

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ANAOKULLARINDA ERKEN OKURYAZARLIK ÇEVRESİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ VE SINIF ORTAMININ ÇOCUKLARIN ERKEN
OKURYAZARLIK DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Nihan FEYMAN GÖK

Ankara
Temmuz, 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ANAOKULLARINDA ERKEN OKURYAZARLIK ÇEVRESİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ VE SINIF ORTAMININ ÇOCUKLARIN ERKEN
OKURYAZARLIK DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Nihan FEYMAN GÖK

Danışman : Prof.Dr.Güzin SÜBAŞI

Ankara
Temmuz, 2013

JÜRİ ONAY SAYFASI

Nihan FEYMAN GÖK'ün, 'Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi' başlıklı tezi .../.../2013 tarihinde, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Başkan) : Prof.Dr. Berrin AKMAN

Üye : Prof.Dr. Fulya TEMEL

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Güzin SÜBAŞI

Üye : Doç.Dr. Tülin GÜLER

Üye : Doç.Dr. Gürcü ERDAMAR

ÖN SÖZ

Okul öncesi dönemde çocukların okuma ve yazmaya olan ilgilerinin nasıl yönlendirilmesi gerektiği ve öğretmenler tarafından verilecek desteğin derecesi okul öncesi eğitim alanında önemli ve güncel bir tartışma konusudur. Diğer yandan, 2010'lu yılların yeni eğitim politikaları, erken okuryazarlık konusunun gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, ülkemizde de popüler bir araştırma konusu ve okul öncesi eğitimin odak noktası olmaya başlayacağını göstermektedir. Bu doğrultuda araştırmanın, okul öncesi eğitim alanına önemli katkılar sağlayacağı düşüncesiyle zevkle ve heyecanla örülen bir süreçten geçerek bugünlere geldiğini belirtmek isterim.

Araştırmamın her aşamasında ilgi ve desteğini hissettiğim, beni yüreklendiren tez danışmanım Sayın Prof.Dr. Güzin Sübaşı'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez İzleme Komitesi'ndeki hocalarım Sayın Prof. Dr.Fulya Temel ve Sayın Doç. Dr. Gürcü Erdamar'a, geribildirim ve önerileriyle beni destekleyen Sayın Prof.Dr. Berrin Akman'a ve Sayın Doç. Dr. Tülin Güler'e, araştırmamın istatistiklerini yapmamda yardımcı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Kaan Zülfikar Deniz'e ve araştırmamı yürüttüğüm anaokullarında bana destek sağlayan meslektaşlarıma çalışmama sundukları katkıdan ötürü teşekkür ederim.

Son olarak, bu araştırmayı tamamlamam için gerekli zamanı bana sunmak için fedakârlıkta bulunan, beni destekleyen başta sevgili annem olmak üzere, tüm aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Nihan FEYMAN GÖK

Ankara, 2013

ÖZET

ANAOKULLARINDA ERKEN OKURYAZARLIK ÇEVRESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE SINIF ORTAMININ ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

FEYMAN GÖK, Nihan.
Doktora, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Güzin SÜBAŞI
Temmuz-2013, 174 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, anaokullarında sınıf ortamına okuryazarlık materyalleri eklenmesi ve öğretmen desteği ile yapılan deneysel işlemin, 5 yaş çocuklarının erken okuryazarlık davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın uygulaması, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılının ikinci döneminde, Mart-Mayıs ayları arasında, Ankara'nın merkezinde bulunan iki resmi bağımsız anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma, tek denekli deneysel desenle oluşturulmuş ve iki sınıftan üçer olmak üzere, toplam altı çocukla yürütülmüştür.

Araştırmada “Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı”nın uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda dilsel eşitlik sağlanmış, uzman görüşleri alınmış ve 103 anasınıfında yapılan pilot çalışmadan elde edilen verilerle geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan faktör analizi çalışmasında, sınıfları ayırt etmede yetersiz görülen bir madde gözlem aracından çıkarılarak ölçme aracı 18 maddelik bir forma dönüşmüştür. Ölçme aracının Cronbach Alfa güvenilirlik değeri 0,97 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, ölçme aracının oldukça yüksek bir iç tutarlılık anlamında güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçme aracı geçerli ve güvenilir kabul edilmiştir.

Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı kullanılarak, sınıfların erken dil ve okuryazarlık çevresi değerlendirilmiştir. Buna göre, sınıfların erken dil ve okuryazarlık çevresi “yetersiz” ve “eksik” olarak tanımlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, deneysel işlemin içeriğinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Bu aşamadan sonra, iki sınıfta serbest zaman etkinlikleri süresince, deneklerin okuryazarlık davranışları gözlemlenmiş ve anlık zaman örnekleme kayıt tekniğiyle kaydedilerek başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Ardından sınıflarda deneysel işlem uygulanmış; bu kapsamda sınıflara okuryazarlık materyalleri eklenerek bu süreci desteklemesi amacıyla

öğretmenler yönlendirilmiştir. Deneysel işlem sonrası verilerini toplamak amacıyla, deneklerin okuryazarlık davranışları tekrar gözlenerek aynı yöntemle kaydedilmiştir. Araştırmanın verileri frekans, yüzde ve betimsel istatistiklerle analiz edilerek yorumlanmaktadır.

Araştırma sonucunda, sınıf ortamının okuryazarlık materyalleri ve öğretmen desteğiyle zenginleştirilmesi, çocukların erken okuryazarlık davranışlarının sıklığını artırmıştır. Bu sonuç, çocukların okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde, anaokullarında hem fiziksel yönden, hem de süreç yönünden sınıf ortamının önemine dikkat çekmektedir. Araştırmada, bu bulgulara dayalı olarak uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Erken Okuryazarlık, Sınıf Çevresi, Okuryazarlık Materyalleri, Öğretmen Desteği.

ABSTRACT
ASSESSMENT OF EARLY LITERACY ENVIRONMENT
IN KINDERGARTENS AND THE EFFECT OF CLASSROOM ENVIRONMENT ON
CHILDREN'S EARLY LITERACY BEHAVIOURS

FEYMAN GÖK, Nihan.
Ph.D., Preschool Education Department
Dissertation Advisor: Prof. Güzin SÜBAŞI
July-2013, 174 Pages

The aim of this study is to examine the influence of adding literacy materials to classroom environment in preschools and treatment given with the teacher's support on the 5-year-old children's early literacy behaviours. The research was applied in two formal independent kindergartens in the centrum of Ankara during the second semester of 2011-2012 education year, between March and May. The study was formed by a single-subject research design and it was carried out with three children, totaling a number of six.

In the research, 'Early Language and Literacy Classroom Observation Tool' was adapted. In this context, language equivalence was provided, expert opinions were taken and reliability and validity analysis were made with the data derived from the pilot study done in 103 classrooms. In the factor analysis, an item which was evaluated as insufficient in distinguishing classrooms from each other was removed from the observation tool and the measurement tool became a form with 18 items. The Cronbach Alpha reliability value of the observation tool was calculated as 0,97. This value shows that the measurement tool has reliability within the meaning of high internal consistency. According to this, the measurement tool was accepted as both reliable and valid.

The early language and literacy environment of the classrooms were assessed by using 'Early Language and Literacy Classroom Observation Tool'. According to this, classrooms' early language and literacy environment was defined as "inadequate" and "deficient". The results derived were used in determining the content of the treatment. After this stage, literacy behaviours of the subjects in the two classrooms were observed during free-play time activities and they were recorded by momentary time sampling to collect data of the baseline level. Then treatment was given into the classrooms; by adding literacy materials into the classrooms and teachers were directed towards

supporting this process. To collect post-treatment data, literacy behaviours of the subjects were observed once more and recorded with the same method. The data of the research are analyzed by frequency, percentage and descriptive statistics and interpreted.

It is determined that the enrichment of classrooms environment with literacy materials and teacher's support increases the frequency of the children's early literacy behaviours. The results derived underline the importance of classroom environment in preschools both from the physical and process aspects. In the study, recommendations based on these findings were given to the appliers and researchers.

Key Words: Early Literacy, Classroom Environment, Literacy Materials, Teacher Support.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar, ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Amaç	5
1.3.Önem.....	5
1.4.Varsayımlar	7
1.5.Sınırlılıklar	7
1.6.Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuryazarlığa Bakış.....	9
2.2. Erken Okuryazarlığa İlişkin Görüşler	12
2.3. Kendiliğinden Gelişen Okuryazarlık Yaklaşımı	18
2.4. Erken Okuryazarlık Becerileri	27
2.4.1. Sözel Dil.....	30
2.4.2. Yazı Farkındalığı	31
2.4.3. Kendiliğinden Gelişen Yazma	31
2.4.4. Kendiliğinden Gelişen Okuma.....	33
2.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okuryazarlık Çevresi	34
2.5.1. Öğretmen Stratejileri ve Dil.....	37
2.5.2. Okuma ve Yazma Rutinleri	38
2.5.3. Sınıf Alanı ve Materyaller.....	43
2.5.4. Sınıfta Sergilenen Yazılı Uyarılar	48

2.6. Konu ile İlgili Araştırmalar	50
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	50
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	53

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	58
3.1.1. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler.....	59
3.1.2. İç ve Dış Geçerlik	60
3.2. Ortam	62
3.3. Denekler	66
3.4. Öğretmenler Hakkında Bilgiler.....	68
3.5. Araştırmacının Rolü.....	69
3.6. Verileri Toplama Teknikleri	71
3.6.1. Veri Toplama Araçları	71
3.6.1.1. Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı.....	71
3.6.1.1.1. Özgün Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'na Ait Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	78
3.6.1.1.2. Uyarılama Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'na Ait Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	78
3.6.1.2. Anlık Zaman Örneklem Kaydı	79
3.6.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik	80
3.6.3. Uygulama Süreci.....	81
3.7. Verilerin Analizi	86

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'nın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular	87
4.1.1. Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'nın Geçerlik Çalışması.....	87
4.1.1.1. Dilsel Eşitlik	87
4.1.1.2. Kapsam Geçerliği	87
4.1.1.3. Yapı Geçerliği.....	88
4.1.2. Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'nın Güvenirlik Çalışması	91

4.2.	Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresine İlişkin Bulgular.....	92
4.2.1.	Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresine İlişkin Gözlem Notları.....	94
4.3.	Deneklerin Okuryazarlık Davranışlarına İlişkin Bulgular	107
4.3.1.	Deneklerin Okuryazarlık Davranışlarına İlişkin Gözlem Sonuçları.....	129
4.3.1.1.	Sınıf 1’de Gözlenen Deneklere İlişkin Gözlem Sonuçları.....	102
4.3.1.2.	Sınıf 2’de Gözlenen Deneklere İlişkin Gözlem Sonuçları.....	142

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.	Sonuç.....	153
5.1.1.	Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı’nın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar.....	154
5.1.2.	Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresine İlişkin Sonuçlar	154
5.1.3.	Deneklerin Okuryazarlık Davranışlarına İlişkin Sonuçlar.....	154
5.2.	Öneriler	155
5.2.1.	Uygulamaya Yönelik Öneriler	155
5.2.2.	Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	156

KAYNAKÇA	157
-----------------------	------------

EKLER

EK 1. İzin Belgesi	169
EK 2. “ELLCO PreK” Ölçme Aracına Ait Fatura	171
EK 3. “ELLCO PreK” İçin Araştırmacıya Ait Sertifika	172
EK 4. Aile Onay Formu	173
EK 5. Anlık Zaman Örneklem Kaydı	174

TABLOLAR, ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

Tablolar

Tablo 1. Erken Okuryazarlığa İlişkin Görüşler	17
Tablo 2. Çocukların Demografik Özellikleri	67
Tablo 3. ELLCO Pre-K İçin Güvenirlilik Analizi Sonuçları	78
Tablo 4. Araştırma Verilerini Toplama Takvimi	82
Tablo 5. Deneysel İşlem Kapsamında Sınıflara Eklenen Materyaller	85
Tablo 6. EDOSGA'ya Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslara İlişkin Değerler	90
Tablo 7. Tek Faktörlü Yapının Bileşen Matrisi	91
Tablo 8. Sınıfların EDOSGA Puanları	92
Tablo 9. Deneklerin Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	
9.1. Tuana'nın Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	107
9.2. İsmail'in Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	110
9.3. Beren'in Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	113
9.4. Elif'in Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	116
9.5. Emir'in Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	119
9.6. Önder'in Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	122
Tablo 10. Türüne Göre Deneklerin Ortalama Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri.....	125

Şekiller

Şekil 1. Sınıf 1 Yerleşim Düzeni	64
Şekil 2. Sınıf 2 Yerleşim Düzeni	66

Grafikler

Grafik 1. EDOSGA Açımlayıcı Faktör Analizi Özdeğerler Grafiği	88
Grafik 2. Deneklerin Oturumlara Göre Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	
Grafik 2.1. Tuana'nın Oturumlara Göre Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri...	108
Grafik 2.2. İsmail'in Oturumlara Göre Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri.....	111
Grafik 2.3. Beren'in Oturumlara Göre Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	114
Grafik 2.4. Elif'in Oturumlara Göre Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri.....	117
Grafik 2.5. Emir'in Oturumlara Göre Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri.....	120
Grafik 2.6. Önder'in Oturumlara Göre Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri.....	123
Grafik 3. Oturumlara Göre Deneklerin Ortalama Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	126

KISALTMALAR LİSTESİ

- DAP** : Developmentally Appropriate Practice (Gelişime Uygunluk)
- EDOSGA** : Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Çevresi Gözlem Aracı
- ELLCO Pre-K** : Early Language and Literacy Classroom Observation –
Anaokulları İçin (Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Çevresi
Gözlem Aracı)
- IRA** : International Reading Association (Uluslararası Okuma Birliği)
- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
- NAEYC** : National Association for the Education of Young Children
(Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği)
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- UNESCO** :United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılın toplumları, insanlığı gelişime yöneltten büyük bir değişim süreci içindedir. Bilgi ve teknoloji çağını yaşadığımız bu yüzyıl, insanların bireysel, toplumsal ve ekonomik hayatın gereksinimlerine uygun nitelikte olmasını şart koşturmuştur. Gelişmiş ülkeler, toplumu oluşturan tüm bireylerin bilgiye erişmelerini, kullanmalarını ve değerlendirmelerini kapsayan beceriler edinmelerini hedeflemektedirler. Bu çerçevede okuryazarlık, bireyin ve toplumun gelişim ilerlemesinin temelinde yer alan en önemli ve öncelikli becerilerden biri olarak kabul edilmektedir ve zihinsel, sosyal, dil ve psikolojik yönü olan karmaşık ve aktif bir süreç olarak ele alınmaktadır. (UNESCO, 2004: 12; Diaz, 2007: 32; Aşıcı, 2009: 12; Goodman, Lillis ve Maybin, 2003:65; Önal, 2010:106; Kurudayıoğlu-Tüzel, 2010:284).

