okunuşu ve yazılışlarının öğretimine de yer vermektedir. Harf öğretiminde Montessori materyalleri kullanmaktadır. Önce çocuklara bu materyaller ile harfleri tanıtıp daha sonra yazımını da göstermektedir. Yazımı kâğıt üzerinde değil farklı materyallerle yapmaktadır. Sınıfa getirilen tıraş köpüğü ile de yazma çalışması yapıldığı ve çocukların bu tarz farklı etkinlikleri çok sevdikleri gözlenmiştir. Etkinlikler bazen

oyun etkinliği ile bütünleştirilmektedir. Öğretmen çocukların birbirlerinin sırtına bir harf yazmalarını ve diğer çocukların bunu bilmesini istediği oyuna yer vermektedir. Eda öğretmen Montessori materyalleri kullandığı için harflerin öğretimini zımpara harf gibi materyal ile de gerçekleştirmiştir.

Eda Öğretmen bazen etkinlikleri bitiren çocukların birbirlerinin kitaplarını kontrol ederek yanlışı olup olmadığını söylemelerini istemiştir. Yanlışı bulunan çocuklar yanlışlarını düzeltmiştir. Sınıf kalabalık olmadığı için Eda Öğretmen kolay bir şekilde genelde çocukları tek tek kontrol etmektedir.

Eda Öğretmenin genelde etkinliklere kitap üzerinden devam ettiği ve kavramları verirken somut nesneler yerine kitap üzerindeki örneklerden gittiği gözlenmiştir. Kitapların çocukların yaratıcılıklarına ve hayal güçlerine destek olacak şekilde olduğu gözlenmiştir.

Eda Öğretmen bazı etkinliklerden sonra çocuklarla oyun oynamaktadır. Bu oyunlarda farklı olanı bul, kartların ters çevrilip eşini bulma, sayılarla bom oyunu gibi oyunlar oynamaları çocukların dersten mutlu şekilde çıkmalarını sağlamaktadır. Bazen de bu etkinlikten sonra dışarıya çıkıldığı gözlenmiştir. Eda öğretmenin hem hareketli ve hem de hareketsiz etkinlikler düzenlediği gözlenmiştir.

Gözlemlerden ulaşılan bulgular özetlenecek olursa;

Öğretmenlerin etkinlikleri kendilerinin planlamadıkları, hazır plan kullandıkları ve uygulama sürecinde bu planda olmayan etkinlikler de uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenler plan üzerinde değişiklikler yaptıklarını söyleseler bile doküman incelemesinde öğretmenlerin planlarının üzerinde değişiklik yapmadıkları görülmüştür. Ebru, Kübra ve Canan Öğretmenler planlarını daha esnek ve süre kısıtlaması olmadan uygulamışlardır. Nesrin, Sıla ve Eda Öğretmenlerin ise zamanlarının kısıtlı olduğu ve etkinlik sürelerini geçmemeye çalıştığı gözlenmiştir. Resmî kurumlardaki öğretmenlerin

planda daha esnek oldukları ve istedikleri şekilde eksiltme-azaltma yaptıkları, özel kurumlarda ise planların daha düzenli ve esnek olmadığı belirlenmiştir. Özel kurumlarda planların esnek olmaması ve zamanın kısıtlı olması konusunda resmî kurumlara göre dezavantajlı oldukları söylenebilir.

Kübra ve Sıla Öğretmen dışındaki öğretmenler çocukları etkinliklere aktif olarak katmaya dikkat etmiştir. Kübra ve Sıla Öğretmenin, sınıf düzeyinin çok karışık olmasından dolayı çocukları etkinliklere katmada zorlandıkları gözlenmiştir.

Resmi kurumda görev yapan Ebru, Kübra ve Canan Öğretmen etkinlikleri genel olarak bütünleştirilmiş büyük grup şeklinde işlemektedir. Özel kurumda görev yapan Nesrin, Sıla ve Eda Öğretmenin ise daha çok kitap veya çalışma sayfası üzerinden masa başında etkinlik uyguladıkları gözlenmiştir.

Öğretmenlerin genelde pekiştireç kullanarak çocukları motive ettikleri ve çocukların cevaplarının devamlılıklarını sağladıkları gözlenmiştir. Ayrıca bazı özel kurumlarda etkinliklerin süreleri kısıtlı olduğu için öğretmenler verilen süreyi aşmamaya dikkat etmişlerdir.

Ses farkındalığı etkinliklerini Ebru, Kübra ve Canan Öğretmen planlarına uygun olarak işledikleri, MEB OÖEP'de yer almayan harfleri vermeyip, yazımını göstermedikleri belirlenmiştir. Nesrin, Sıla ve Eda Öğretmen ise ses farkındalığı dışında harflerin öğretimine yer vererek, yazımını yaptırdıkları da gözlenmiştir.

5. BÖLÜM

Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde gözlemler ve görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda ulaşılan bulgular alt başlıklar halinde incelenerek tartışılmıştır. Bu tartışmalar sonucunda öğretmenlere ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada resmi ve özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verme durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırma doğrultusunda ana problem çerçevesinde alt problemleri dikkate alacak şekilde elde edilen bulgular göz önüne alınarak alanyazındaki benzer bulgular ışığında yorumlanmıştır.

5.1.1. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amaçlarına ilişkin tartışma. Yapılan görüşmeler sonucunda resmi ve özel kurumdaki okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmasının amacı konusunda genel olarak çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak ve ilkokula hazırlamak görüşünü benimsedikleri belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimi programında ilkokula geçişi kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmak ve ön beceri kazandırmak amaçları belirlenmiştir. İki öğretmenin görüşlerinin farklılaştığı ve bu amaçların dışına çıkarak "ince motor becerileri desteklemek" ile "farkındalık oluşturmak" şeklinde programda yer almayan iki amaçtan bahsettiği görülmüştür. Özçelik (2018) çalışmasında, okul öncesi eğitimde okuma yazma öğretiminin hedeflenmediği, çocuklara gereken ön becerileri kazandırmanın, çalışmalar sonucunda farkındalık oluşturmanın ve çocukları heveslendirmenin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının hedefine ulaşmasında önemli olduğunu belirtmiştir. Bunlara benzer olarak Boz (2004) yaptığı çalışmada öğretmenlerin görüşlerini alarak çocukların okula hazırbulunuşlukta okuma yazmaya hazırlık becerilerinin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı (2013)'nın yayınladığı

Okul Öncesi Eğitim Programında okuma yazma öğretiminin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amacı dışında olduğu belirtilmiştir. Bu durumu destekleyen Taşkın ve diğerleri (2015) tarafından yapılan bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazma öğretiminin okul öncesi eğitiminin amacına uygun olmayacağını ve bunun eğitimini almadıklarını ifade ettikleri belirtilmiştir. Alisinanoğlu ve Şimşek (2012) yaptıkları çalışmada bu amaçları destekleyecek şekilde okul öncesinde alınan okuma yazmaya hazırlık eğitiminin ilköğretimde uyguladıkları okuma ve yazma becerilerine etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.2. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamına ilişkin tartışma. Okul öncesi öğretmenleri, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının aslında birçok şeyi kapsadığını belirtmişlerdir. Resmi kurumdaki öğretmenler, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamının ses farkındalığı yaratmak, kavramlara yer vermek, okuma bilinci uyandırmak ve yazma farkındalığı geliştirmek olduğunu belirtmişlerdir. Özel kurumdaki öğretmenler ise kapsamın beceriler, çizgi çalışmaları, ses çalışmaları ve ince motor becerileri geliştirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin daha çok çizgi, ses ve kavram çalışmaları kapsamı konusunda ortak düşüncede oldukları sonucunda ulaşılmıştır. Bolat (2019) çalışmasında, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında çizgi çalışmaları ve yazı yazma çalışmaları uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Altun ve diğerleri (2014) ise yaptıkları çalışmada, okuma yazmaya hazırlık çalışmaların kapsamı olarak okul öncesi eğitim kurumlarında kavram, ses ve çizgi çalışmalarına yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Yapıcı ve Ulu (2010) yaptıkları çalışmada 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden öğrencilere en çok çizgi çalışması yaptırmalarını istedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.3. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri planlamalarına ilişkin tartışma. Öğretmenlerin planlamada değişiklik yaparken çocukları etkileyecek durumları dikkate aldıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin değişiklik yaparken

çocukların hazırbulunuşluklarına, ilgilerine, isteklerine, gelişim düzeylerine ve okulun bulunduğu çevreye, daha çok yaşlarına ve gelişim düzeylerine dikkat ettikleri belirlenmiştir. Nitekim Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2004), yaptıkları çalışmada planlamanın çocukların yaş, ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre yapıldığı zaman zorluk yaşanmadığını belirlemişlerdir. Ayrıca Ukşul ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin materyal seçerken de çocukların yaş gruplarına ve hazırbulunuşluk düzeylerine dikkat ettiklerini vurgulamışlardır.

Resmi kurumdaki üç öğretmenin hazır plan kullandıklarını ve bu planlarda değişiklikler yaptıkları, özel kurumdaki iki öğretmenin hazır plandaki etkinlikleri yeterli bulup değişiklik yapmadıkları ve özel kurumdaki diğer öğretmenin ise planını kendi hazırladığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin birçoğunun hazır plan tercih ettikleri saptanmıştır. Nitekim yapılan bir araştırma kapsamında da bu sonuca benzer, okul öncesi öğretmenlerinin planlarını kendilerinin hazırlamadıkları ve hazır plan kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Koçak, 2018).

Resmî kurumlardaki öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışması öncesinde çocukları çalışmaya hazırlamak ve dikkat çekmek için önce çocuklarla konuşup daha sonra onlara parmak oyunu, bilmece, tekerleme ve şarkılar söyleterek çocukları etkinliğe hazırladıkları belirlenmiştir. Özel kurumdaki öğretmenlerin de resmi kurumdaki öğretmenler ile benzer durumları uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Kısaca, öğretmenlerin daha çok tekerlemeler, şarkılar, şiirler kullandıkları ve özel ve resmi kurumdaki öğretmenlerin benzer uygulamalar yaptıkları saptanmıştır. Bayraktar ve Temel (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin şarkılar, tekerlemeler ve şiirler, aynı ses ile başlayan ve biten sözcüklerle ilgili eşleştirme oyunları ile ritim çalışmalarını kullandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Resmi ve özel kurumlardaki öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına mutlaka yer verdiklerine ulaşılmıştır. Ayrıca resmi kurumdaki öğretmenlerin hemen hemen her gün okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verdikleri belirlenmiştir. Resmi kurumdaki

öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocuklara olan etkisini önemseyerek sık yer verdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Literatürde de bu araştırma sonucuna benzer sonuçlar elde etmiş çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Bolat (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin hemen hemen her gün bu çalışmalara yer verdikleri, Altun ve diğerleri (2014) de öğretmenlerin hemen hemen her gün okuma yazmaya hazırlık çalışması yaptırdığı belirlenmiştir. Çelenk (2008) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının, çalışmaya dahil olan çocukların okuma ve yazma hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler süreci yürütürken planları doğrultusunda; parmak oyunu ile tekerlemelerle birlikte kavramları verdikleri ve en son kitapta etkinlikleri yaptırarak çalışmayı tamamladıkları saptanmıştır. Özel kurumda görev yapan bir öğretmen çocuklara bu çalışmalar dahilinde tüm harfleri ses olarak verdiğini de belirtmiştir. Tuğluk ve diğerleri (2008) yaptıkları çalışmada, benzer olarak öğretmenlerin kavramlara yönelik etkinliklere ağırlık verdiğini belirtmişlerdir. Bayraktar ve Temel (2014) öğretmenlerin parmak oyunu, tekerlemeler, şarkılar, şiirler, aynı söz ile biten sözcüklerle ilgili eşleştirme oyunları ve ritim çalışmalarına yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmalara benzer, Gül ve Bal (2006) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin genelde masada uyguladıkları çalışmalarda en çok kitapların kullanıldığını belirlemişlerdir.

5.1.4. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını uygulama süreçlerine ilişkin tartışma. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını uygulama süreçlerine dahil ettikleri ses farkındalığı etkinlikleri incelendiğinde, resmi kurumdaki öğretmenlerin çocuklarda sadece ses farkındalığı yarattıkları, özel kurumdaki öğretmenlerin ise ses farkındalığı dışında bütün harflerin okunuşu ve yazılışını öğrettikleri belirlenmiştir. Kısaca, resmi kurumdaki öğretmenlerin sadece ses farkındalığına yer verdikleri saptanırken, özel kurumdaki öğretmenlerin ise çocuklara

harflerin yazılışını ve okunuşunu gösterdikleri saptanmıştır. Altun ve diğerleri (2014), dört öğretmen ile yaptıkları görüşme sonucunda öğretmenlerin sesli harfleri verdiklerini ve bunu ses farkındalığı oluşturmak şeklinde uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ses farkındalığını ele alan Bayraktar ve Temel (2014) yaptıkları deneysel çalışmada okul öncesinde ses farkındalığı eğitimi alan ve almayan çocukların arasında farklılığın olduğu ve bu çalışmaların çocukların ilkokulda okuma gelişimlerine etki ettiği sonucunu ortaya çıkartmıştır. Ayrıca Özçelik (2018) yaptığı çalışma sonucunda okul öncesi eğitimde çocuklara okuma yazma öğretiminin hedeflenmemesi gerektiğini, çocuklarda sadece farkındalık oluşturmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Nitekim Erdoğan ve diğerleri (2013) ile Taşkın ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmalarda bu araştırmanın sonucu ile örtüşmeyen, öğretmenlerin ses farkındalığına yönelik uygulanan etkinliklere yeterince önem vermedikleri ve sık sık uygulamasalar bile harf çalışmaları yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Lakin Erdoğan (2012) yaptığı çalışmada çocukların ilkokula başlamadan okul öncesi dönemde uygulanan ses farkındalığı çalışmalarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Hogan ve diğerleri (2005), Lepola ve diğerleri (2005) ve Uhry (1993) yaptıkları çalışmalar ile okul öncesinde uygulanan ses farkındalığı etkinliklerinin çocukların birinci sınıf ve sonrasındaki okuma yeterliliğini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Resmi ve özel kurumdaki birçok öğretmenin, çocuklarla okulda işlenenleri tekrar etmeleri konusunda ve eksik oldukları durumlarda desteklenmeleri için yardım ailelerden aldıkları belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç, öğretmenlerin ailelerden daha çok okulda yapılanları evde tekrar etmeleri konusunda destek almalarıdır. Ulaşılan sonuca benzer olarak Bolat (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin evde ailelerden en çok uygulamalarını istedikleri çalışmanın, okulda öğretmenlerin öğrettikleri şeyleri tekrar ettirmeleri olduğunu belirtmiştir. Çelenk (2003) yaptığı çalışmanın sonucunda ailelerin desteğini alan çocukların daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını uygularken genellikle somut materyaller kullanmışlardır. Öğretmenlerin genel olarak tercih ettikleri materyallerin kartlar, sınıf içinde bulunan oyuncaklar, Elektroy uygulaması, tıraş köpüğü, un, çalışma sayfaları ve kitaplar olduğu belirlenmiştir. Resmi kurumdaki öğretmenlerin materyal olarak daha fazla çeşit kullandıkları, özel kurumdaki öğretmenlerin ise belirli bazı materyalleri kullandıkları belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca benzer olarak Bolat (2019) yaptığı çalışmada okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında en çok kullanılan materyalin kitap ve çalışma sayfası olduğunu belirtirken, Ukşul ve diğerleri (2019) öğretmenlerin genel olarak somut materyaller kullandıklarını ve sınıftaki her nesnenin materyal olarak kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmasını uygularken resmi kurumdaki öğretmenler daha çok kitap, çalışma sayfası, kavram ve ses çalışmalarının yanında drama, oyun, müzik gibi etkinlikleri de uygulamışlardır. Özel kurumdaki öğretmenlerin ise daha çok kitap çalışması ve çalışma sayfaları üzerinde yoğunlaştıkları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu çalışma sonucunda resmi kurumdaki öğretmenler ile özel kurumdaki öğretmenlerin uygulamaları arasında kurumun türüne göre benzerlik olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucu ile benzerlik gösteren Dönmezler (2016) ile Gül ve Bal (2006) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin daha çok kitap ve çalışma sayfası kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu görüşlerden farklı olarak Altun ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kitap ve çalışma sayfası dışında kavram, çizgi ve ses çalışmalarına da yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını uygularken sınıf mevcudunun kalabalık olması (Kübra, Canan, Nesrin ve Sıla Öğretmen), öğrenci seviyelerindeki farklılıklar (Kübra ve Sıla Öğretmen) ve özel gereksinimli öğrencinin bulunması (Canan ve Kübra Öğretmen) konusunda zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını uygularken en çok zorluk yaşadığı konunun sınıf mevcudunun