Okuryazarlık doğumla başlar (Teale ve Sulzby, 1986: xix; Strickland ve Morrow, 1989:178; Yaden, Rowe ve MacGillivray, 1999:2; Stegelin, 2002: 10; Justice, 2006:8). Evde başlayan okuryazarlık yolculuğunun, okulda temelleri atılarak toplumsal alanda yaşam boyu öğrenmeyle bütünleştiği söylenebilir. Okuryazarlık becerilerinin gelişimi, gelişimsel faktörlerin yanı sıra çocukların içinde buldukları çevreden de etkilenmektedir. Okul öncesi dönemde zengin bir okuryazarlık çevresinde büyüyen çocukların erken okuryazarlıktan geleneksel okuryazarlığa başarılı bir geçiş yaptıkları bilinmektedir (Roskos, Christie ve Richgels, 2003:1; Justice ve Ezell, 2004:185). Çocukların erken okuryazarlık deneyimleri ile gelecekteki akademik başarıları ve okuryazarlık becerileri arasında güçlü bir ilişkiden söz edilmektedir (Neuman ve Dickinson, 2001:3-5; Whitehurst ve Lonigan, 2001: 11). Bu nedenle okuryazarlık becerilerinin, bu becerinin gelişiminde kritik adımların atıldığı okul öncesi dönemde desteklenmesi gerekmektedir.

Çocukların okul öncesi dönemde okuryazarlık becerilerini farklı düzeylerde destekleyen ev ortamlarında yaşaması ve okuryazarlığın sosyal yönü, bu becerinin desteklenmesinde okul öncesi eğitim ortamlarının önemine işaret etmektedir.

Çocukların okuryazarlık becerilerinin, planlı ve önceden belirlenen amaçlara uygun olarak profesyonelce hazırlanmış bir sınıf ortamında desteklenmesi oldukça önemlidir. Sınıf ortamlarının materyal, düzenleme ve estetik gibi boyutlarının öğrenme ve öğretme süreçlerini etkilediği bilinmektedir (Morrow ve McGee, 2005: 25; Morrow, 2001:322). Bu süreçte çocuğun bildiklerini ve anlayışını bir üst aşamaya taşıyan destekleyici bir yetişkinin kritik rolü de oldukça önemlidir (Wood, Bruner ve Ross, 1976: 90; Wayne, Dicarlo, Burts ve Benedict, 2007:6; Morrow, 2001: 176; Graves, Graves ve Braaten, 1996: 14).

Bu bağlamda, sınıf ortamının okuryazarlık materyalleriyle donatılması ve düzenlenmesi; bununla birlikte öğretmenin çocukların materyallerle ve içinde buldukları çevreyle etkileşime geçmesini kolaylaştırıcı, motive edici bir rol üstlenmesi gerekmektedir (IRA ve NAEYC, 1998: 38; Morrow, 2001; 322, 323; Stegelin,2002: 17; Wayne, 2007: 15; Roskos, Christie ve Richgels, 2003:2).

Son yıllarda, okul öncesi eğitimde çocukların okuryazarlık becerilerinin, gelişime uygunluk yaklaşımı doğrultusunda, materyal ve yetişkin desteğiyle zenginleştirilen sınıf ortamlarının etkisiyle desteklenmesi gerektiğine ilişkin pek çok araştırma sonucu bulunmaktadır (Morrow ve Rand, 1991; Vukelich, 1994; Christie ve Enz, 1992; Neuman ve Roskos, 1993; Farran, Kang ve Plummer, 2003; Wayne ve diğerleri, 2007; Guo, Justice, Kaderavek ve McGinty, 2012). Bu araştırmalar çocukların erken okuryazarlık kazanımlarını, okuryazarlık yönünden zengin uyarıcılı sınıf ortamlarında yetişkinleri gözlemleyerek, onlarla ve yaşlılarıyla etkileşim içinde edindiklerine dikkat çekmektedir.

Ülkemizde erken okuryazarlık üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen görüşlerine ve planlı olarak hazırlanan okuma yazmaya hazırlık programlarının etkisine odaklanmaktadır (Erduran, 1999; Aktan Kerem, 2001; Aktaş Arnas, Erden, Aslan ve Cömertpay; 2003; Yıldızbaş ve Parlakyıldız, 2004; Sevinç ve Bayhan, 2006; Deretarla Gül ve Bal, 2006; Yangın, 2006; Yangın, 2007; Bay, 2008; Güleç, 2008; Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan, 2008; Pehliban, 2008; Çakmak ve Yılmaz, 2009; Şimşek, 2011; Güney, 2012; Bayraktar, 2013).Çocuğun öğrenme ortamlarını araştıran az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan biri okuma yazma materyalleri açısından

sınıf çevresine (Üstün ve Akman, 2003); diğeri ise ev çevresine (Altıparmak, 2010) odaklanmıştır.

Ülkemizde 2006 yılında hazırlanan ve 2006-2007 yılında uygulamaya konulan “36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” gelişimsel bir programdır ve ‘Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları’ bu programın önemli etkinliklerden biri olarak kabul edilmektedir (MEB, 2006: 44-45). Eğitim programında, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları şöyle açıklanmıştır :

“Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinlikleri içermekte, asla okuma ya da yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Bu çalışmalar yalnızca son aylara yoğunlaştırılmamalıdır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları tüm yıl içinde, çeşitli etkinliklerde gerçekleştirilmelidir. Aşağıda verilen çalışmalar ilköğretime hazırlık çalışmalarının bir bölümünü oluşturmaktadır.

- Görsel algılama çalışmaları: El-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler
- İşitsel algı çalışmaları (Fonolojik duyarlılık) : Dinleme, konuşma, sesleri ayırt etme, seslerle nesnelere ya da nesne resimlerini eşleştirme
- Dikkat ve bellek çalışmaları
- Temel kavram çalışmaları
- Problem çözme çalışmaları
- El becerisi çalışmaları : Çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.
- Özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları
- Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları”

Millî Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğunda yürütülen ‘Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi’ projesi kapsamında, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı güncellenmiş ve 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında 10 ilde pilot uygulamaya başlanmıştır. Bu programa göre, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları (MEB, 2012: 18-19) tarafından şöyle açıklanmıştır:

“Küçük ya da büyük gruplar halinde gerçekleştirilmesi önerilen etkinliklerdir. Çocukların ilgi ve gelişim özellikleri dikkate alınarak bireysel olarak da hazırlanabilir. İlköğretime hazırlık çalışmaları; çocukların anaokuluna devam ettiği süre boyunca (3-5 yaş) sosyal-duygusal, fiziksel, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi tüm alanlarda eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünüdür. Bu alanda yapılacak çalışmalar çocuğun anaokuluna başladığı ilk günden itibaren tüm gelişim alanlarını kapsamlı ve birbiri üzerine eklenerek gitmelidir. Çocuğun bir beceriyi tam anlamıyla kazanabilmesi için uzun yıllara ihtiyaç vardır. Başka bir deyişle, ilköğretime hazırlık çalışmaları genel anlayışın aksine, sadece anasınıflarında *okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri* içinde yapılan bir senelik çalışmalar değildir. 3-5 yaş programının bütünü aynı zamanda ilköğretime hazırlık programıdır. Okul olgunluğu ancak bu şekilde kazanılabilir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilköğretime hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluluk

düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Kesinlikle okuma ya da yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sadece masa başında yapılan kitap/kavram/çizgi çalışmaları olarak değerlendirilmemelidir. Aksine, bu çalışmalar birçok farklı etkinlik türü ile (sanat, drama, müzik, oyun vb.) gerçekleştirilmelidir. Okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil onların ilköğretimde okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır. Çocukların öncelikle, okuma yazmanın gerekliliği ve gerçek yaşam ile ilişkisini anlamaları önemlidir. Böylece çocukların, okuma yazmaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmeleri desteklenecektir. Okuma yazma için farkındalık yaratmak ve heveslendirmek yapılacak çalışmaların amacına ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir. Aşağıda verilen örnekler ilköğretime hazırlıkta temel olan becerilerin gelişimini desteklemeye yöneliktir:

1. Görsel Algı Çalışmaları : El-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler hız, vb.
2. İşitsel algı çalışmaları (Fonolojik duyarlılık) : Dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.
3. Dikkat ve hafıza çalışmaları (Benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.).
4. Temel kavram çalışmaları (Program kitabındaki kavram listesinde bulunan ve diğer gerekli görülen kavramlar ile ilgili çeşitli çalışmalar).
5. Problem çözme ve tahmin çalışmaları.
6. Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, bunlara ek olarak çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.).
7. Özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları.
8. Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları.
9. Sosyal-duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları.
10. Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları.
11. Duyu eğitimi çalışmaları.
12. Nefes ve ritim çalışmaları vb.”

Millî Eğitim Bakanlığı'nın pilot olarak uygulanan 2012 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, çocukları ilköğretime hazırlama ve okula hazır bulunuşluk düzeylerini artırma amacı doğrultusunda tanımlanmıştır.

Ülkemizde okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında yapılan araştırmalar okul öncesi eğitimin okuma yazma kazanımı üzerinde oldukça etkili olduğunu, bu konuda hem anaokulu yöneticilerinin hem de okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla bilgi ve desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir (Aktaş Arnas, Erden, Aslan ve Cömertpay, 2003:450; Üstün ve Akman, 2003: 223; Yangın, 2006: 80; Deretarla Gül ve Bal, 2006: 49; Kırca, 2007:136-144; Çelenk, 2008: 89;

Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan, 2008: 72; Uyanık ve Kandır, 2010: 130-131).

Bu çerçevede araştırmada, anaokullarında erken dil ve okuryazarlık çevresi değerlendirilerek, okuryazarlık materyalleri ve öğretmen desteğinin çocukların okuryazarlık davranışlarına olan etkisi sınıf ortamını odak noktasına alarak incelenecektir.

“Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi” başlıklı araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
- Sınıfların erken okuryazarlık çevresi ne düzeydedir?
- Deneysel işlem, deneklerin okuryazarlık davranışlarına ait tepkilerini ne düzeyde değiştirmiştir?

1.2. Amaç

Okul öncesi dönem, doğumla başlayan ve yaşam boyu öğrenmeyle bütünleşen okuryazarlık becerisinin gelişiminde en önemli dönemdir. Bu dönemde okuryazarlık becerilerinin çocuğun ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeyine uygun materyallerle donatılmış bir sınıf ortamında somut deneyimler edinmeye fırsat tanıyan uygulamalar yürüten öğretmenler tarafından desteklenmesi oldukça önemlidir. Bu yaklaşım doğrultusunda araştırmada, anaokullarında sınıf ortamına okuryazarlık materyallerinin eklenmesinin ve öğretmen desteğinin, 5 yaş çocuklarının okuryazarlık davranışlarının sıklığına olan etkisini incelemek amaçlanmıştır.

1.3. Önem

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş arasında çocuğun çok boyutlu gelişimini destekleyerek, yaşam boyu sürecek öğrenmenin temelini atıldığı sistemli ve bilinçli bir eğitim sürecidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında okuryazarlığı destekleyen yazılı uyarılarla çevrelenmiş ortamlar yoluyla çocukların okuma yazmanın işlevini ve gerçek

yaşam ile ilişkisini anlamaları, okuma yazma denemeleri yapmaları önemlidir. Böylece, çocukların okuma yazmaya karşı farkındalık kazanmaları ve olumlu bir algı geliştirmeleri desteklenecektir. Bu amaçlar doğrultusunda, çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılabilmesi, çağdaş yaklaşımların uygulanması ile olanaklıdır.

Son yıllarda gelişmiş ülkelerde erken okuryazarlık becerileri, yazıyla düzenli ve sürekli etkileşimler kurmayı sağlayan zengin uyarıcı bir çevre ve çocuğun bu çevreden alabileceği faydayı en üst düzeye taşıma sorumluluğunu üstlenen yetişkin desteği aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Sınıftaki fiziksel çevre dinleme, konuşma, yazma, okuma ve iletişime geçme gibi becerileri desteklemekte; bu nedenle mevcut “okuma yazmaya hazırlık çalışmaları” kavramından “okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi” kavramına geçiş yapılmaktadır. Böylece temel anlamıyla “okuma” ve “yazma” becerileriyle sınırlı kalınmamaktadır. Çocuklara materyalleri tercih etme fırsatları sunulurken, çocukların kendi okuryazarlık yolculuğunda ilerlemeleri teşvik edilmektedir. Aynı zamanda öğretmen desteğiyle çocukların materyallerle etkileşime geçmesi kolaylaştırılmakta; diğer bir deyişle okuryazarlık becerileri model alma ve motive etme gibi stratejilerle tetiklenmektedir. Araştırmanın farklı bir yaklaşımla okuryazarlık becerilerini desteklemesi yönünden, önemli olduğu düşünülmektedir.

Diğer taraftan kamuoyunda 4+4+4 Kanunu olarak bilinen, 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda, 11/04/2012 tarihli Resmi Gazete’de “Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın Eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.” şeklinde değişiklik yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu kanun değişikliğinin ardından, 9 Mayıs 2012 tarihinde yayımlanan genelgeye göre, ‘2012-2013 eğitim ve öğretim yılı için, 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemleri e-okul sistemi üzerinden merkezî olarak yapılacaktır.’ denilmektedir. Bu kanun değişikliğiyle, 66 ayını dolduran çocuklar, ilköğretim birinci sınıfa başlayarak resmi okuma yazma öğretimiyle tanışacaklardır. Ülkemizde yaşanan bu gelişmeler sonrasında, okul öncesi dönemde, okuryazarlık becerisinin desteklenmesinin önemi daha fazla artmıştır. Resmi okuma yazma öğretimiyle daha erken yaşta tanışacak çocuklara yönelik olarak, okul öncesi eğitim

kurumlarında zengin bir okuryazarlık çevresi oluşturmanın ve etkili öğretmen desteğinin sağlanmasına daha çok ihtiyaç duyulacağı düşünülmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın, uygulamacıları ve araştırmacıları etkileyerek anaokullarında fiziksel ve psikolojik “sınıf ortamına” dikkat çekmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

- Deneklerin arasında zekâ düzeyi ve yetenekleri bakımından önemli bir fark yoktur, denekler normal gelişim gösteren çocuklardır.
- Araştırma süresince çalışma kapsamına alınan deneklerde, araştırmacı tarafından oluşturulan deneysel koşullar dışında önemli özel bir etkilenece olmadığı ve genel etkilerin aynı olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Veri kaynağı olarak 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı ikinci döneminde Ankara Merkez Bağımsız Anaokulu 1’de 5 yaş grubuna kayıtlı 28 çocuktan 3 çocuk ve Ankara Merkez Bağımsız Anaokulu 2’de 5 yaş grubuna kayıtlı 26 çocuktan 3 çocuk olmak üzere toplam 6 çocuk ile,
- Veri kaynağı olarak, çocukların okuryazarlık davranışlarının sıklığını incelemekle,
- Sosyokültürel açıdan, araştırmaya katılan çocukların içinde yaşadıkları çevre ve ailelerinin sosyo ekonomik durumları ile,
- Süre olarak, sekiz hafta ve 1200 dakikalık gözlem süresiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırma kapsamında kullanılan tanımlar aşağıda verilmiştir.

Erken okuryazarlık : Resmi okuma yazma eğitimi almadan önceki dönemde çocuğun yazılı ve sözel dili anlama çabalarıyla edindiği okuryazarlık becerilerine verilen ad (Stegelin, 2002:10).

Geleneksel okuryazarlık : Resmi okuma yazma eğitiminin verilmesi sonucu edinilen okuryazarlık düzeyi.

Kendiliğinden gelişen okuryazarlık : Okuryazarlığın doğumla başlayan ve yetişkinlerle etkileşim içinde okuma yazma aktivitelerine katılarak edinilen anlamlı deneyimlerle geliştiğini savunan görüş (Armbruster, Lehr ve Osborn 2006:17).

Kendiliğinden gelişen okuma : Okul öncesi dönemde çocukların kitapları incelemeleri, resimden ya da hafızadan okumaları.

Kendiliğinden gelişen yazma : Okul öncesi dönemde çocukların gerçek harfler çizerek, kağıt üzerindeki karalama ve işaretlerle yazı yazma denemeleri.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları: İlköğretime hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir (MEB, 2012: 18).

Okuryazarlık : Konuşma, dinleme, okuma, yazma ve düşünmeyle birlikte etkili iletişim kurmaya yarayan sözlü ve yazılı dilin önemini kavramayla ilgili aktivitelerin tümü.

Okuryazarlık davranışları : Okuma ve yazma ile ilgili eylemlere verilen ad.

Okuryazarlık materyalleri : Okuryazarlığı destekleyici, okuma yazma davranışlarını ve deneyimlerini teşvik eden araç-gereçler.

Öğretmen desteği (Scaffolding) : Çocuğun belli bir becerisinin gelişimine yardımcı olan model olma, destek ve rehberliğe verilen ad (Wood, Bruner ve Ross: 1976: 90).

Serbest oyun zamanı : Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların ilgi alanlarına göre seçtikleri öğrenme merkezlerinde oynamalarına fırsat verilen zaman dilimi.

Yazı yönünden zengin sınıf : Posterler, etiketler, şiirler, işaretler, gazete, dergi, kitap, yazılı uyarılar gibi materyallerle donatılmış, yazının şekil ve formlarının sergilenerek kullanılmasına fırsat veren sınıflara verilen ad.

Çevredeki yazılı uyarılar : İşaretler, reklam panoları, gazeteler, etiketler ve logolar gibi günlük yaşamın parçası olan yazılar (Zygouris-Coe, 2001:30).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuryazarlığa Bakış

Okuryazarlık tanımı kültürden kültüre, değişen koşullara, ihtiyaçlara ve zamana bağlı olarak değişiklik gösteren; eğitim sistemi içerisinde okuma yazma becerisinin kazandırılması yöntemlerinden etkilenen oldukça dinamik bir kavramdır. Okuryazar terimi; sözlük anlamıyla okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse demektir (TDK, 2011: 1794). Geleneksel anlamıyla okuryazarlık, alfabe aracılığıyla okuyup yazabilme anlamında yazı sembollerinin kullanılması ve yazı sembolleriyle oluşturulan kodların anlamının çözülmesidir. Okuryazarlık kavramının temelinde okuma yazma becerisi vardır. Okumak, bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlenmeler ya da seslendirmek olarak tanımlanabilir (TDK, 2011: 1793). Yazmak ise, söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 2562).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu ‘UNESCO’ 1950’li yıllardan itibaren okuryazarlığı eğitimde fırsat eşitliği ve insan hakları çerçevesinde ele almış, temel eğitim ve okuryazarlığı ana çalışma konularından biri olarak belirlemiştir. Bu kapsamda, 1951 yılında ilk kez okuryazarlık tanımı yapmıştır. Bu tanıma göre okuryazarlık adını, soyadını yazabilme ve imzasını atabilme becerisiyle sınırlanmıştır. 1958 yılında yapılan tanıma göre ise günlük hayatı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi okuyup yazabilen ve anlayan kişilere okuryazar denilmiştir (UNESCO, 2004: 12).

Yirminci yüzyılın son çeyreğine yaklaşıldığında, okuryazarlık kavramının sürekli eğitim anlayışına yönelik olarak değiştiği; ekonomik, sosyal, kültürel gelişme yoluyla kalkınma için etkili bir araç olarak görüldüğü, bireyin gelişmesini ve hürriyetini sağlayacak şekilde düzenlendiği görülmektedir. 1960 yılından sonra, okuma yazma kavramına dar açıdan bakmak yerine, sürekli eğitim anlayışına uygun okuma yazma kavramı gündeme gelmiştir (Güneş, 1997: 500). Konunun önemine dikkat çekmek

amacıyla 8 Eylül günü UNESCO tarafından ‘Dünya Okuryazarlık Günü’ olarak ilan edilmiştir.

Yirmi birinci yüzyıla gelindiğinde okuryazarlık; değişik türdeki yazılı kaynakları, kayıtları kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, bir araya getirme, iletişim kurma ve hesap yapma yeteneği olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 2004: 12-13). Atfedilen yeni değerler ve becerilerle günümüzde okuryazarlık, toplumun geniş bir kitlesine hitap edebilmek, bilgisini ve gücünü geliştirerek hedeflerine ulaşması için bireye olanak veren bir olgudur.

Diaz (2007: 32), okuryazarlığın, okuyup yazabilme becerisinden çok daha fazlasını içeren, insanların iletişim kurmalarını sağlayan sosyal bir araç olarak tanımlamıştır. Bu tanıma dünyayı inşa eden değerler, davranışlar, fikirler, hayaller, hedefler, görüşler ve istekleri ifade edebilmeyi de eklemiştir. Okuryazarlık, sosyal bir alışkanlıktır ve bu alışkanlık sosyal iletişim yoluyla kazanılmaktadır. Au (2000), okuryazarlığın, okuma yazma eylemlerinin sosyal bağlamda kullanılması anlamına geldiğini belirterek; okuryazarlığın dinamik yönünü vurgulamaktadır (Akt. Gül, 2007: 19).

Başlangıçta harfleri seslendirme ve harflerle yazılan metinleri okuma anlamına gelen okuryazarlık kavramı; günümüzde anlamı genişleyerek zihin ve dil gelişimi temelinde iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir kavram haline gelmiştir (Aşıcı, 2009: 12).

Goodman, Lillis ve Maybin (2003: 65) ise zihinsel gelişim, iş fırsatları ve ekonomik başarıyla ilişkili olarak okuryazarlığın, eğitim ve politika alanında önemli bir gündem maddesi olduğunu belirterek kapsamı genişletmektedir.

Bireylerin gereksinimlerinin değişmesi ve sürekli olarak şekillenmesi, farklı amaçlara ve kavramlara yönelik okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bunlardan bazıları; bilgisayar okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve kütüphane okuryazarlığıdır (Önal, 2010:106).

Bilgi çağında yaşanan gelişmelere paralel olarak okuryazarlık kavramının geçmişten günümüze değiştiği, geliştiği ve değişmeye devam ettiği görülmektedir. Bu değişikliklere rağmen, okuryazarlık kavramının okuma ve yazma eylemleriyle olan bağı tartışmasız kabul görmektedir. Okuma ve yazma eylemlerinin birbirini tamamlayan çok yönlü yapıları, okuma yazma kavramının bir arada kullanılmasına neden olmuştur.

Okuma yazma ve okuryazarlık terimleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır ancak günümüzde okuryazarlık kavramının çağın şartlarına göre değişerek farklılaştığı ve yeniden tanımlandığı düşünüldüğünde, özellikle batı dünyasında okuryazarlık kavramına yüklenen yeni değerlerle, bu iki kavram arasındaki farklılıkların derinleştiği görülmektedir. Okuryazarlık ve okuma yazma kavramları arasındaki yüksek düzeyde ilişki kabul görse de, okuryazarlık kavramı, okuma ve yazma eylemlerinden çok daha fazlasını içermektedir. Okuma yazma ve okuryazarlık kavramları arasındaki farklar şu şekilde ortaya konmuştur (Kurudayıoğlu-Tüzel, 2010: 285).

- Okuma yazma sembolleri çözmeye, okuryazarlık anlamlandırmaya dayalıdır.
- Okuma yazma bir kategori, okuryazarlık ise bir derece belirtir.
- Okuma yazmanın simge sistemi basılı ortamdaki harfler; okuryazarlığın simge sistemi ise dünyadaki bilgi, beceri, norm ve örüntüleri içeren her şeydir.
- Okuma yazmanın statik tanımlaması yapılmıştır; okuryazarlığın tanımlanmasına devam edilmektedir.

Bu yönüyle okuryazarlık, toplumsal kabul ve anlamların, değer ve beklentilerin değiştiği bu yüzyılda, çağın gerektirdiği bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kurudayıoğlu-Tüzel, 2010: 284). Okuryazarlık; el yazısıyla yazabilme, harfleri ve kelimeleri tanıyabilme ve heceleme becerisinin yanı sıra; tutumlar, beklentiler, hisler, davranışlar ve yazılı dil ile ilişkili becerilerde ustalaşmayla meydana gelir. Daha geniş bir tanımla okuryazarlık; dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini; düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de içeren bir eğitim terimidir. Bunun yanı sıra okuryazarlık, bireyin bilgiyi kullanması ve teknolojiyi izlemesi, yaşamla bütünleşmesi, insanlıkla ilgili tüm değerlerin korunması ve geliştirilmesini sağlamaya yönelik düşünsel ve yaşamsal bir etkinliktir.

Dünyada okuryazarlık, kişinin toplumdaki başarısının göstergesi olan bir beceri olduğu kadar, toplumların gelişmişlik göstergelerinden de biridir. Bu yönüyle okuryazarlık, bir kültür ve gelenek olmasının yanı sıra bir kişisel ve sosyal bir değer olarak nitelendirilebilir (Aşıcı, 2009: 23). Okuryazarlığın değişen ve gelişen tanımıyla anlaşılması; bu kavramın bireyin ve toplumun gelişmesiyle ilişkisinin de anlaşılmasını sağlayacaktır.

Son yıllarda okuryazarlık kavramında özellikle batı dünyasında meydana gelen bu açılım, ülkemizde daha çok temel okuma yazma becerisiyle anlaşılan okuryazarlığın yeni tanımını içselleştirme, bu becerinin erken yaşlardan itibaren kazanımını daha nitelikli hale getirme ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda düzenleme ihtiyacını doğurmaktadır.

2.2. Erken Okuryazarlığa İlişkin Görüşler

Erken okuryazarlık, çocukların aktif olarak okuyup yazabilmelerinden önce, doğumdan itibaren okuma ve yazma hakkında bildikleri her şeye verilen addır. Çocuklar dili çevresiyle ve diğer insanlarla anlamlı etkileşimler kurarak öğrenirler. Dili öğrenme yolculuğu çocuğun bireysel yaşam durumlarına göre, kendi hızında inşa ettiği ve aktif olduğu bir süreçtir. Çocukların kitaplarla, dille ve yazıyla erken deneyimler edinerek ilişki kurması, okuryazarlık becerisinin temelini oluşturmaktadır. Çocukların sözel ve yazılı dili anlama çabaları, erken okuryazarlık kavramıyla açıklanmaktadır (Stegelin, 2002: 10; Ranweiler, 2004:3).

Erken okuryazarlık, erken çocukluk dönemindeki çocuklara okuma ya da yazmayı erken öğretmek anlamına gelmemektedir. Çocukları erken yaşta, öğretim stratejileriyle geleneksel okuryazarlığa, yani aktif okumaya ve harfleri yazmaya zorlayan yetişkin davranışlarının ve eğitim programlarının gelişimsel olarak uygun olmadığı bilinmektedir. Erken okuryazarlık kavramı, geçmişten günümüze açıklanmaya çalışılmış ve bu görüşler eğitim uygulamalarını yakından etkilemiştir.

1950'li yıllarda erken okuryazarlık, olgunlaşma kuramına göre açıklanmıştır. Olgunlaşma kuramının dayandığı temel düşünce, çocukta zaman içinde görülen değişimlerin çoğunun insan bedenindeki özel ve önceden belirlenmiş bir şema ya da

plana göre ortaya çıktığıdır. Bu görüşe göre olgunlaşma, bu planın doğal açılımının ortaya çıkmasıdır. Bütün gelişimlerin ve doğal süreçlerin biyolojik planların açılımı ile kendi kendine düzenlendiğini savunan bu görüş, 1950'li yıllarda Arnold Gessell gibi gelişimsel psikologlar tarafından savunulmuştur. Bu görüşe göre, olgunlaşma mekanizması doğumdan önce olduğu gibi sonra da gelişimi yönlendirmeyi sürdürür. Bu teoriye göre; okumayı öğrenmede en önemli faktör, olgunlaşmadır. Çocukların sadece biyolojik olgunluğa ve zihin yaşına eriştikten sonra okuryazar olabileceği düşünülmektedir. O yıllarda çocuk, okumaya biyolojik olarak hazır olana dek, ona okuma öğretilmeyeceği düşünülmektedir. Bu teoriye göre ailelerin, çocukların okuryazarlık becerileri üzerinde çok az etkisi olduğu ve okuryazarlığın önceden programlanmış biyolojik süreçlere bağlı olgunlaşma yoluyla oluştuğu varsayılmaktadır (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000: 2; Morrow, 2001:8).