kalabalık olması olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmaya göre okulların alanı değişmekte olup MEB'in yayınladığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu (2015) ve T.C. Resmi Gazete (2015) yayınlanan mevzuata göre öğrencilerin kişi başına düşen minimum alan 2,40 m²'dir ve sınıfta öğrencilerin 10'dan az 20'den fazla olmamaları gerektiği bildirilmiş olup sınıf mevcudunun en fazla 25 olacak şekilde sınıfların düzenlenmesi kararı alınmıştır. Bu karara göre sadece bir okuldaki sınıfın bu standartlara uyduğu belirlenmiş olup öğretmenlerin zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuca benzer bir sonuç Dönmezler (2016)'in yaptığı çalışmada sınıf mevcudunun fazla olması, algılamalar arasındaki farklılıklar, çocukların kas gelişimi olarak hazır olmamaları ve ailelerin okuma yazmaya yönelik beklenti içerisinde olmaları konusunda zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2004) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin genel olarak en çok yaşadıkları sorunun sınıf mevcudunun fazlalığı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat bunun dışında da çok fazla zorluk yaşamadıkları belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada resmi kurumda görev yapan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını daha çok bütünleştirilmiş şekilde ve sadece masa başı etkinlik olmayacak şekilde yürüttükleri, özel kurumda görev yapan öğretmenlerin ise çoğunlukla masa başı etkinliklere yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özel kurum öğretmenlerin daha çok bütünleştirilmemiş ve sadece masa başı etkinliklere yer verdikleri saptanmıştır. Koçak (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla etkinliklerin okuma yazmaya hazırlık ile bütünleştirilmiş şekilde yer verildiğine ulaşmıştır. Çalışandemir ve Senemoğlu (2005) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin en çok oyun etkinliğini iyi bir şekilde uyguladıkları ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile bütünleştirebildikleri ve sıkıntı yaşamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Bircan (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin daha çok okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını masa başında uyguladıklarını belirtmiştir.

Öğretmenler okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çeşitli becerilere yer vermişlerdir. Bunlardan işitsel algı, dikkat ve bellek, temel kavramlar, kalem tutma ve el becerisi, görsel algı en çok tercih edilen becerilerdir. Bunun dışında güven ve bağımsız davranış geliştirme, özbakım becerileri, sosyal-duygusal olgunluk ve duyu eğitimi çalışmalarına yer verilmediği ya da daha az yer verildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin daha çok benzer becerilere yer verdikleri, özellikle sadece özel kurumda görev yapan öğretmenlerin harfin okunuşu ve yazımı becerilerine yer verdikleri saptanmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucu Bolat (2019)'ın çalışmasının sonuçları ile örtüşmektedir. Bolat (2019), 35 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin en çok el becerisi çalışmalarına yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Fakat Bolat (2019)'ın yaptığı çalışmada sadece bir öğretmenin güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmalarına yer verdiği görülürken, yapılan bu araştırmada öğretmenler bu çalışmaya hiç yer vermemiştir. Koçak (2018) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin hazırladığı ve hazır planlarda bu çalışmalara yer verilme açısından görsel algı, işitsel algı ve dikkat ile bellek çalışmaları açısından benzerlik olduğu ama okuma yazma farkındalığına yönelik çalışmalarda eksiklikler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yost ve Lesiak (2001) yaptıkları araştırmada el yazılarının iyi düzeyde olan çocukların kötü olanlara göre görsel algılarının daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir ve görsel algı kadar işitsel algının da etkili olduğu sonucuna Sperling ve Head (2002) yaptığı çalışmada sesleri ayırt etme becerisinin (Fonolojik duyarlılık) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını etkilediği ve okuma yazma becerisinin gelişimi için etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna bağlı olarak görsel algının okul öncesi dönemde daha hızlı geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca Yapıcı ve Ulu (2010) ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerine çocuklar okula başlamadan çocuklara kazandırılmasını istedikleri beceriler sorulduğunda, öğretmenlerin en çok el becerisi ve kalem kullanma becerilerini geliştirmelerini istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim bu sonuçlardan farklı olarak Erdoğan ve diğerleri (2013), okul öncesi öğretmenleri

ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin görsel algı becerileri ile ilgili çalışmalara yeterince yer vermedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik yapılan öneriler şu şekildedir:

- Özel kurumdaki öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını kısıtlı zaman ve sadece masa başı etkinlik şeklinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Öğretmenlerin bu etkinlikleri diğer etkinlikler ile bütünleştirerek ve materyal çeşitliliğini arttırarak çocukların daha aktif olmasını sağlamaları önerilebilir.
- Öğretmenler okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini genelde sınıf içerisinde uyguladıkları görülmüş olup öğretmenler bu çalışmaları çeşitlendirerek sınıf dışında da uygulayabilirler.
- Öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsadığı beceriler ayrıntılı olarak verilmeli ve bu becerileri eşit olarak destekleyecek bir şekilde planlarında yer vermeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenler okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kullanılan materyalleri daha da çeşitlendirebilirler.
- Öğretmenlerin en çok sınıf mevcudu dolayısıyla okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda yaşadıkları zorlukları azaltmak için sınıfların alanı arttırılabilir ya da sınıf mevcutları daha az düzeye indirilebilir.
- Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocuklarda kalıcı olmalarını sağlamak için öğretmenlerin mutlaka aileler ile etkili bir şekilde iş birliği içinde olması gerekmektedir.