Olgunlaşma teorisinin sorgulanmasıyla, çocuklar okumaya biyolojik olarak hazır olsalar dahi, bu sürecin, okuma öncesi deneyimlerden etkilenebileceği fikri doğmuştur. Bu fikir doğrultusunda, erken çocukluk bakım ve eğitim programlarında okumaya hazır bulunuşluğu hızlandıran bir araç olarak, deneyim ve öğretime ağırlık verilmiştir. Böylece okuryazarlık sürecinde olgunlaşma ile birlikte çevrenin de etkili olduğu görüşü ağırlık kazanmıştır. Bu dönemde, çocukların, ilkokula başlamaya hazır olup olmadığını ölçmek amacıyla bir dizi hazır bulunuşluk testleri kullanılmıştır. Bu testler, çocuğun okumayı öğrenmek için ihtiyaç duyduğu olgunluğa erişip erişmediğini belirlemeyi sağlayan yetenekleri ölçmektedir. Hazır bulunuşluk testlerinin ölçtüğü işitsel ve görsel algı, büyük ve küçük kas gelişimi, zihinsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim gibi yetenekler, çocukların okumaya hazır hale gelmelerine yardım edecek deneyimlerin temeli olan elementler olarak görülmeye başlanmış ve okul öncesi dönemde sistematik ve oldukça sıkı yapılandırılmış olarak öğretilmiştir. Böylece *Okumaya Hazır Bulunuşluk* kavramı popülerleşmiş, çocuğun okuma için olgunlaşmasını beklemek yerine, olgunlaşmasını besleyen ve okumanın ön koşulu olarak tanımlanan becerilere odaklanılmıştır (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000: 2; Morrow, 2001: 129; Vukelich, Christie ve Enz, 2008: 103).

Okumaya hazır bulunuşluk programları, çocuğun birbirinden bağımsız olarak sosyal-duygusal, fiziksel ve zihinsel yeterlikler edinmesini öngörür. Okumaya hazır bulunuşluk yaklaşımına göre, okuma ve yazma sistematik eğitim yoluyla edinilen

birbirinden bağımsız becerilerdir. Bu süreçte çocuk pasiftir, çocuğun biyolojik olgunluğa erişmesi şarttır ancak öğretimin etkisinden de söz edilmektedir. Ailelerin okuryazarlık ediniminde rolü sınırlıdır ve aileler okula başlamadan önce çocuklarına okuma yazma öğretmemelidirler (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000: 2).

Okumaya hazır bulunuşluk yaklaşımı, çocuğun ön deneyimlerini ya da okuryazarlık hakkında ön bilgileri olabileceğini göz önünde bulundurmeyen, okul öncesi eğitime başlayan tüm çocukların aynı gelişim düzeyinde olduğunu varsayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre okuryazarlık gelişimi; biyolojik olgunlaşma ve çevre etkisinin birleşme noktasıdır, şeklinde özetlenebilir.

1960'lı yıllardan sonra sözel dil, aile okuryazarlığı, erken okuma ve erken yazı yazma üzerine yapılan pek çok araştırma, erken okuryazarlık anlayışını oldukça değiştirmiştir. Bu araştırma sonuçları erken okuryazarlığa bakış açısının, olgunlaşma yaklaşımından yapılandırmacı yaklaşıma doğru kaymasına sebep olmuştur. Araştırmacılar, sosyal içerikli bir dil kullanan yetişkinlerle etkileşim içine giren ve dil açısından zengin bir çevrede büyüyen çocukların sözel dil gelişimlerinin, bu fırsatlardan mahrum kalanlara göre daha çok geliştiğini ortaya koymuşlardır (Bruner, 1975:1-19; Halliday, 1975: 24).

Sözel dil kazanım sürecini inceleyen araştırma sonuçları, okuma ve yazma kazanımının sözel dille pek çok benzerliği olabileceği fikriyle okuma yazma araştırmalarını tetiklemiş ve ilkokul öncesinde okuma yazma eğitimi almadan okumayı öğrenen çocukların ev ortamları, araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Durkin, 1966:138; Morrow, 1983: 221; Teale, 1986: 192). Bu çocukların evlerinde kitaplar ve diğer okuma materyallerinden oluşan zengin bir okuma çevresine sahip olduğu, aile bireylerinin çocuklar için iyi birer okuryazar modeli oldukları anlaşılmıştır.

1970 ve 1980'lerde yapılan okuryazarlık araştırmaları, çocuğun ilkokula başlamadan önceki dönemine odaklanmıştır. Clay'in çalışması (1975) ve Prior ve Gerard'ın (2007: 56) aktardığına göre Goodman'ın çalışması okuma ve yazma için gerekli olan bazı bilgi ve becerilerin, çocuk ilkokula başlamadan önce kazanıldığını kanıtlamıştır. Goodman'ın çalışmalarından elde edilen bilgilere göre, çocuklar okul öncesi dönemde bir kitabın nasıl tutulduğunu, sayfalarının nasıl çevrildiğini,

kitaplardaki resimlerle harfler arasındaki farkı bilmektedirler ve günlük yaşamlarında kullanılan pek çok yazılı uyarının farkındadırlar. Ayrıca Goodman, zengin okuryazarlık çevresinin sağlanmasıyla çocukların okumayı sözel dil edinimi kadar doğal yollarla öğrenebileceklerini savunmuştur.

Clay (1975:43,46,48) ise, çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların yazı yazmaya karşı ilgilerinin yetişkinlerin yazı yazma etkinliklerini model almaları yoluyla oluştuğunu; çocukların karalamalarının, çizimlerinin, harfleri rastgele yazmalarının ve yudurma hecelemelerinin yazı yazmanın erken formları olduğunu ortaya koymuştur. Bu fikirler okuryazarlığa ‘kendiliğinden gelişen’ (emergent) yaklaşımını getirmiştir. Bu yaklaşıma göre okuma, yazma ve sözel dil gelişimi birbiriyle bağlantılı olarak ve gerçek okuma yazma eylemlerine katılarak zaman içinde gelişir. Aile, geniş aile ve toplum; okuryazarlığın gelişmesini kolaylaştırıcı deneyimler sağlayan önemli kaynaklardır. Kendiliğinden gelişen yaklaşıma göre okuryazarlık becerisi, çocuklar etraflarındaki dünyayı aktif olarak inşa ettikçe gelişmektedir.

Bu araştırmaların etkisiyle erken çocukluk eğitimi alanında çalışanlar; yazılı uyarılarla zenginleştirilmiş bir çevre hazırlamaları ve okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bütünleştiği dil temelli eğitim programları uygulamaları yönünde teşvik edilmiştir. Buna göre, çocuklar gerçek amaçlı, birbiriyle bağlantılı, gerçek okuma yazma aktiviteleri içinde yer alırlar ve okuryazarlık çocukların sözel dili öğrenmeleri gibi doğal etkileşimlerle öğrenilir (Goodman, 1986: 40). Bu yaklaşım, ‘*Bütüncül Dil Yaklaşımı*’ olarak bilinmektedir.

Bütüncül dil yaklaşımı, gelişimi doğal seyreden sözel dilin öğrenilmesi sürecinin, okuryazarlığı öğrenme sürecine uygulanmasıdır. Sözel ve yazılı dilin, çocuklar için anlamlı ve işlevsel etkinlikler eşliğinde öğrenme sürecine güdülenmeyi artıran deneyimler edinilerek kullanılmasını sağlar. Çocuklar dili, dil açısından zengin uyarıcı çevrelerde bulunarak bir bütün halinde öğrenirler. Okuryazarlık becerisi de, yazı, metin ve sözel dil açısından zengin sosyal bir ortamda iletişim fırsatlarıyla öğrenilmektedir. Bu anlayışa göre, okuryazarlık iletişim amaçlı olarak kullanılarak öğrenilmekte; yaşamla ve çocukla ilgili olarak sunulduğu ölçüde anlamlı ve işlevsel olmaktadır (Turan ve Ege, 2003: 32; Morrow, 2001: 14-15).

Bütüncül dil yaklaşımının uygulandığı sınıflarda okuryazarlık aktiviteleri, sanat, müzik, matematik, oyun ve sosyal etkinlikleriyle amaçlı olarak bütünleştirilmektedir. Sınıfa okuryazarlığı geliştiren zengin uyarıcı materyaller bulundurulur ve okuryazarlık merkezi oluşturulur. Öğretmenlerin rolü öğretmekten çok, çocukların deneyimleri üzerinde yoğunlaşır. Öğrenme, kendi kendine inşa edilir ve bireyselleştirilmiştir; çocuk aktif olarak eylemde bulunacağı okuryazarlık etkinliklerini kendisi seçer. Öğretmen, okuryazarlık becerilerini geliştirmek ve desteklemek amacıyla planlı etkinlikler yürütür, okuryazarlık davranışları göstererek çocuklara model olur ve onları okuryazarlığa özendirir. Çocuklar bu süreçte öğrendiklerini birbirleriyle paylaşarak okuryazarlık davranışlarını genişletirler. Okuryazarlık eylemlerinde yer alan yetişkin ve çocuklar, diğer çocuklar tarafından gözlemlenir. Okuryazarlığı öğrenme aktif, etkileşimli sosyal bir süreçtir ve okuma yazmaya istek duymanın gelişimi, okuryazarlık öğretiminde en önemli öğedir (Morrow, 2001: 15).

Çocuklar bireysel, küçük grup ya da büyük grup uygulamaları kapsamında bağımsızca okuma ve yazma eylemlerinde bulunabilirler. Bir okul gününde yapılan etkinliklerle okuryazarlığı öğrenme uygulama sürecine gizlenmiştir ve temelini çocukların ilgi ve gereksinimlerinden almaktadır.

Çocuğun kendi okuma, yazma, sözel dil formlarını oluşturabilmek için özgür bir ortamda gelişmesi ve okuma, yazma, sözel dil kazanımı için uygun modellere özenmesi gerekmektedir. Bu nedenle çocukların okuryazarlık sürecinde olumlu desteklenmeye ve rehberliğe gereksinimleri olduğu söylenebilir.

Kendiliğinden gelişen (emergent) okuryazarlık üzerine odaklanan görüşlerin ardından 1990'larda *Sosyokültürel Okuryazarlık* ortaya çıkmıştır. Bu teorinin temelini, Pierre Bourdieu'nun ortaya koyduğu fikirleri oluşturmaktadır. Bourdieu'ya göre (1991), toplumsal ve tarihsel süreçler içinde bazı sosyal gruplar, diğerleri karşısında daha güçlü konuma gelerek kendi algıları, hareket, düşünce, konuşma şekillerini yani statü, refah ve mobilizasyona çevrilebilen bilgi ve yeterlik olarak tanımlanan 'kültürel sermaye'lerini (cultural capital) diğer algılama, hareket etme, düşünme, konuşma biçimlerine göre daha değerli konuma getirirler (Akt. Ceyhan ve Koçbaş, 2011: 16-17).

Kültürel sermaye, kişinin belirli bir sosyal gruba ait olması sayesinde sahip olduğu ve kişisel başarısını arttırmak için kullanabileceği kaynakların tümünü ifade eder. Buna göre, anne-babalar çocuklarına bir “kültürel sermaye” bırakırlar ve okuryazarlık kültürel sermayenin bir türüdür.

Okuryazarlık bilgisi ve yeterliği, öğrenildiği sosyal ve kültürel çevreye göre farklılık göstermektedir. Çocuklar aile ve toplum içinde geniş bir yelpazede okuryazarlık uygulamaları içinde yer alırlar. Dil her zaman sosyal ilişkilere, kültürel modellere, güç ve politikaya, değerlere ve davranışlara bağlıdır (Gee, 1996: vii). Sosyokültürel teoriye göre, tüm çocukların okuryazarlığa eşit erişimlerinin sağlanması, tüm çocukların okuryazarlık talep ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı durumlarda oluşmaktadır ve bu teori, eşitsizliğin inşa edilerek korunduğu örüntülerin incelenmesi için bir olanak sağlamaktadır (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000: 4). Barratt-Pugh ve Rohl (2000: 3), erken okuryazarlık üzerine görüşleri şöyle açıklamıştır:

Tablo 1. Erken Okuryazarlığa İlişkin Görüşler

	Olgunlaşma	Gelişimsel	Kendiliğinden Gelişen	Sosyokültürel
Teorisyenler	Gesell	Thorndike	Piaget	Bourdieu
Teori	Olgunlaşma önceden programlanmış biyolojik süreçlere bağlıdır.	Gelişim; biyolojik olgunlaşma ve çevre etkisinin birleşme noktasıdır.	Öğrenme, çocukların çevreleriyle aktif etkileşimi halinde inşa edilir.	Öğrenme, çocukların dahil olduğu sosyokültürel uygulamalarda gizlidir.
Öğretim felsefesi	Beceri temelli	Okumaya hazır bulunuşluk	Bütüncül dil	Eleştirel okuryazarlık
Okuryazarlığın öğretilmesi için göstergeler	Birbirinden bağımsız becerilerin aşamalarını tekrarlayıcı öğrenme	Okuma öncesi aktiviteler ve doğrudan öğretim	Gerçek okuryazarlık aktivitelerine katılım	Çeşitli okuryazarlık metinlerinin kullanılması, okuryazarlık aktivitelerinin gerçekleştirilmesi ve eleştirel analizi
Aile ve toplumun rolü	Okuryazarlık üzerinde çok az etkileri var.	Öğretmenler tarafından hazırlanan programlarda yer alırlar.	Okuryazarlığı kolaylaştıran deneyimler sağlarlar.	Okuryazarlık aktivitelerinde yer alarak çocukları sosyalleştirirler.

2.3. ‘Kendiliğinden Gelişen Okuryazarlık’ Yaklaşımı (Emergent Literacy Approach)

Çocuklar doğumdan itibaren çevreleriyle iletişim kurmaya ve anlam inşa etmeye başlamaktadır. Erken çocukluk döneminde çocuk sözel ve yazılı dili kullandığı pek çok deneyim yaşamaktadır. Çocuğun çevresiyle girdiği etkileşim sonucu edindiği okuryazarlık deneyimleri gelişerek gittikçe olgunlaşmaktadır. Böylece çocuklar resmi okuma yazma eğitimi verilmeden önce yazılı dilin varlığına ve işlevine doğal olarak aşina olmaktadır. Resmi okuma yazma eğitimi verilmeden önceki dönemde, çocukların yazı anlayışlarını biçimlendiren davranışlarını, becerilerini, kavramları ve deneyimleri tanımlayan becerilere ‘emergent literacy’ (kendiliğinden gelişen okuryazarlık) ’ denmektedir.

İngilizce dilinde, okuryazarlığın okul öncesi dönemdeki gelişim sürecinden bahsedildiğinde pek çok terimin kullanıldığı ve bunların birbiriyle rekabet halinde olduğu bilinmektedir. Bu terimler şöyle sıralanabilir:

- Early literacy : Erken Okuryazarlık
- Emergent Literacy : Kendiliğinden Gelişen Okuryazarlık
- Beginning Literacy : Okuryazarlığın Başlangıcı
- Pre-Literacy : Ön Okuryazarlık
- Preschool Literacy : Okul Öncesinde Okuryazarlık

‘Emergent’ terimi ilk kez Yeni Zelandalı eğitimci Dame Marie Clay tarafından, 1966 yılında yazılan ‘Emergent Reading Behaviour’ (Kendiliğinden Gelişen Okuma Davranışı) başlıklı tezinde kullanılmıştır. Clay, okul öncesi dönemdeki çocukların, okuma yazma öğretilmeden önce kitapları ve yazı yazma materyallerini kullanarak, okuryazarlık davranışları gösterdiklerini gözlemlemiş ve bu deneyimleri tanımlamak amacıyla bu başlığı kullanmıştır.

Sulzby (1989: 88), kendiliğinden gelişen okuryazarlığı çocukların, geleneksel okuryazarlıktan önce gelen ve ona dönüşen okuma yazma davranış ve kavramları olarak tanımlamaktadır.

Sulzby ve Teale (1991: 728), kendiliğinden gelişen okuryazarlığın etki alanının okuma becerilerinden okuryazarlığa doğru genişlediğini belirtmişler ve Clay'in tanımını geliştirmişlerdir. Araştırma bulgularından elde edilen bulgularla okuma, yazma ve sözel dilin okuryazar çevrelerde edinilen birbiriyle ilişkili, eş zamanlı gelişen ve aynı öneme sahip beceriler olduğu ortaya konmuştur. Onlara göre, kendiliğinden gelişen okuryazarlık, çocuğun okuryazarlığa karşı tutumlarında, beklentilerinde, hislerinde, davranışlarında ve yazılı dille ilişkili becerilerinde ustalaşmasıyla meydana gelmektedir. Bu kavram, çocukların okuryazarlık yolunda ilerlediğini ifade etmektedir.

Bu terimin çevirisinin İngilizce dışındaki dillerde yaygın olarak kullanılmadığı ve tam kelime karşılığının bulunamadığı bilinmektedir. Türkiye'de bu yeni yaklaşımı açıklayan kaynaklar incelendiğinde 'emergent' terimi için birbirinden farklı kavramlar kullanıldığı ve bu kavramın Türkçe karşılığının tam olarak bulunamadığı görülmüştür. Kullanılan kavramlar şunlardır:

- Gelişen Okuryazarlık (Girgin, 2003:160; Şimşek, 2011: 13).
- İlk Okuma Yazmada Kuluçka Dönemi (Çelenk, 2003: 76).
- Filizlenen Okuryazarlık (Çolak, 2001: 12; Baydık, 2004: 77).
- Erken Okuryazarlık (Deretarla Gül ve Bal, 2006: 33).
- Yeşeren Okuryazarlık (Gül, 2007: 19; Aşıcı, 2009: 14).
- Öncül Okuryazarlık (Nergis, 2008: 50).
- Okuma Yazmaya Hazırlık (Altıparmak, 2010: vii).

Bu çalışmada 'emergent literacy' terimi için, 'Kendiliğinden gelişen okuryazarlık' ifadesi kullanılmıştır. Bu ifadeyle, uygun çevre koşulları ve yetişkin desteği sağlandığı takdirde, okuryazarlığın çocukların okuma yazma deneyimleri edinmeleri yoluyla doğal bir biçimde, kendiliğinden gelişerek ilerleyeceği vurgulanmak istenmiştir.

Sulzby ve Teale (1991: 728), kendiliğinden gelişen okuryazarlığı bir çocuğun doğumu ile geleneksel okuma yazma becerisi edindiği dönem arasındaki okuryazarlığın erken safhaları olarak nitelendirirler. Onlara göre, kendiliğinden gelişen okuryazarlık

terimi çocuk 1 ya da 2 yaşında olsa bile, onun okuryazar bir toplumda, okuryazar olma sürecinde olduğunu anlatmaktadır.

Whitehurst ve Lonigan'a göre (2003: 12), kendiliğinden gelişen okuryazarlık terimi, bir çocuğun geleneksel okuryazarlığının ön belirtileri olarak tanımlanmaktadır. Koenig (1992: 279) ise, kendiliğinden gelişen okuryazarlığı, soyut simgelerin bir anlamı olduğunu ve insanların bu sembolleri iletişim için kullandığını anlamının erken gelişimi olarak ifade eder.

Kendiliğinden gelişen okuryazarlık, çocuğun yazı hakkındaki artan keşiflerini ifade etmektedir. Çocuklar, gördüğü bir yazının söylenen söze karşılık geldiğini, gördüğü harflerin söylenen sözdeki harfler olduğunu, gördüğü bir yazının resimleri değil, öyküyü anlattığını, yazının, bir sayfada gördüğü harflerin dizilmesinden meydana geldiğini bilir hale gelmektedirler. Kendiliğinden gelişen okuryazarlık aşamasında çocuklar, okuryazarlığın daha sonraki aşamalarında başarılı olmak için gereken yazı hakkındaki kritik kavramları keşfederler.

Kendiliğinden gelişen okuryazarlık üzerine yapılan çalışmaların sentezi raporunda ise, beş alan ön plana çıkmaktadır (Gunn, Simmons ve Kameenui, 1995: 6). Bunlar yazı farkındalığı, yazı ve sözel dil arasındaki bağlantıya ilişkin bilgi, metnin yapısı, sesbilimsel farkındalık ve harfleri isimlendirmek ve yazmaktır. Yazı farkındalığı, yazının kurallarını, işlevini ve amacını anlamayı içerir. Yazı ve sözel dil arasındaki bağlantıya ilişkin bilgi sözel dilin yazı ile temsil edilebildiğini ve yazının okunabildiğini anlamaktır. Metnin yapısını anlamaya ilişkin bilgi, fabllar ya da öyküler gibi farklı türde metin yapılarına ait farklı okumaları anlamak, öykünün başını ya da sonunu fark etmek gibi kitap diline ait özellikleri kavramayı içermektedir. Sesbilimsel farkındalık, konuşulan kelimelerin seslerini tek tek ayırt etmektir. Harfleri isimlendirmek ve yazmak ise, sesbilimsel farkındalık ile oldukça ilişkilidir. Harflerle seslerin bağlantısını keşfeden çocuk, harfleri yazabilme becerisinin temelini oluşturur.

Kendiliğinden gelişen okuryazarlık yaklaşımının kavramsal çerçevesi, yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, çocuklar bilgiyi çevreleriyle etkileşimleri sonucu inşa etmektedirler. Jean Piaget ve Lev Vygotsky yapılandırmacı yaklaşımın en bilinen teorisyenleridir.

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı erken çocukluk eğitimini oldukça etkilemiştir. Bu kurama göre çocuk, bilgiyi çevresiyle etkileşim içine girerek algılama ve yorumlama sonucunda kazanır. Çocuklar kendi öğrenmelerinde, öğrendiklerini değiştirme ve yeniden organize etme süreçlerinde aktiftirler. Piaget'e (1977) göre, (Senemoğlu, 2012: 39-41) bilişsel gelişim dört aşamadan oluşan bir süreçtir. Bunlar; duyu-motor, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemidir ve çocuklar bu aşamalara farklı zamanlarda erişmektedir. Piaget'nin teorisine benzer şekilde gelişen okuryazarlık yaklaşımına göre, okuryazarlık zaman içinde giderek artan biçimde daha karmaşık becerilerin geliştirildiği bütünsel bir süreçtir.

Piaget'ye göre, zihin bilgiyi işlerken özümleme (assimilation), uyma (accommodation), dengeleme (equilibrium) işlevlerini gerçekleştirmektedir. Çocuk yeni bilgiyle karşılaştığı zaman, bu bilgiyi daha önceden zihninde var olan bilgiyle karşılaştırır. Böylelikle *özümleme* işlevini gerçekleştirir. Eski bilgi ile yeni bilgi arasında bir çatışma varsa yeni bilgiye göre zihnindeki şemaları yeniden yapılandırarak *uyma* işlevini yerine getirir. Bu süreçte zihnî *dengeleme* işlemi gerçekleşir. Böylece öğrenme çocuğun sorumluluğunda meydana gelmektedir. Kendiliğinden gelişen okuryazarlık yaklaşımına göre, çocuk yazı hakkında yeni kavramlar öğrenerek zihnindeki şemaları değiştirmekte ya da yeni şemalar kurmaktadır.

Vygotsky'nin (1978: 86) teorisi, Piaget'nin teorisine benzer şekilde çocukların aktif deneyimleriyle bilgiyi inşa ettiğini söylemektedir ancak Piaget'nin ötesine geçerek öğrenmenin çocuk ile yetişkin arasında ya da çocuk ile çocuktan biraz daha okuryazar bir çocuk arasında oluşan sosyal etkileşimler sonucu oluştuğunu iddia eder. Vygotsky'nin sosyokültürel görüşü toplumun kültürel bağlamı içinde çocukların yetişkin-çocuk etkileşimiyle pek çok beceriyi öğrenebileceğini ve çocuğun bilişsel gelişiminde temel bir unsur olduğunu ortaya koymuştur.

Sosyal etkileşimler, çocuğun hayatındaki anne-baba, kardeş, akranlar, öğretmen gibi önemli kişilerin değer ve inanışlarından etkilenmektedir. Bu görüşe göre yetişkin, çocuğu çeşitli etkileşimlerle destekler. Diğer bir deyişle yetişkin, çocuğun bildiği ve bilmek üzere olduğu düzeyler arasında bir köprü olur ve çocuğun öğrenmesini üst düzeye taşır. Vygotsky buna "Zone of Proximal Development" yani "Yakınsal Gelişim Alanı" demiştir. Yetişkinin çocuğu desteklemesi, kendiliğinden gelişen okuryazarlığın

önemli bileşenlerinden biridir. Gelişimsel uygunluk düşüncesine göre, bu “alan”, yetişkin desteği alınarak erişilebilecek “zorlayıcı ancak başarılabilir” bir düzeydir (IRA ve NAEYC, 1998: 34).

Vygotsky'nin teorisi doğrultusunda, yetişkinin desteği için “scaffolding” (iskele) kavramı kullanılmıştır (Wood, Bruner ve Ross: 1976: 90). Bu süreç bir yetişkinin bir çocuğa bir problemi çözme ya da bir hedefe ulaşma sürecinde yalnız başına elde edebileceği kazanımların ötesine geçmeye olanak sağlamaktadır. Bir çocuğun bir kitabı yalnız başına incelemesi durumuna karşın, çocuğun kitabı bir yetişkinle birlikte incelemesi ve okuması bu duruma örnek verilebilir. Çocuğun okuryazarlık gelişimi sürecinde yetişkinin desteğiyle öykü okuma deneyimleri, oyun, sohbet etme, yazı yazma gibi pek çok sosyal etkileşim fırsatı sağlanmalıdır.

Kendiliğinden gelişen okuryazarlık, ev-okul-toplum gibi okuryazar çevrelerde desteklenmektedir (Sulzby ve Teale, 1991: 728). 1979'da Bronfenbrenner'in ortaya koyduğu “Ekolojik Sistem Teorisi”, bireylerin gelişiminde çevrenin önemli bir rolü olduğunu ileri sürmektedir (Shaffer ve Kipp, 2009: 86-87). Ekolojik modele göre mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem olmak üzere dört alt sistem vardır. Çocuk, bu çevresel sistemlerin merkezindedir. Aynı zamanda, kendisine değişik yakınlıktaki bağlamlardan etkilenmekte ve kendisini de bu bağlamları etkilemektedir. Mikrosistem, çocuğun kendisine ve yakın çevresine ilişkin olguları içermektedir. Ailenin ve anaokulunun niteliği ve sunduğu kaynaklar, mikrosisteme örnek verilebilir. Mezosistem, mikrosistemler arasında gelişen ilişki olarak tanımlanabilir. Anaokulu-aile ilişkileri mezosisteme örnek verilebilir. Ekzosistem, çocuğun doğrudan içinde yer almadığı ancak sonuçlarından etkilendiği oluşumlardır. Anaokulu yönetiminin belirlediği ücret, yerleşim merkezinde bir halk kütüphanesi açılması gibi olaylar ekzosisteme örnek verilebilir. Makrosistem ise, sosyal, politik, ekonomik ve eğitime dayalı sistemler gibi kültür veya kültürün en üstteki kurumsal örüntüleridir. Antlaşmalar, sözleşmeler makrosisteme örnek verilebilir.

Bronfenbrenner'in ekolojik sistem teorisi, özellikle anaokulu-aile koordinasyonuna yönelik kavramsal bir çerçeve sunmaktadır (Fiese, Eckert ve Spagnola, 2006: 401). Anaokulu çevresinin okuryazarlık becerilerini geliştirme niteliği, çocuğa sunduğu her türlü materyal ve insan kaynağı, okuryazarlığı geliştirmek için

uyguladığı programlar, ailenin anaokulundaki okuryazarlık sürecine katkı ve katılımı bu teoriden temelini almaktadır.