Araştırmacılar için öneriler:

- Araştırmacılar okuma yazmaya hazırlık çalışmaları üzerinde yapacakları uygulamada hem nitel hem nicel araştırmayı birlikte kullanarak bir çalışma hazırlayabilirler.
- Özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin planlarını paylaşmak istemedikleri görülmüştür. Özel kurumlardaki planların da incelendiği çalışmalar planlanabilir.
- Öğretmenlerin uyguladıkları okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının ne kadar verimli olduğuna ilişkin bir eğitim programı hazırlanarak deneysel çalışma yapılabilir.
- Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının anasınıfı ve anaokulundaki uygulamalarda farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.
- Araştırmada sadece okuma yazmaya hazırlık çalışmaları etkinlikleri sırasında gözlemler yapılmış olup daha sonraki çalışmalarda öğretmenin tam günü gözlenip incelenebilir.
- Araştırmaya ebeveynler de dahil edilebilir ve okuma yazmaya hazırlık sürecine etkileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 343–361.

Akbulut, E. (2017). *Okul öncesi müzik eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aktan, E. (1996). *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (Sesbirim duyarlılığı) karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2020). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alexander, P. A., Jetton, T. L., White, S. h., Parsons, J. L., Cotropıa, K. K., Liu, H. C., & Ackerman, C. M. (1994). Young children's creative solutions to realistic and fanciful story problems. *The Journal of Creative Behavior, 28*(2), 89-106.

Alisinanoğlu, F., & Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *2*(2), 1–14.

Alp, Ö. (2009). Uygulamalı sanatlar eğitiminde tasarım, yapı, işlev, estetik ve algı sorunu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 48–59.

Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *3*(1), 37–49.

Altun, S. A., Çetin, Ö. Ş., & Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 244–263.

Altuntaş, E. A. (2008). *Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Aral, N. (2006). *Anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Proje No: 2003-09-13-001, Ankara. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/68242/2794.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları: okul öncesi eğitim*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Arıkan, A. (2008). *Grafik tasarımda görsel algı*. İstanbul: Eğitim Akademi Yayınları.

Arıkök, İ. (2001). *Beş - altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Arntz, A. (2012). Schema Therapy For Cluster C Personality Disorders. Içinde M. Van Vreeswijk, J. Broersen, & M. Nadort (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of schema therapy: Theory, research, and practice* (ss. 397–414). Wiley Blackwell. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781119962830.ch30

Arslan, M. (2005). Avrupa birliği ülkelerinde okul öncesi eğitimin gelişimi ve mevcut durumu. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (167), 1–17. Tarihinde adresinden erişildi https://www.researchgate.net/publication/309733669_AVRUPA_BIRLIGI_ULKELERINDE_OKULONCESI_EGITIMIN_GELISIMI_VE_MEVCUT_DURUMU

Arslan, Ü. (2012). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların

kazandırılması. Içinde G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 220). Ankara: Anı Yayıncılık.

Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(1), 223–234.

Aslan, E., Aktan, E., & Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem-çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 37–48.

Ayaydın, A. (2010). Okul öncesi dönemde görsel sanatlar eğitiminin bireye kazandırdığı değerler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 187–200. https://doi.org/10.17556/jef.83323

Ayhan, A. B. (2008). Altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişimlerinin cinsiyete, anne-baba öğrenim düzeyine ve anaokuluna devam etme süresine göre incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, *33*(350), 33–38.

Aykaç, N., & Tanrıverdi, Ö. (2011). *Okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması için yapılan pilot uygulamanın değerlendirilmesi (Muğla ili örneği)*. Eskişehir.

Bakırcıoğlu, R. (2015). *Çocuk ve ergende ruh sağlığı* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Balat, G. U. (2003). *6 yaş grubu korunmaya muhtaç ailesinin yanında kalan çocukların okula hazırbulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baran, G. (2011). Sosyal gelişim. Içinde N. Aral & G. Baran (Ed.), *Çocuk Gelişimi*. Ankara: Ya-pa Yayınları.

Baran, M., Yılmaz, A., & Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitiminin önemi ve okul öncesi

eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 27–44.

Bay, D. N. (2008). *Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bay, D. N., & Alisinanoğlu, F. (2008). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(6), 1–14.

Bayraktar, V., & Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(29), 08–22.

Baysal, E. A., & Hocaoğlu, N. (2019). Nitel araştırma modelleri- desenleri. Içinde G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı, s. 133). Ankara: Pegem Akademi.

Beck, A. T., Freeman, A., Davis, D. D., & Associates. (2004). *Cognitive therapy of personality disorders*. New York: A Division of Guilford.

Blatt, S. J., & Homann, E. (1992). Parent-cwild ınteraction ın the etiology of dependent and self-critical depression. *Clinical Psychology Review*, *12*(1), 47–91.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: the vygotskian approach to early childhood education* (Second edition). New Jersey: Kevin M. Davis.

Bolat, E. Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *23*(1), 271–286.

Bolat, E. Y., & Dal, S. (2017). Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında

aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, *5*(2), 42–62.

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27–40.

Boz, M. (2004). *Altı yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerinin veli ve öğretmen görüşleri yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniveristesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Burgess, K. A., Lundgren, K. A., Lloyd, J. W., & Pianta, R. C. (2001). Preschool teachers' self- reported beliefs and pratices about literacy insteracy instruction. *Center fort he Imporvement of Early Reading Achievement*, 2-12.

Byrne, B., Olson, R. K., Samuelsson, S., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C., & Willcutt, E. (2006). Genetic and environmental influences on early literacy. *Journal of Research in Reading*, *29*(1), 33–49.

Clark, P., & 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. https://doi.org/10.1080/0300443042000266295

Cohen, D. H., Stern, V., Balaban, N., & Gropper, N. (2008). *Observing and recording the behavior of young children* (5. Edition). New York and London: Teachers College Press.

Cooper, J., Moodley, M., & Reynell, J. (1974). Intervention programmes for preschool children with delayed language development: a preliminary report. *Br J Disord Commun*, *9*(2), 81–91. https://doi.org/10.3109/13682827409011613

Coşkun, L., & Deniz, Ü. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları (Teksas eyaleti örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *21*(1), 233–260.

Cüceloğlu, D. (2013). *İnsan ve davranışı* (26. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çabuk, B., Baş, T., & Teke, N. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenimine yansımalarına ilişkin ebeveyn algıları. Milli Eğitim Dergisi, 50(229), 233–268.

Çağatay, N. (1986). Frostig visual algılama testi ve eğitim programına dayalı olarak dört-sekiz yaş arası cerebral palsy'li çcocuklarda visual algılama davranışının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çağdaş, A. (1997). İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çakmak, T., & 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. Tarihinde adresinden erişildi https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48915/623741

Çalışandemir, F., & Senemoğlu, N. (2005). Burdur ili okul öncesi öğretmenlerinin uygulama yeterlilik düzeyleri. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 2(1–2), 65–74.

Çelenk, S. (2003). İlkokuma yazma öğretiminde kuluçka dönemi. Ankara Üniveristesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36(1–2), 75–80.

Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dergisi, 8(1), 83–90.

Çetinkaya, B. (2018). Çocuk ruh sağlığı: sağlıklı aile sağlıklı çocuk (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dankert, H. L., Davies, P. L., & Gavin, W. J. (2003). Occupational therapy effects on visual-motor skills in preschool children. *american journal of occupational therapy*, *57*(5), 542–549. https://doi.org/10.5014/ajot.57.5.542

Davey, L. (1991). *The application of case study evaluations*. Practical Assessment, Research, and Evaluation, 2 (9). https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=pare

Deci, E. L. (1971). The effects of externally mediated rewards on ıntrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *18*(1), 105–115.

Demircan, Ö. (1979). *Türkiye Türkçesinin ses düzeni, türkiye türkçesinde sesler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Demircioğlu, H. (2019). Sosyal duygusal gelişim. Içinde N. B. Metin (Ed.), *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Diamond, K. E., Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(4), 467–478. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.05.002

Dinçer, Ç., Demiriz, S., & Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için özbakım becerileri ölçeği-öğretmen formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (45), 59–78.

Dinçer, Ç., & Güneysu, S. (1997). Examining the effects of problem-solving training on the

acquisition of ınterpersonal problem-solving skills by 5-year-old children in turkey. *International Journal of Early Years Education, 5*(1), 37–46.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 185–204.

Dönmez, N. B., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., & Tuş, Ş. G. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri* (3. baskı). İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education, 1*(1), 42–53.

Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu. (2015). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ercan, Z. G., & Aral, N. (2011). Anasınıfı çocuklarının görsel-motor koordinasyon gelişimine görsel algı eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(3), 443–465. Tarihinde adresinden erişildi https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26099/274990

Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online, 12*(4), 1188–1199.

Erdoğan, T., & Erdoğan, Ö. (2012). *Okuma yazmaya hazırlık* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Erkan, S., & Kirca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Dergisi, *38*(38), 94–106. Tarihinde adresinden erişildi https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/102150

Etker, G. (1977). *Beş- altı yaş okul öncesi çocuklarda visio - motor eğitiminin visio - motor gelişime etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(6), 167–173.

Glutting, J. J., Kelly, M. S., Boehm, A. E., & Burnett, T. R. (1989). Stability and predictive validity of the boehm test of basic concepts-revised among black kindergartners. *Journal of School Psyhcology*, *27*(4), 365–371.

Goodwin, P. M. (2008). Sensory experiences in the early chilhood classroom: Teachers' use of activities, perceptions of the importance of activities, and barriers to implamentation. (Unpublished Master Thesis), Oklahoma State University, North Carolina.

Guidry, L. O. (2003). *A phonological awareness intervention for at-risk preschoolers: the effects of supplemental, intensive small-group instruction* (Unpublished Doctoral Dissertations), Louisiana State University, Mississippi.

Gül, E. D., & Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, *3*(1–2), 33–51.

Güleç, G. (2008). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Günalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi dönem çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ilinde bir araştırma)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güneyli, U. (1988). 4-6 yaş grubu çocuklarında beslenme alışkanlıkları ve bunu etkileyen etmenler konusunda bir araştırma. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, *17*(1), 37–45. Tarihinde adresinden erişildi file:///C:/Users/user/Downloads/5000048965-5000066438-1-PB.pdf

Gürsoy, F., Aral, N., Ayhan, A. B., & Aydoğan, Y. (2004). Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların bağımlılık eğilimlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi E¤itim Fakültesi Dergisi*, *26*(26), 62–71.

Hogan, T. P., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: ımplications for the assessment of phonological awareness. *Lang Speech and Hearing Services Schools*, *36*(4), 285–293. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/029)

Hoş, G. (2020). Duyu eğitiminin gelişimdeki yeri ve önemi. Içinde D. E. Gül (Ed.), *Erken*

Çocuklukta Duyu Eğitimi (1. Baskı, s. 76). Ankara: Pegem Akademi.

Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2010). Teaching young children interpersonal problem- solving skills. *Young Exceptional Children, 13*(3), 28–40.

Justice, L. M., & Sofka, A. E. (2010). *Engaging children with print*. New York: The Guilford Press.

Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, (151), 102–104.

Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(14), 95–99.

Kara, G. E., & Aydos, E. H. (2019). Okul öncesi eğitimi programında etkinlik türleri. Içinde Aslı Yıldırım (Ed.), *Okul Öncesi Eğitim Programları* (1. Baskı, s. 203). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Karaduman, D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karayol, S., & Temel, Z. F. (2018). Beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerinin oyun temelli etkinliklerle incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *7*(2), 143–174.

Katrancı, M. (2016). Okul öncesi eğitim ve önemi. Içinde S. Seven (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (2. baskı, s. 3). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretmi türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kayapınar, F. (2002). *6 - 7 yaş grubu çocuklarda hareket eğitiminin çift el- göz koordinasyonu ve reaksiyon sürelerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaymaz, M. (2017). *İşitme kayıplı bir çocuk ve işiten kardeşinin çeşitli bağlamlarda etkileşimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okuma yazmaya hazır olma durumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kılınçarslan, Ö. (2007). *Günümüz sanatında zaman ve bellek kavramlarının görsel açılımları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.

Koçak, M. (2018). Okul öncesi eğitimde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlik planlarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koçak, M. (2019). *Anaokulu çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerileri ile dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. IV. International Social Research and Behavioral Sciences Symposium, October 19-21, 2019, Antalya, Türkiye.

Koçak, M., & Duman, G. (2019). Okul öncesi eğitim okuma yazmaya hazırlık etkinlik planlarının incelenmesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 5*(26), 1945–1953.

Koçak, N. (2001). Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu, *Milli Eğitim Dergisi*, (151). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/kocak.htm

Koçyiğit, S. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. Içinde Z. Rengin (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 14). Ankara: Anı Yayıncılık.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(23), 177–184.

Kuby, P., & Aldridge, J. (1997). Direct versus indirect environmental print instruction and early reading ability in kindergarten children. *Reading Psychology*, *18*(2), 91–104. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/0270271970180201

Kuru Turaşlı, N. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. Içinde G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 5). Ankara: Anı Yayıncılık.

Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2005). Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. *Scientific Studies of Reading*, *9*(4), 367–399.

Maneval, K. L. (1999). Visual-motor integration training and its effects on self-help skills in preschool students with disabilities (Unpublished Master Thesis), Rowan University, ABD New Jersey.

Mangır, M., & Çagatay, N. (1987). *Anaokuluna giden ve gitmeyen dört-altı yaş arası çocukların görsel algılamaları üzerinde bir araştırma.* Ankara: Ankara Üniversitesi, Ziraat Fakültesi Yayınları: 1011, Bilimsel Arştırma ve İncelemeler: 547. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/68295/d%c3%b6rt%20alt%c4%b1%20ya%c5%9f%20%c3%a7ocuklar%c4%b1n%20g%c3%b6rsel%20

alg%c4%b1lamalar%c4%b1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Manocha, A., & Narang, D. (2004). Concept development status of rural preschoolers. *Human Ecology*, *16*(2), 113–118.

McLane, J. B., & McNamee, G. D. (1990). *Early literacy*. (J. Brune & M. Cole, Ed.). England.

McMahon, R., Richmond, M. G., & Reeves-Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, *91*(3), 173–182. https://doi.org/10.1080/00220679809597538

MEGEP (2009). Özel eğitimde özbakım. Içinde *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi* (s. 4). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2016_hbo_program_modulleri/ozelegitimde%C3%B6zbakim.pdf

Melanlıoğlu, D. (2011). İlköğretim türkçe öğretim programının "dinleme türleri" bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3), 65–78.

Milli Eğitim Bakanlığı (1993). Okul öncesi eğitiminin tanımı, kapsamı ve kavramlar. Içinde *14. Milli Eğitim Şurası* (s. 233).