‘Kendiliğinden gelişen okuryazarlık’ görüşü Piaget, Vygotsky Bronfenbrenner’in fikirleri doğrultusunda; çevrenin olanakları temelinde okuryazarlığa dair anlamlı aktif deneyimler edinilmesi ve yetişkin desteğinin alınması halinde okuryazarlığın doğal yollarla gelişebileceğini ifade etmektedir.

‘Emergent’ teriminin gittikçe popülerleşerek yaygın olarak kullanılmasının temel nedeni, okul öncesi dönemdeki okuryazarlık becerilerinin gelişimine, ‘okumaya hazır bulunuşluk’ yaklaşımından farklı bir görüş sunmasından kaynaklanmaktadır. ‘Kendiliğinden gelişen okuryazarlık, çocuğun okula başlamadan önce okuma yazma becerisi kazanmış olması anlamına gelmemektedir. Okumaya hazır bulunuşluk yaklaşımında okumanın ön koşulu olan bazı beceriler birbirinden bağımsız olarak edinilir, okuma becerisi ön plandadır ve yazma becerisi okuma becerisinden sonra gelir. Kendiliğinden gelişen okuryazarlık yaklaşımında ise, okuma ve yazmanın eş zamanlı olarak dinleme, konuşma, yazma, okuma ve iletişim becerilerinin etkileşimiyle geliştiği vurgulanır. Çocuğun ilkökul öncesinde evde, okulda, yaşadığı şehirde okuryazar çevrelerde büyümesinin önemine dikkat çekilir. Çocuklar günlük yaşam akışında yazıyla karşılaşarak ve gerçek amaçlı okuryazarlık eylemlerine katılarak çevresindeki yazıya anlam vermeye başlar. Bir taraftan çevresindeki yazıya anlam vermeye çalışan çocuk, diğer yandan yazı yazma deneyimleri edinir. Böylece okumaya hazır bulunuşluk yaklaşımından farklı olarak, okuma ile yazmanın birbiriyle eş zamanlı olarak geliştiği vurgulanır.

Kendiliğinden gelişen okuryazarlık yaklaşımında, okuryazarlık biri bitip diğer başlayan aşamalara bölünemez; kesintisiz bir süreçtir (Gunn, Simmons ve Kameenui, 1995: 8; Koppenhaver, Coleman, Kalman ve Yoder, 1991: 39). Bu nedenle kendiliğinden gelişen okuryazarlıkta, yazma öncesi ya da okuma öncesi beceriler, taklidi yazma ya da okuma gibi kavramlar kullanılmamaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim döneminde kendiliğinden gelişen okuryazarlık davranışları, okuryazarlığa hazırlık olarak değil, okuryazarlığın erken formları olarak kabul edilmektedir.

Kendiliğinden gelişen okuryazarlık yaklaşımına göre; okuma, yazma, sözel dil ve dinleme becerileri iletişim amacıyla dinamik bir ilişki içindedir. Bu ilişki sürekli ve aşamalara bölünemeyen bütün bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bu fikri doğrulayan araştırma bulguları, Teale ve Sulzby (1986: xix) tarafından şöyle özetlenmiştir:

- Okuryazarlık becerilerinin gelişimi erken yaşlarda başlar.
- Sözel dil becerileri (dinleme ve konuşma) ve yazılı dil becerileri (okuma ve yazma) arasında karşılıklı bağlantılar vardır. Bu beceriler eş zamanlı ve birbirleriyle ilişkili olarak gelişir ve zihinsel gelişim; okuryazarlık gelişiminde önemli bir yere sahiptir.
- Erken çocukluktaki okuryazarlık gelişiminde işlevsel okuryazarlık (Ör. Restoranda menüden yemek sipariş etmek) okuryazarlığın çeşitli türleri (Ör. Harfler, kelimeler, cümleler) kadar önemlidir.
- Çocukların okuma ve yazma bağlamında, çevrelerindeki yazıyı aktif olarak keşfetmeleri ve yetişkinlerle (özellikle ebeveynler) sosyal etkileşimleri (Ör. Birlikte kitap okumak, bir tarifi izleyerek yemek yapmak.) yetişkinlere okuryazarlık davranışlarıyla model olmak için önemli fırsatlar sağlar.
- Okuryazarlık becerisi tipik olarak gelişen çocuklarda, erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini kazanma yaşı ve sırasında çeşitlilik olmaktadır.

1966 yılından bu yana yapılan araştırmalar kendiliğinden gelişen okuryazarlık tanımını şekillendirmiş ancak sonraki yıllarda yapılan araştırmalar, gelişen okuryazarlık fikrinde bazı değişimlere yol açmış; okuryazarlık anlayışı, çocuğun ‘bakış açısı’ndan ‘çocuğun gözü’ne doğru kaymıştır (Zygouris-Coe, 2001:6). Bu anlayışa göre, kendiliğinden gelişen okuryazarlıktaki yaş aralığı genişlemiş ve okuryazarlığın doğumla başladığı kabul edilmiştir (Teale ve Sulzby, 1986: xix; Strickland ve Morrow, 1989:178; Yaden, Rowe ve MacGillivray, 1999:2; Stegeline, 2002: 10; Justice, 2006:8).

İlk üç yıl sözel dil gelişimi ve dinleme becerileri, üç-yedi yaş arasında nesnelere ya da deneyimleri temsil eden sembollerini kullanmayı öğrenmek okuryazarlığın gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Espinosa ve Burns, 2003: 48). Kendiliğinden gelişen okuryazarlık kavramı, yaşam boyu aralıksız ve kesintisiz süren okuryazarlık gelişiminin başlangıcı olarak kabul edilir.

Whitehurst ve Lonigan'a göre (1998: 848), kendiliğinden gelişen okuryazarlık teriminin önemli bir odak noktası vardır. Kendiliğinden gelişen okuryazarlık yaklaşımı, çocuk için 'okuryazar' ya da 'okuryazar değil' gibi ya hep ya hiççi bir zihniyetin aksine, okuma öncesi ve sonrası ayrımının net olmadığı fikriyle okuryazarlığa ilişkin diğer görüşlerden ayrılır. Doğumla başlayan bu gelişimin, çocuğun resmi okuma yazma öğretimiyle karşılaşmasıyla sona erdiği söylenebilir (Rhyner, Haebig ve West, 2009: 9) 'Kendiliğinden gelişen okuryazarlık', 'erken okuryazarlık' ve 'geleneksel okuryazarlık' gelişiminde belirgin sınır noktalarının bulunmaması, okuryazarlık gelişim aşamalarında zamanlama belirtmeyi karmaşık hale getirmektedir (Justice, 2006: 8). Bu nedenle bu sürecin doğumla başladığı, resmi olarak okuma yazma öğretiminin verildiği döneme kadar devam ettiği ve okul öncesi yılların kendiliğinden gelişen okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli ve kritik bir dönem olduğu söylenebilir.

Hall'a göre (1987), çocukların okuryazar olabilmeleri için, erken yaşlarda da okuryazar gibi davranmaları gerekmektedir (Akt. *Zygouris-Coe*, 2001:7). Çocuk oyunda ya da gerçek hayatta, gerçek amaçlarla sahip olduğu okuma ve yazma bilgisini geleneksel okuma yazma öncesindeki farklı formlarda kullanabilmektedir. Bu nedenle çocuklar gerçek okuma yazma denemelerinde bulunmalıdırlar. Kendiliğinden gelişen okuryazarlık becerisi, evde, okulda ve toplumda çocuğun yaşlılarıyla ve okuryazar yetişkinlerle günlük yaşam akışı içindeki etkileşimleri ve okuryazarlığı kullanmayı gerektiren okuma, yazma ve anlamlandırma denemeleri sonucunda oluşmaktadır. Kelimelerin, dilin, kitapların dünyasına giren çocukların etrafını geleneksel okuryazarlığı inşa eden temeller sarmaktadır. Çocuğun kendiliğinden gelişen okuryazarlık becerisi, geleneksel okuryazarlık becerisi kazanılmadan, okul öncesi dönemde gözlenebilir davranışlarla sergilenmekte ve sürecin devamında çocuğun okuryazarlık deneyimlerinin artmasıyla geleneksel okuryazarlığa dönüşmektedir. Bu kavram, okuryazarlık gelişiminin başlangıç periyoduna atıfta bulunmak üzere 'okumaya hazır bulunuşluk' kavramının yerini almıştır (Schickedanz, 1993:141).

Teale ve Sulzby (1996: 139, 143), yayınladıkları raporla okuryazarlığı öğrenen erken yaştaki çocukların belli başlı özelliklerini tanımlamışlardır. Bu özellikler şöyle özetlenebilir:

- Çocuklar okuma ve yazmayla erken yaşlarda tanışırlar. Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan çocukların neredeyse tamamı, erken yaşlarda okuma ve

yazma anlayışlarını sergilerler. Çocuklar henüz iki ya da üç yaşındayken bazı tabelaları, etiketleri ve logoları (Ör. McDonald's, Wal-Mart, Wendy's, Coca Cola, Disney...vb.), tanır. Çocuklar erken yazı yazma denemelerini oyunda da sergilerler.

- Çocukların okuryazarlık davranışları, iletişim amacı taşıyan deneyimlerle meydana gelir. Erken yaşta çocuklar okuma yazmanın yer aldığı gerçek yaşam akışında yer alarak ve gözlem yaparak okuryazarlığın fonksiyonunu öğrenirler. Ör. 'Teşekkürler' yazmak, doğum gününe davet kartı hazırlamak, bir tarifi okumak, yol tarifi ya da işaretlerini okumak...
- Erken yaştaki çocukların okuma ve yazma becerileri, okuryazarlık materyallerini aktif olarak kullanarak okuma yazma deneyimleriyle ilişkili ve eşzamanlı gelişir. Böylece çocuklar okuma ve yazma anlayışlarını inşa ederler.
- Erken yaştaki çocuklar için, okumayı ve yazmayı öğrenmek gelişimsel bir süreçtir.
- Yetişkinler tarafından yapılan okumaları dinleyen ve yazı yazma deneyleri fırsat verilen çocukların fonksiyonel yazı anlayışı gelişir. Bu çocukların kelime hazineleri gelişir, öykünün yapısını daha iyi anlarlar ve sözel dil ile yazılı dil arasındaki farkı ayırabilirler.

Kendiliğinden gelişen okuryazarlık yaklaşımı ile ilgili bilgiler şöyle özetlenebilir:

- Bir okuryazar olma süreci resmi okuma yazma eğitimine başlamadan çok önce çocuğun doğumuyla başlayıp, geleneksel okuryazarlık süreciyle sona ermektedir.
- Kendiliğinden gelişen okuryazarlık kavramına göre, çocuğun okuma yazma becerilerinin öncesi ya da sonrası yoktur; çünkü kendiliğinden gelişen okuryazarlık aralıksız, bütün ve kesintisiz bir gelişim sürecidir.
- Kendiliğinden gelişen okuryazarlık yaklaşımında okuma ve yazmaya verilen değer eşittir; çünkü bu beceriler eşzamanlı ve etkileşimli olarak gelişir. Dinleme ve konuşma becerisi; okuma ve yazma becerisi için temel becerilerdir.
- Kendiliğinden gelişen okuryazarlık becerisi, çocuğun aile-okul-toplum üçgeninde işbirlikli bir atmosferde, zengin okuryazarlık çevresi sağlanması yoluyla, yetişkinin model olarak çocuğu özendirme ve desteğiyle doğal bir biçimde kendiliğinden gelişerek kazanılır.

- Çocuklar gerçek amaçlı okuma yazma eylemlerine katılarak ve gözlemler yaparak okuryazarlığın işlevselliğini anlar ve anlamlı deneyimler çocuğu okuma yazmaya motive etmektedir.
- Okuryazarlık materyalleri ve etkinliklerinin, çocuğun yakın çevresindeki bireylerle yaşadığı olumlu etkileşimlerle paylaşılması, çocukların okumaya-yazmaya karşı olumlu hisler geliştirmesini sağlamaktadır.
- Çocuklar ailelerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin desteğiyle zengin okuryazarlık çevresi ile kuşatılarak kendiliğinden gelişen okuryazarlıktan geleneksel okuryazarlığa başarılı bir geçiş yapabilirler.

2.4. Erken Okuryazarlık Becerileri

Bebekler doğdukları andan itibaren okuryazarlık hakkında bilgi edinmeye başlarlar. Erken okuryazarlık, okul öncesi dönemdeki çocuğun günlük deneyimlerine dayanır. Ev, okul ve sosyal yaşantılarıyla sözel dil ve okuma yazma üzerinde bilgilerini inşa etmeye devam ederler. Bu fikre göre, yüksek sesle okunan bir öyküyü dinleyen bir yaşındaki bebeğin davranışı bu kapsamda düşünülmektedir. Çocuğun bir nesneye odaklanması, sesleri tanıması, etrafındaki çevresel yazıyı ve etiketleri fark etmesi, boyalarla, keçeli kalemlerle ve kurşun kalemlerle yazı denemeleri yapması kendiliğinden gelişen okuryazarlık kapsamında değerlendirilebilecek davranışlardır.

Stegelin (2002: 12), bu davranışları şöyle örneklendirmiştir:

- 0-6 ay arasındaki bebek, annesinin ona her gece yatarken okuduğu tekerlemeyi dinlerken başını sallar.
- 6-12 ay arasındaki bebek, kreş ve gündüz bakım evine gelen babasının elinde, en sevdiği kitabını görünce keyifli bir ses çıkarır.
- 6-12 ay arasındaki bebek odada boydan boya emekler, sert kapaklı bir çocuk kitabını yerden alır ve yanında oturan annesine doğru uzatır; karalamalar yapar.
- 12-24 ay arasındaki küçük çocuk, annesi ona kitap okurken kitaptaki resimleri gösterir.
- 24-36 ay arasındaki küçük çocuk, büyük abisinin ona okuduğu en sevdiği kitaptan belli kelimeleri tekrarlayıp durur.
- 3 yaşındaki çocuk, arabanın arkasında oturarak büyük annesine giderken yolda sürekli gördüğü sokak tabelalarını okur; çevredeki bazı logoları tanır.