Milli Eğitim Bakanlığı (2013a). *Duygusal gelişim*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013b). *Okul öncesi eğitimi programı*. (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ed.). Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013c). Okuma yazmaya hazırlık. Içinde *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Morrison, G. S. (2003). *Early childhood education today* (9. Edition). New Jersey: Pearson Merril Prentice Hall.

Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children*. *learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children.* Washington, DC, US: National Association for the Education of Young Children.

Neumanna, M. M., & Neumann, D. L. (2013). A measure of emerging print knowledge in young children. *Early Child Development and Care*, *184*(8), 1142–1159.

Ocak, G. (2019). Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama yolları. Içinde G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı, s. 225). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Okanlı, A. (2016). Duyum ve algı kavramları. Içinde *Çocuk Psikolojisi ve Ruh Sağlığı*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Ökcü, Ö. (2018). *6 ile 10 yaş aralığındaki çocuklarda anasınıfı eğitiminin el becerisi, kavrama kuvveti ve dikkat üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 151–160.

Orstein, P. A., Haden, C. A., & Hedrick, A. M. (2004). Learning to remember: social-communicative exchanges and the development of children_s memory skills. *Developmental Review*, *24*(4), 374–395.

Özal Göncü, İ. (2016). 4-6 yaş anaokulu çocuklarına uygulanan müzik eğitiminin müziksel ses ve işitsel algı gelişimlerine etkileri. *Abant Izzet Baysal üniversitesi Eğitim*

Fakültesi Dergisi, 16(Ipekyolu Özel Sayısı), 2382–2392.

Özbar, N., & Kayapınar, F. Ç. (2006). Okul öncesi dönem çocuklarında hareket eğitiminin el-göz koordinasyonu süresi ve hata sayısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4*(8), 40–48.

Özçelik, A. D. Ö. (2018). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüş ve algılamalarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(3), 825–843.

Özyürek, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubu çocukların bellek gelişimine bellek eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Parpucu, N. (2016). *Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Parpucu, N., & Dinç, B. (2019). *Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi fonolojik farkındaık* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Patterson, J. R. (2002). Teacher beliefs and practices in preschool literacy ınstruction. unpublished doctoral dissertation. University of İllionis, Santa Barbara.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research&evaluation methods*. United Kingdom: Sage Publication.

Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A., & 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.

Pintrich, P. R., Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: teory,*

research and applications. America: Pearson Education Limited.

Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, *39*(2), 87–98.

Reitsma, B. A. (1994). Literacy ınstructional practices in selected kera preschool and primary / kindergarten classrooms. University of Kentucky, Lexinton.

Riley, W. T., & McCranie, E. W. (1990). The depressive experiences questionnaire: validity and psychological correlates in a clinical samples. *Journal of Personality Assessement*, *54*(3–4), 523–533.

Robinson, M. (2011). *Understanding behaviour and development in early childhood- A guide to theory and practice*. New York: Routledge.

Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, *41*(4), 574–599.

Sancı, N. G. (2019). *Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerindeki yeterlik algıları ile çocukların yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal*, *31*(3), 201–206.

Schneider, W. (2015). *Memory development from early childhood through emerging adulthood*. Switzerland: Springer International Publishing.

Şen, S. (2008). *Erken eğitim alan ve almayan down sendromlu çocuklarin genel gelişimlerinin ve görsel algi becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sözer, Y., & Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci. Içinde B. Oral & A. Çoban (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı, s. 250). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Sperling, R. A., & Head, D. M. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal, 29*(4), 233–236.

Subaşı, G. (2015). Bilgiyi işleme kuramı. Içinde A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (8. Baskı, s. 269). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sürmen, Y. G. (2011). *Türk milli eğitiminde örgün eğitimin yeri ve okul öncesi eğitim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Swanson, H. L., O'connor, J. E., & Carter, K. R. (1991). Problem-solving subgroups as a measure of intellectual giftedness. *British Journal of Educational Psychology, 61*(1), 55–72.

T.C. Resmi Gazete. (y.y.). Ankara: Başbakanlık Basımevi.

Taşkın, N., Sak, R., & Sak, İ. Ş. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: öğretmen görüşleri. Içinde *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal ,*

Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı, 329-338. Ankara.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1992). *Emergent literacy writing and reading*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Temizyürek, F. (2007). Progressing speaking ability in second level of elementary education. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, *40*(2), 113–131.

Temur, T. (2011). Yazı ve yazma becerisi. Içinde T. Temur (Ed.), *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi* (2. Baskı, s. 96). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Thompson, R., & Zuroff, D. C. (1999). Dependency, self-criticism, and mothers' responses to adolescent sons' autonomy and competence. *Journal of Youth and Adolescence*, *28*(3), 365–384.

Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., & Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(17), 72–81.

Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S., & Etikan, İ. (2009). Altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Journal of Qofquaz University*, (8), 67–85.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *24*(24), 543–559.

Uhry, J. K. (1993). Predicting low reading from phonological awareness and classroom print. *Educational Assessment*, *1*(4), 349–368.

Ulağlı, S. (2018). *"Öteki"nin bilimine giriş imgebilim*. İstanbul: Motto Yayınları.

Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Üstün, E., & Akman, B. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(24), 137–141.

Watkins, R., Meiers, M. W., & Visser, Y. L. (2012). *A guide to assessing needs*: *Essential tools for collecting information, making decisions, and achieving development results.* Washington: World Bank.

Whitehurts, G. J., & Lonigon, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, *69*(3), 848–872.

Yalçın, M., Başar, M., & Çetinkaya, A. (2013). Okul Öncesi eğitime 5-6 yaşında başlayan çocuklar ile 3-4 yaşında başlayan çocukların öz bakım becerilerinin veli görüşlerine göre incelenmesi (Uşak ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(4), 208–244.

Yapıcı, M., & Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, *3*(1), 43–55.

Yaşlık, Ç. (2019). *Seslendirilmiş dinleme metinlerinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Yemenici, A. İ. (2019). *Türkçe öğretiminde masallarla yapılan etkinliklerin dinleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstüitüsü, Ankara.

Yeşilyurt, Z. C. (2011). *Çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve kurumların bu beklentileri karşılama durumları*

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Yılar, R. (2019). Yazma. Içinde Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, Ali, & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A. K. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, (7), 95. https://doi.org/10.18795/ma.94919

Yıldız, G. (2006). *İlköğretimde müzik öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, G. (2019). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yost, L. W., & Lesiak, J. (2001). The relationship between performance on the developmental test of visual perception and handwriting ability. *Journal of Education*, *101*(1), 75–77.

Yu, X. (2012). Exploring visual perception and children's interpretations of picture books. *Library and Information Science Research*, *34*(4), 292–299. https://doi.org/10.1016/j.lisr.2012.06.004

Yüksel, Ö. (2009). *Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda frostig görsel algı eğitim programının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zelazo, P. D., Frye, D., Carter, A., & Reznick, J. S. (1997). Early development of executive function: a problem-solving framework. *Review of General Psychology*, *1*(2), 198–226.

EKLER

EK 1: Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmenim,

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında "Resmi ve Özel Anaokullarında Öğretmenlerin Yaptıkları Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans çalışmasını yapıyorum. Size aşağıda soracağım sorular okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilgili görüşlerinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Bu görüşmenin amacı; özel ve resmi kurumlarda yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili uygulamaları karşılaştırmaktır.

Araştırma akademik nitelikli bir çalışma olup bilimsel amaca yönelik kullanılacaktır. Görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü kesinlikle gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Araştırma raporunda isminiz ve kimliğiniz ile ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır. Araştırma için yapacağınız önemli katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Hatice BURHAN

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Tarih:

Görüşme Başlama Saati:

Görüşme Bitiş Saati:

Katılımcı Sıra Kodu:

Kurum Türü:

Resmi ( )

Özel ( )

SORULAR

1. Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amacı/amaçları nelerdir?
2. Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamı ne olmalıdır?
3. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine başlamadan önce sınıfta çocuklarla ne tür hazırlıklar yapıyorsunuz?

4. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını nasıl planlıyorsunuz?
    i. Hazır plan kullanıyorsanız ne gibi değişiklikler yapıyorsunuz?
5. Planlamada nelere dikkat ediyorsunuz?
6. Okuma yazmaya hazırlık sürecini nasıl yürütüyorsunuz? (Yani nasıl uyguluyorsunuz?)
7. Bu çalışmaların sıklığını belirlerken neleri dikkate alıyorsunuz?
8. Etkinlikleri nasıl seçiyorsunuz, neleri dikkate alıyorsunuz?
9. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde hangi aşama/aşamalarda güçlük yaşıyorsunuz?
    i. Bu güçlükleri nasıl çözüyorsunuz?
10. Ses farkındalığı etkinliklerini nasıl uyguluyorsunuz? Bununla beraber harf öğretimine yer veriyor musunuz?
11. Sizce ülkemizde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yeteri kadar uygulanıyor mu?
12. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında aileden nasıl destek alıyorsunuz?
13. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları İle ilgili bu konu hakkında önerileriniz nelerdir?

EK 2: Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Sınıf Mevcudu Kız: Erkek: Tarih:…./……/20..
Gözlem Yapılan Sınıf: Saat:
Etkinlik Süresi:
İlk Gözlem ( )
İkinci Gözlem ( )

1. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine başlamadan önce yapılan hazırlıklar nelerdir? (Herhangi bir etkinlik uyguluyor mu yoksa hemen etkinliğe mi başlıyor?)
2. Öğretmen etkinlikleri çocukların yaşına uygun planlamış mı?
3. Öğretmenler okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ne kadar zaman ayırmaktadır?
4. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ne tür etkinlikler tercih etmekteler?(Kitap üzerinden mi?)
5. Yönergeler açık ve anlaşılır mı?
6. Ses farkındalığında nelerden bahsediyor? Harf öğretimi de yapıyor mu?
7. Okuma çalışmalarına mı yazma çalışmalarına mı ağırlık veriyor?
8. Okuma etkinliklerinde ne tür materyaller kullanıyor?
9. Yazma etkinliklerinde ne tür materyaller kullanıyor?
10. Yazma etkinliklerinde nelere dikkat ediyor?
11. Okuma etkinliklerinde nelere dikkate ediyor? (Vurgu ve tonlamalara dikkat ediyor mu?)
12. Okuma yazmaya hazırlık çalışması için ayrılan süre nasıl kullanılıyor? (Plandaki süre ile örtüşüyor mu?)
13. Etkinliğin tamamı öğrenciler tarafından mı yapılmaktadır? (Öğretmen herhangi bir yardımda bulunuyor mu ya da yapamayanlar yerine kendi yapıyor mu?)
14. Etkinlik sırasında çocuklara pekiştireç kullanıyor mu?
15. Çocuklara konu ile ilgili ödev veriyor mu? (Verilen ödevleri kontrol ediyor mu?)
16. Öğretmen etkinliği uygularken farklı tekniklerden(yöntem) faydalanmakta mıdır?
17. Öğretmen günlük akıştaki planına uyuyor mu? Yoksa son anda planını değiştiriyor mu?
18. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında farklı materyaller kullanıyor mu? Ne kullandı?
19. Etkinliği ne şekilde sonlandırır?

EK 3: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgiler Formu

1.Yaşınız: ( ) 21-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 50 ve üzeri

2.Cinsiyetiniz: K ( ) E( )

3.Eğitim durumunuz:

( ) Lisans tamamlama (2 + 2 yıllık)

( ) Lisans (4 yıllık)

Diğer (Belirtiniz)……

4. Okul öncesi öğretmeni olarak ne kadar süredir çalışıyorsunuz?

( ) 5 yıldan az

( ) 6-10 yıl

( ) 11-15 yıl

( ) 16-21 yıl

( ) 21 yıldan fazla

EK 4: Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Kararı

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ	**OTURUM SAYISI**
29 Kasım 2019	2019-10

KARAR NO 7: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünden alınan Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hatice BURHAN'ın "Resmi ve Özel Anaokullarında Öğretmenlerin Yaptıkları Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme ve gözlem sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hatice BURHAN'ın "Resmi ve Özel Anaokullarında Öğretmenlerin Yaptıkları Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme ve gözlem sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvuruculara ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 5: Araştırma İzni

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.25097183 17.12.2019

Konu: Hatice BURHAN'ın Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hatice BURHAN'ın "Resmi ve Özel Anaokullarında Öğretmenlerin Yaptıkları Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının İncelenmesi" konulu araştırma isteği Hatice BURHAN'ın 16/12/2019 tarihli ve 24952560 sayılı dilekçesi ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hatice BURHAN'ın "Resmi ve Özel Anaokullarında Öğretmenlerin Yaptıkları Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının İncelenmesi" konulu araştırmasını Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer ilçelerine bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan “Araştırma Değerlendirme Komisyonu” tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KAHYA
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek: Okul Listesi (1 Sayfa)

OLUR
17.12.2019

Uygar UMUT
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10
E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi**:** http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Engin SEYMEN
AR-GE VHKİ
(0224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ad65-4c91-3fa6-9ed5-c8be kodu ile teyit edilebilir.

EK 5: Etkinlik Planı Örneği

GÜNLÜK EĞİTİM AKIŞI

Okul Adı: ……...

Tarih: 06/01/2020

Yaş Grubu (Ay): ……

Öğretmen Adı: ……

GÜNE BAŞLAMA ZAMANI/ OYUN ZAMANI

KAHVALTI, TEMİZLİK

ETKİNLİK ZAMANI

 “**Sesleri Tanıyalım (“ı” sesi)** isimli bütünleştirilmiş Okuma Yazmaya Hazırlık ve Oyun Etkinliği uygulanır.

 “Istakozlarımız” isimli Sanat Etkinliği uygulanır.

GÜNÜ DEĞERLENDĞRME ZAMANI

EVE GİDİŞ

GENEL DEĞERLENDİRME

Çocuk açısından:

Program açısından:

Öğretmen açısından:

SESLERİ TANIYALIM (“I” SESİ)

Etkinlik Türü: Okuma Yazmaya Hazırlık ve Oyun Etkinliği (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)

Yaş grubu:

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Dil Gelişimi:

Kazanım 1. Sesleri ayırt eder. (Göstergeleri: Sesin geldiği yönü söyler. Sesin kaynağının ne olduğunu söyler. Sesin özelliğini söyler. Verilen sese benzer sesler çıkarır.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar.)

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.)

Kazanım 9. Sesbilgisi farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.)

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular.)

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.)

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen masalara geçmelerini sağlar.

Eline “ı” sesi ile başlayan nesnelerin yer aldığı resimleri alır ve çocuklara resimleri gösterir. (ıspanak, ızgara, ıstakoz, ışık, vb) Çocuklara resimler arasındaki ortak özelliklerin neler olabileceğini sorar. Ortak özelliğin “ı” sesi olduğu açıklanır.

Daha sonra öğretmen sınıfta isimlerinin baş harfi “ı” sesi ile başlayan kişilerin kimler olduğunu sorar.