- Okul öncesi dönemdeki çocuk, annesi alışveriş listesi hazırlarken, kendisi de kendi alışveriş listesini hazırlıyormuş gibi yaparak yazı yazma denemeleri yapar ya da bir öykü kitabını okuyormuş gibi okuma denemeleri yapar.
- 4 yaşındaki çocuk, babasının ön kapıyı tamir ederken tahtayı ölçmesi gibi sopalı tahta atını ölçer. Öykü kitaplarındaki karakterler ve konular hakkında, sevdiği yiyeceklerin etiketleri ya da sokaktaki bazı işaretler hakkında sohbet eder.
- 5 yaşındaki çocuk, anne ve babasına sınıfta rastgele harflerle, uydurma hecelemelerle yazdığı ilk resimli öyküyü sunar.
- 6 yaşındaki çocuk, anne ve babasına adını yazma denemeleri yaptığı bloknotunu gururla gösterir.

Bebekler 0-6 ay arasında ellerini kullanmayı öğrenirler. Önce nesnelere kendi başına kavrayamazken, bir süre sonra avucuna yerleştirilen bir oyuncakla zorlukla kavrar. Doğumdan sonraki aylarda bebek, seslerle oyun oynamaya başlar. Bebeklerin duydukları sesleri taklitleri sonucu gıgıldamalar ve mırıldamalar oluşmaktadır (Morrow, 2001: 98-99). 6. ayın sonuna doğru, bebek istediği nesneyi kavramaya başlar ve ağzına götürerek keşfeder. Bu dönemde bebekler nesnelere yakalayabilirler, kitabı ağzına alma, kitabı tutma gibi kavrama ve tutma davranışları gösterebilirler. 6-12. aylar arasında ellerini daha iyi kullanırlar. Nesnelere bir elinden diğerine geçirirler, materyalleri sökmekten ve çekmekten hoşlanırlar ve küçük nesnelere toplarlar. Ellerini daha kontrollü kullanan bebekler kendilerini besleyebilirler ve bir çubuğa, geniş halkalar geçirebilirler. 18. ayın sonuna doğru bebekler karalamalar yaparak, kâğıt üzerindeki hareketlerinin sonuçlarını görürler. Özellikle küçük yaşlardaki çocuklar için karalama yapmak çok ilginç bir etkinliktir. Çünkü, kağıda görünen bir iz bırakılmaktadır ve bu iz onların yarattığı, daha önce olmayan bir izdir (McLane ve McNamee, 1990: 39).

12-24 ay arasında, yazı yazma araç-gereçlerini kavramak ve kâğıt üzerine bu materyallerle iz bırakabilmek için ellerini kullanabilirler. Bebekler bu dönemde kitaplarda yer alan resimlere ait bir anlayış geliştirdiğinin başlangıç aşamasında olduğunu ve resimlere karşı farkındalık geliştirdiğini gösteren davranışlar sergileyebilir. Bunlar, resimlere bakmak ya da favorisi olan bir resme gülmek gibi kitaptaki resimlerle etkileşime girdiğini ve resimlerin dikkatini çektiğini ortaya koyan davranışlardır (Schickedanz, 1999: 22).

Çocuk büyüdükçe, öyküde geçen olaylar hakkında konuşmak ya da aktif olarak bir resme bakma davranışını taklit etmek gibi kitaptaki olay ve resimleri algılayışını gösteren davranışlar sergileyebilir. Bu dönemde çocuklar, kendinden büyük kardeşlerinin ve ebeveynlerinin yazı yazma materyalleriyle yaptıklarını gözlemleyerek taklit ederler. Taklit sonucu kâğıtta yarattıkları karalamalar ‘rastgele karalamalar’dır. Çocukların rastgele karalamaları, elleriyle boyayı ya da kalemi yumruk şeklinde tutarak omzundan yaptığı geniş hareketlerin sonucudur.

36 aya gelindiğinde, çocuklar aktif olarak çevrelerini keşfederler ve okuma yazmayı öğrenmek için bir temel oluştururlar (IRA ve NAEYC, 1998: 45). Bu dönemde çocuk okunan öykü kitaplarını dinleyebilir ve öykü üzerine tartışabilir. Yazının bir mesaj içerdiğini anlayarak çevresindeki etiket ve işaret gibi yazılı uyarıları tanımlayabilir. Okuma ve yazma denemelerinde bulunabilir. Bazı harfleri tanır, bazı harf-ses eşleştirmelerini yapabilir. Amacına uygun olarak kendi ismini, aile bireylerinin ya da arkadaşlarının isimlerini yazmak ister.

60 aya gelindiğinde, çocuklarda yazının temel kavramları gelişir, teşvik edilen çocuklar okuma yazma denemelerinde bulunmaya başlarlar (IRA ve NAEYC, 1998: 45). Bu dönemde çocuk, kendisine kitap okunmasından hoşlanmaktadır, kendisine anlatılan basit öyküleri ve bilgi metinlerini yeniden anlatabilmektedir. Açıklamalarında ve keşiflerinde betimleyici-açıklayıcı bir dille konuşabilir. Harfleri tanır ve harf-ses eşleştirmesi yapabilir. Kafiyeli kelimelerin ve kelimelerin başlangıç seslerinin farkında olduğunu gösterebilir. Yazının soldan sağa, yukarıdan aşağı yönünü bilir ve yazı kavramına aşinadır. Yazılı ve sözlü kelimeleri eşleştirebilir. Alfabe harflerini ve bazı sık kullandığı kelimeleri yazabilir.

Roskos ve Neuman ise (1994: 79) ise, erken okuryazarlık becerisine sahip olan çocukların özelliklerini şöyle tanımlamıştır:

‘Kitabın ne olduğunu bilir, kitabı doğru tutar, kitabın ön ve arka kapağını bilir, kitabın sayfalarını önden arkaya doğru çevirir, resimlerden öyküyü okur, sevdiği bir kitabı hafızasından okur, öyküde geçen olayları sıralayabilir, tekerleme ve şarkı söyler, resimlemeler ve başlık üzerine öykünün içeriği hakkında tahminde bulunur, söylenen sözün yazıya geçirilebileceğini bilir, bazı harflerin isimlerini söyler. İletişim kurmak için fikirlerini çizime döker ve kelime bulmacaları kullanır, yazarken ya da çizirken iletişimin farklı araçları olarak jestlerini kullanır ya da rol oynar,

sağdan sola ya da soldan sağa yazma deneyleri yapar, ‘sözcüğün’ ne olduğuna dair farkındalığı gelişir, yetişkinler gibi listeler ya da işaretler yapmayı taklit eder, kendi yazdığı harfleri ya da kelime oyunundaki harf taşlarını okuyormuş gibi yapar, sıklıkla resimlemeler yapar ve bunu ‘metne’ ekler.’

Okul öncesi dönemde çocukların yukarıda bahsedilen erken okuryazarlık davranışlarını gösterebilmeleri için, bazı öğrenme ve gelişim süreçlerinden geçmelerini gerektirmektedir. Bunlar sözel dil, yazı farkındalığı, kendiliğinden gelişen okuma ve yazma olarak özetlenebilir (Robyak, Masiello, Trivette, Roper ve Dunst, 2007: 2; Foorman, Anthony, Seals ve Mouzaki, 2002:175; Nutbrown, Hannon ve Morgan, 2005: 40).

2.4.1. Sözel Dil

Sözel dil, iletişim sürecinde kelimeleri kullanma yeteneğidir. Okuryazarlığı öğrenme sürecinin temelini oluşturan, aynı zamanda okuma ve yazma için de temel kavramlar olan konuşma ve dinleme becerileri, bu yeteneğin en önemli unsurlarıdır. Konuşma, ifade edici; dinleme ise alıcı dil becerisine işaret eder ve hem fiziksel hem de zihinsel süreçlerdir (Ranweiler, 2004: 18). Alfabe bilgisi, sesbilgisi farkındalığı, kelime hazinesi, okunan metne dair kavrayış gibi beceriler dinleme ve konuşma yoluyla oluşur. Alfabe bilgisi, alfabe harflerini isimlendirme ve tanımlama becerisidir ve tam anlamıyla harfleri birbirinden ayırt edebilmeyi gerektirir (Whitehurst ve Lonigan, 2001: 16).

Ses bilgisi farkındalığı, çocuğun sözel dildeki sesin yapısını ya da ses birimlerini tanıma, sözlü dil ile yazılı dil arasındaki bağlantının farkında olma becerisi ve duyarlılığıdır (Chard ve Dickson, 1999: 261). Sözel dilin anlamından bağımsız olarak sesleri bağımsız olarak algılamayı ve sese gösterilen duyarlılığı vurgulamaktadır (Snow, Burns ve Griffin, 1998: 52). Şiir okumak, şarkı ve tekerleme söylemek, sözcüğün başlangıç sesine ve kafiye özelliğine odaklanmak, kelime hazinesini geliştirmek, öykü dinlemek ve kitap dilinde öyküyü anlatmak, sohbet etmek, konuşmak kapsamda değerlendirilir.

2.4.2. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, yazılı dilin kurallarını, yapısını ve işlevini anlama becerisidir (Justice ve Ezell, 2004: 185). Çevrede bulunan yazılı uyaranlar kapsamında ilanlar, dergiler, çizgi romanlar, gazeteler, el yazısıyla oluşturulan metinler, mektuplar ve notlar, reklam afişleri, posterler, işaretler, semboller, broşürler çocukların yazı farkındalığı becerisinin gelişmesini sağlar. Kitap türlerine bakıldığında ise hazır satın alınan kurgusal ve kurgusal olmayan metinler, el yapımı kitaplar, resim kitapları, yetişkinlere yönelik bilgi içeren metinler çocukların yazıya dair anlayışlarını artırmaktadır (Nutbrown, Hannon ve Morgan, 2005: 40).

2.4.3. Kendiliğinden Gelişen Yazma

Okul öncesi dönemde çocuklar için, yazı yazma becerisi gelişimsel bir süreçtir. (Morrow, 2001:284; Ranweiler, 2004: 83). Çocuklar, kendilerini ifade etmek için küçük yaşlarda somut objeleri kullanırken gelişimsel süreç içinde daha soyut araçlara yönelirler ve karalamak, resim yapmak, sembollerini kullanmak, çizgi çizmek, harflere benzeyen şekiller çizerek yazı yazmaya benzeyen girişimlerde bulunurlar (Ranweiler, 2004: 82). Okul öncesi çocukların geleneksel aşamadan önceki yazı yazma çabaları, iletişim amaçlı bir işaret bırakmak olarak düşünülmelidir. Çocuklar şekil olarak yazma becerisi kapsamında karalamak, resim yapmak, kalıp kullanarak yazmak, el ile yazmak, klavye kullanarak yazmak gibi aktivitelerde bulunurlar. İçerik olarak ise, öykü oluşturmak, okul etkinliklerinde yazmak, kişisel amaçlarla yazmak, etiket oluşturmak, liste yapmak için yazmak, mektup yazmak ve tebrik kartı hazırlamak aktivitelerinde bulunurlar (Nutbrown, Hannon ve Morgan, 2005: 40).

Çocuklar geleneksel olarak yazı yazabilme becerisini kazanmadan önce bazı aşamalardan geçerler. Çocukların kendiliğinden gelişen yazı yazma gelişimini araştıran Sulzby (1990), bu süreci yedi aşamada açıklamıştır. Bu aşamalar aşağıda belirtilmiştir:

- **Resimle yazmak** : Çocuklar, düşüncelerini yansıtan resimler çizer ve resmin öyküsünü anlatır. Bunu yaparken, adeta yaptığı resmi okuyormuş gibidir. Çocuklar yazı yazma denemeleri yaparak, yazı ve çizim arasındaki farkı anlamazlar.

- **Karalamayla yazmak** : Çocuğun karalama gelişimi zamanla, geleneksel yazılı dilin enine düz bir çizgiyi andıran doğrusal ve tekrarlayıcı özelliklerini kazanmaya başlar. Çocuğun bu etkinliği, soldan sağa yönelimi olan; uzun, dalgalı karalama çizgilerdir. Çocuk, çizim ile yazı arasındaki farkı anlamıştır.
- **Harfe benzeyen şekiller** : Çocuklar bu aşamada harf formlarını elde etmek için kullanılan kıvrımlı, eğimli ve düz çizgilerle denemeler yapmaya başlarlar. Harf benzeri birimler, kelimelere benzeyen biçimde gruplandırılmamıştır ve rastgele yerleştirilmiştir.
- **Sesbilgisi içermeyen harf dizilimi:** Çocuklar bu aşamada, harflerin farkında olmaya başlamıştır. Yazılarında kendi adındaki harfler gibi bildiği harfleri ya da rastgele harfleri kullanır. Harflerle, harfleri andıran şekiller bir arada kullanılabilir; harfler ters çevrilmiş olabilmektedir. Yazdığı kelimenin sesiyle, kullandığı harfler arasında herhangi bir ilişkiden söz edilemez.
- **Çevredeki yazıları kopyalamak** : Çocuklar bu aşamada çevresindeki yazılardan yararlanır ve çevresinde gördüğü yiyecek etiketleri, tabelalar üzerindeki kelimeler gibi çevresinde gördüğü yazıları kopyalar. Bu etkinlikte, yazı yazmak için kelimelerin sırasını bilmesi gerekmez; kendi istediği bir sıra içinde harfleri kopyalar.
- **Uydurma hecelemler** : Çocuklar, bu aşamada her kelime için bir harf ya da her ses için bir harf kullanabilirler. Alfabe bilgisi ile harflerin sesleri temsil etmesi arasında bağlantılar kurmaya başlar. Harflerin seslerin karşılığı olduğu bilgisiyle çocuk, duyduğu kelimelerdeki sesler için harflerin kullanıldığını anlar. Çocuk bu aşamada, harf-ses ilişkisini kullanarak kendi hecelemesini yaratır, bu uydurma hecelemedir.
- **Geleneksel yazı yazma** : Çocuklar bu aşamada, yazmaya çalıştığı kelimelerin sesiyle, kağıt üzerindeki harfler arasında bağlantı kurmaya başlar. Çocuklar doğru heceleme yapmaya başladığında, geleneksel olarak yazmaya da başlarlar ve yazdıklarını başkalarına okuyabilirler (Akt. Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010:129).