Çocuklara çalışma sayfasını ve kalemleri dağıtır**. (“ı” sesi)** adlı çalışma sayfasının yapılmasına rehberlik edilir.

Ardından öğretmen çocuklara bilgisayar ortamında “**ı sesi”** kavram videosunu izletir.

Video bittikten sonra öğretmen çocukların oyun için hazırlanmasına yardım eder.

Öğretmen çocuklara “ı” sesi ile başlayan ve başlamayan başka varlıkların resimlerini gösterir. “ı” sesi ile başlayan varlıkların resmini gösterdiği zaman çocuklar 3 kere alkışlar. “ı” sesi ile başlamayan başka varlıkların resmini gösterdiği zaman 1 kere alkışlar. Oyun sırasında şaşıran çocuğa komik taklitler yaptırılır.

MATERYALLER:

(“ı” sesi) adlı çalışma sayfası, kalemler, “ı” sesi ile başlayan ve başlamayan başka varlıkların resimleri ve bilgisayar ortamında “**ı sesi”** kavram videosu

SÖZCÜKLER:

Ispanak, ızgara, ıstakoz, ışık

KAVRAMLAR

“ı” sesi

DEĞERLENDİRME

Bugün okulda hangi sesle ilgili çalışma yaptık?

İsminin baş harfi “ı” sesi ile başlayan kimlerdi?

“ı” sesi ile başlayan başka isim biliyor musunuz?

Oyun sırasında eğlendiniz mi?

UYARLAMA

ISTAKOZLARIMIZ

Etkinlik Türü: Sanat Etkinliği (Bireysel Etkinlik)

Yaş Grubu:

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Motor Gelişimi Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.)

Özbakım Becerileri

Kazanım 3. Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar. (Göstergeleri: Ev/okuldaki eşyaları temiz ve özenle kullanır. Ev/okuldaki eşyaları toplar.)

ÖĞRENME SÜRECĠ

Öğretmen çocuklar boya önlüklerini giymeleri sağlanarak masalara yönlendirilir.

Öğretmen **"Istakoz"** etkinliğini yapacaklarını söyler. Öncelikle çocukları masalarına alarak çalışma kağıtları, ıstakozun gövdesinin olduğu sayfalar dağıtılır çizili olan resim boyanır. Daha sonra da üst kısmına el baskısı yapılarak "Istakozun" kıskacı tamamlanır.

Etkinlik bitiminde çocukların el temizlikleri yapmaları sağlanır. Eşyaları toplamalarına ve sınıfı düzenlemelerine rehberlik edilir.

Istakozlar kuruduktan sonra panoda sergilenir.

MATERYALLER

Resim kağıdı, kırmızı parmak boyası, boya önlüğü, ıslak mendil

SÖZCÜKLER

Istakoz

KAVRAMLAR

I sesi

DEĞERLENDiRME

Sanat etkinliğinde nasıl bir çalışma yaptık?

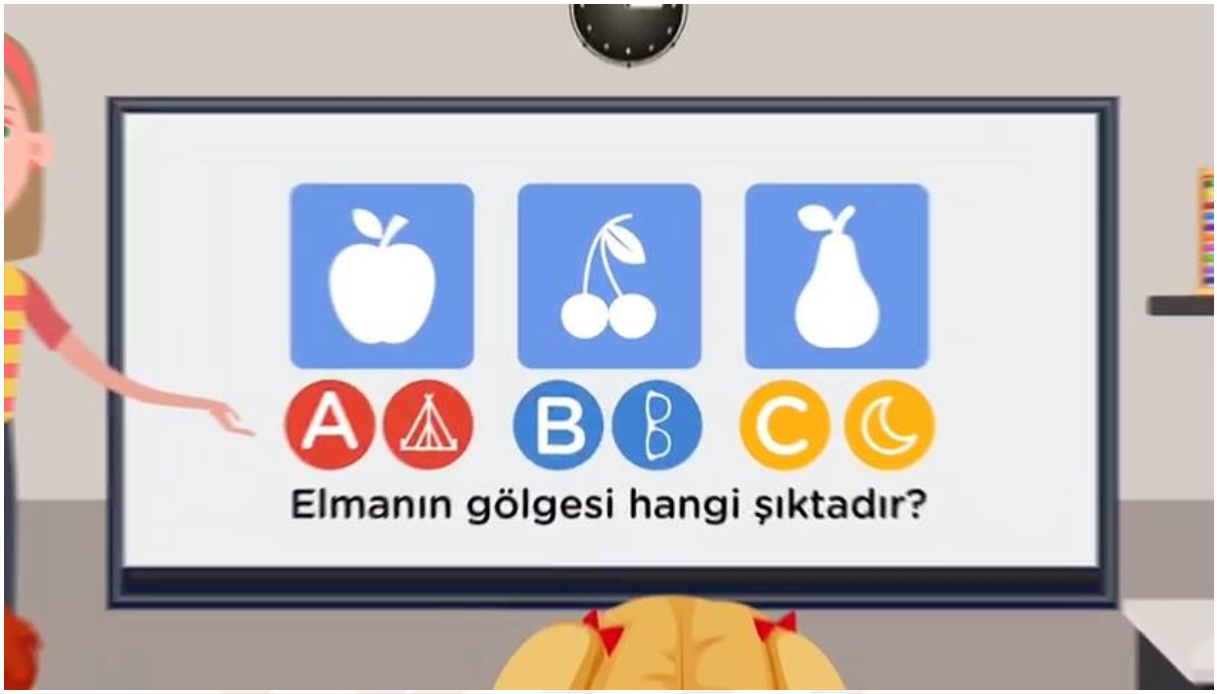
Sanat etkinliğinde hangi malzemeleri kullandık?

Istakozları oluştururken ayak baskısı yapmak eğlenceli miydi?

Daha önce ayak baskısı yaptınız mı?

UYARLAMA

EK 6: Elektroy Uygulaması






elektroy
ÖĞRENCİ
CEVAP
DOĞRU ŞIK
SONUÇ
NURGÜL BAKIR
A
A
EMİRHAN UZUN
A
A
ZEYNEP MUTLU
c
B
MEHMET MAVİ
A
A
İPEK YAPICI
A
A
FATİH ÜZÜM
A
C


%95
%64
%80
%87
%78
%90


A
B
C
Hangi resim diğerlerinden farklıdır?


A
B
C
Hangisi yeşil renktedir?


A
B
C
Hangisi süt içmektedir?

Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı :

Öğr. Gördüğü Kurumlar :	**Başlama Yılı**	**Bitirme Yılı**	**Kurum Adı**
Lise	2008	2012	Yıldırım İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesi
Lisans	2013	2017	Ordu Üniversitesi
Yüksek Lisans	2017	2021	Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi : İngilizce - Orta

Çalıştığı Kurumlar : Başlama ve Ayrılma	**Kurum Adı**
1. 2010-2011	Sabiha Gökçen Anaokulu (Staj)
2. 2011-2012	Selçuk Hatun İlköğretim Okulu Anasınıfı (Staj)
3. 2016- 2017	Ordu Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu Anasınıfı (Staj)
4. 2018-2019	Sabiha Gökçen Anaokulu (Öğretmenlik)

Yurt Dışı Görevleri:
Kullandığı Burslar:
Aldığı Ödüller:
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar:
Editör veya Yayın Kurulu Üyeliği:
Yurt İçi ve Yurt Dışında Katıldığı Projeler:
Katıldığı Yurt içi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar:
Yayımlanan Çalışmalar:
Diğer Profesyonel Etkinlikler:

22.10.2021

Hatice Burhan