2.4.4. Kendiliğinden Gelişen Okuma

Kendiliğinden gelişen okuma becerisi, çocukların okul öncesi dönemde okumayı destekleyen çevrelerde aktif yer almasıyla kazanılmaktadır (Ranweiler, 2004:118). Kitaplarla çevrelenmiş bir okuryazarlık ortamı, sözel dilin desteklendiği yüksek sesle okuma, paylaşımlı okuma, sohbet etmek gibi etkinlikler, yazılı uyaranların kullanıldığı günlük yaşam aktiviteleri, sesbilimsel ve ses birimsel farkındalığı geliştiren ses oyunları gibi etkinliklerle okuma becerisinin gelişimi sağlanabilir. Çocuklar geleneksel olarak okuma becerisini kazanmadan önce bazı aşamalardan geçerler. Bu aşamalar McIntyre, Hulan ve Layne (2010: 23) tarafından şöyle belirtilmiştir:

- **Sözel dille resim okuma :** Kitaplara ve metne ilgi duymaya başlayan çocuklar, okuma taklidi yaparlar, kitaplarla sözel etkileşimler içinde olduklarına ve yazıya ilişkin anlayışlarının arttığına ilişkin davranışlar sergileyebilirler. Çocuklar, resimden okuma yaparlar ve konuşma dilini kullanırlar. Aynı zamanda çocuklar bir kitabı tutmayı, önce soldaki sonra sağdaki sayfanın okunacağını, kitabın önden arkaya okunduğunu da bilmekte; kitaplardan keyif ve memnuniyet duymaktadırlar.
- **Metin diliyle resim okuma :** Bu aşamada yazılı dilin sözel dilden ya da sohbet dilinden farklı olduğunu anlayan çocuklar, kitaptaki resimleri kitap diliyle okumaya başlarlar. Kelime hazneleri gelişir ve masallarda kullanılan ‘bir varmış bir yokmuş’ gibi geleneksel tabirleri öğrenirler. Yazılı dilin sözlü dilden farklı olduğunu anlayan çocuk, kendisine öykü okunduğunda uygun kelimeyi tahmin edebilme becerisine sahip olmaktadır.
- **Hafızadan metin okuma :** Bu aşamada çocuklar, hafızadan okuduklarıyla, metinde yazılanlar birebir eşleştirmektedirler. Hafızadan okuma, özellikle aynı öyküyü defalarca dinlemekten hoşlanan çocuklar arasında çok yaygın bir okuma aşamasıdır. Bu tür okuma, tekrarlayıcı metinler içeren kitapların sık sık okunduğu çocuklarda görülür. Hafızadan okuma aşaması özellikle kelime farkındalığı ve yazı kavramının gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır.
- **Bildiğini okuma :** Bu aşamada çocuklar, metnin anlamından uzaklaşarak bildikleri kelimelere ve kelime birimlerine yani ses-sembol ilişkisine odaklanırlar. Çocukların okuma gelişimleri sanki gerilemiş gibi gözükmektedir. Çocuklar bildikleri kelimeleri okurlar, bilmediklerini seslendirmek için çaba

göstermezler. Bu aşama, geleneksel okuma eğitiminin başladığı döneme karşılık gelmektedir.

- **Geleneksel okuma** : Bu aşamada çocuk geleneksel olarak okumaya başlar. Çocuklar daha önce hiç görmedikleri bir metni yavaş ve aksayarak da olsa okuyabilirler. Bu aşama okuma başlangıcı olarak ifade edilmektedir.

2.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okuryazarlık Çevresi

Okul öncesi dönem, çocukların her alanda başarılı olabilmeleri için önemli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandıkları bir dönemdir. Bu dönemde okuryazarlığın gelişimi doğal bir süreci izler. Okul öncesi dönemde çocuğa sunulan çevre, okuryazarlık becerisinin gelişimini destekleyen güçlü bir stratejidir. Çocuk doğduğu andan itibaren aile, okul ve toplumun sunduğu olanaklar çerçevesinde deneyim kazanmaktadır. Çocuğun içinde yaşadığı aile ortamı, erken çocukluk eğitimi veren kurumlar ve toplumsal çevre; ailenin, okulun ve toplumun çocuğa sunduğu olanaklar bu süreçte hayati bir rol oynar. Özellikle yüksek kalitede eğitim hizmeti veren okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğun her yönden gelişimini desteklemede önemli bir rolü vardır (Feyman, 2006: 13).

Anaokullarının niteliği, tüm gelişim alanlarında olduğu gibi erken yaştaki çocukların okuryazarlık becerilerini destekleme sürecinde de önemli bir göstergedir. Bir sınıfın kalite göstergeleri, çocukların okuryazarlık gelişimi üzerinde de kuşkusuz önemli bir etkiye sahiptir. Yüksek kaliteye sahip erken çocukluk eğitimi veren kurumlar, zengin yazılı uyaranlarla donatılmış bir ortamda, çocuklara anlamlı gelen okuryazarlık deneyimleri sağlayarak onların okuryazarlık gelişimlerini destekleyebilirler (Wayne ve diğerleri, 2007: 5; Morrow, 2005:8).

Yüksek kalitede erken okuryazarlık çevresi Arthur ve Makin'e göre (2001: 14), dört madde ile özetlenebilir: Bunlar;

- Öğrenme merkezlerinin nitelikli bir şekilde oluşturulması
- Oyun oynamak için düzenlemelerin yapılması
- Etkinlikler arasında denge dağılması
- Yetişkin-çocuk arasında olumlu etkileşimlerdir.

Kalite göstergelerinin yanı sıra anaokulunda okuryazarlığı destekleyen çevre, ortam, materyal, deneyim ve sosyal destek açısından gelişime uygunluk (Developmentally Appropriate Practices) yaklaşımına uyumlu olarak oluşturulmalıdır. Gelişime uygunluk, öğrenme ve gelişimi destekleyici bir öğretim, uygun bir eğitim programı, çocukların gelişimini değerlendirme ve aile ile karşılıklı iletişimi içermektedir (Bredekamp ve Copple, 1997: 16). Okuma yazmayı öğrenme süreci uygulama sürecinde geniş bir yelpaze gerektiren karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir (Neuman, Bredekamp ve Copple, 2000: 14). Okul öncesi dönemde çocukların okuryazarlığı öğrenme sürecinde desteklenmesi için gelişime uygun deneyimlere ve öğretime ihtiyaçları vardır (IRA ve NAEYC, 1998: 39). Erken okuryazarlığın desteklenmesinde “Gelişime Uygunluk”, öğretmenlerin ortam ve stratejiler açısından okuryazarlık becerilerini planlı olarak geliştirmesi ve bunun sonucu olarak okuryazarlığın kendiliğinden meydana gelmesi anlamını taşımaktadır.

IRA ve NAEYC (1998:30,46) raporu, gelişime uygunluk bakış açısının erken okuryazarlık becerisinin gelişimindeki kilit noktalarını belirlemiştir. Bu rapor, erken okuryazarlık becerilerin anlamlı deneyim ve etkileşimlerle çocuklara kazandırılması gerektiği görüşünü vurgulamıştır (Neuman ve Roskos, 2005: 2-3). Bu görüşler şöyle özetlenebilir:

- Çocuklar anlamlı deneyimler yoluyla okuryazarlık etkinliklerinde yer almalıdırlar.
- Okuma ve yazma bir süreklilik olarak görülmelidir, çocuklar bu gelişim sürecinde sabit bir sırayla ilerlemezler.
- Öğretmenler çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak okuryazarlık becerilerindeki normal ya da olağanüstü becerileri anlamalı ve buna göre müdahale gereken durumları fark etmelidir.
- Öğretmenler çocukların ana diline saygı duyması ve bu dili onların okuryazarlık deneyimlerinin artırılması sürecinde kullanması gerekmektedir.
- Öğretmenler çoklu göstergeler kullanarak düzenli ve sistematik olarak çocukların okuma ve yazma sürecini izlemelidirler.

ABD’de eğitim alanında faaliyet gösteren iki dernek olan IRA ve NAEYC çocukların okuma yazma başarılarına ilişkin hedef ve beklentilerin de yeterli yetişkin desteğiyle birlikte zorlayıcı ama erişilebilir bir düzeyde gelişime uygunluk fikri ile örtüşmesi gerektiğini belirtmiştir (Neuman, Bredekamp ve Copple, 2000: 14).

Çocuk gelişiminde çevre, çocuğun öğrenmesini destekleyen ve kolaylaştıran bir unsur olarak hizmet eder. Çocuğun kendiliğinden gelişen okuryazarlık becerilerini desteklemek için zengin okuryazarlık çevresi, planlı ve yapılandırılmış bir şekilde okuma yazma becerilerini açığa çıkarma potansiyeline sahip olan erken çocukluk sınıflarında sağlanabilir. Okul öncesi yıllar, çocuğun gelişiminde kritik ve önemli bir dönemdir ve çocukları zengin okuryazarlık çevresinden mahrum bırakmak, onların temel okuryazarlık kavramlarını kazanamamalarına neden olabilmektedir (IRA ve NAEYC, 1998: 32).

Üstün (2004: 101), okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların okuma yazma becerisini açığa çıkaracak çevre düzenlemesine önem verilmesinin önemli bir strateji olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra eğitmeni desteği kapsamında çocukla her fırsatta sözel etkileşimde bulunulması, kitap okuma, harfleri tanıma ve tanıtmaya aktivitesine yer verilmesi ve çocukların yazı yazma girişimlerinin desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için, çocukların okul öncesi eğitim hizmeti aldıkları sınıf ortamlarında okuma yazmaya uygun ortamlar hazırlanması gerekmektedir (Dunn, Beach ve Kontos, (1994: 32-33; Sevinç, 2003:178).

Erken çocukluk eğitim hizmeti veren sınıflarda, zengin okuryazarlık çevresi oluşturmak için sınıfın düzeninden okuryazarlık materyallerine; materyallere erişebilirlikten öğretmenin kullanabileceği çeşitli stratejilere ve çocukların okuryazarlık deneyimine kadar pek çok bileşenden bahsedilmektedir. Bunlar, geleneksel okuryazarlığa dönüşecek olan okuma ve yazmanın erken formlarını destekleyen etkili bir erken okuryazarlık programı, gelişime uygun etkinlikler, kalite göstergeleri doğrultusunda düzenlenmiş bir sınıf materyaller, deneyimler ve sosyal destekten oluşmaktadır (Stegelin, 2002: 21; Whitehurst ve Lonigan, 1998: 849; McGee ve Morrow: 2005: 25).

Anaokulunda yüksek kalitede dil ve okuryazarlık çevresini tanımlayan çok sayıda araştırma sonucuna dayandıran görüşe göre, bu sınıfların elliden fazla araştırma-temelli bileşenleri belirlenmiştir. Bu bileşenler Casbergue, McGee ve Bedford (2008: 170) tarafından şöyle açıklanmıştır:

- Öğretmen stratejileri ve dil
- Okuma ve yazma rutinleri
- Okuryazarlık materyalleri ve sınıf alanı
- Sınıfta sergilenen yazılı uyarılar

Bu bileşenler aşağıda daha detaylı olarak açıklanmıştır.

2.5.1. Öğretmen Stratejileri ve Dil

Çocukların okuryazarlık anlayışının geliştirilmesinde öğretmen stratejilerinin önemli bir rolü vardır. Bu süreçte öğretmen şu stratejilere yer vermelidir

- Öğretmen-çocuk arasında olumlu etkileşimler kurmak (Stegelin, 2002: 13; Arthur ve Makin, 2001:14).
- Büyük grup, küçük grup ve bireysel düzenlemelerini (çocukla bire bir) ve aktif-pasif etkinlik dengesini gözeterek, formal ve informal zamanlarda (öğün zamanlarında, sıra olma esnasında, karşılama ve uğurlama rutinlerinde) okuryazarlık etkinliklerini yürütmek (Stegelin, 2002: 13; Arthur ve Makin, 2001:14; Smith, Brady ve Anastasopoulos, 2008: 12).
- Çocukları kendi düzeylerinde olduğu kadar gelişimlerini ileri aşamaya taşımaları için zihinsel olarak zorlayıcı konularda sohbet etmek ve tartışmalar düzenlemek, çocuklara analiz edici ve tahmin edici konuşmalarda yer almaları için fırsatlar sağlamak (Spodek ve Saracho, 1993:197).
- Okuma ve yazma etkinliklerini tüm etkinliklere entegre etmek (Hall, 2003: 321; Smith, Brady ve Anastasopoulos, 2008: 10).
- Okuryazarlık davranışları için model olmak ve çocuklarla okuryazarlık davranışları içeren oyunlar oynamak (Hall, 2003: 321; Stegelin, 2002: 19;).
- Çocukların kültürel, gelişimsel ve dil yönünden ihtiyaçlarına duyarlı olmak ve okuryazarlık becerilerinin gelişimini izleme değerlendirme çalışmaları yürütmek (Stegelin, 2002: 35; Vukelich, Christie ve Enz, 2002:iii; Smith, Brady ve Anastasopoulos, 2008: 14; Hall, 2003: 321).

- Ailelerle etkileşim içinde olmak (Stegelin, 2002: 31; Ranweiler, 2004:169; Spodek ve Saracho, 1993: 198; Morrow, 2001: 61).
- Yazı yönünden zengin bir sınıf ortamı oluşturmak ve bunları günlük deneyimlerde kullanmak (Smith, Brady ve Anastasopoulos, 2008: 38).

2.5.2. Okuma ve Yazma Rutinleri

Öğretmenler çocukların okuma yazma denemelerini onaylamak, okuma yazma çabalarının planlanan doğrultuda sonuçlanmasını sağlamak ve çocukların okuma ve yazma etkinliklerine katılımını cesaretlendirmek amacıyla çeşitli rutinleri takip etmelidirler. Öğretmenler sohbet etmek, yüksek sesle okuma, paylaşımlı okuma ve serbest oyun fırsatları gibi günlük okuma ve yazma rutinleriyle okuryazarlık çevresini zenginleştirebilirler.

Sohbet etme etkinliği, formal ve informal zamanlarda düzenlenmelidir. Öğretmen, çocuklarla sık sık sohbet etmeli ve onlarla fikir ve düşüncelerini paylaşmalıdırlar. Öğretmen çocuklarla sohbet ettiği sırada çocuklara sorular sormalı, çocuğun kendini ifade etmesi için onu cesaretlendirmelidir. Sohbeti sürdürmek için çaba göstermelidir. Ayrıca çocukların yorumlarını daha tanımlayıcı ve dilbilgisine uygun ifadelerle geliştirmeli, soru sormalarına olanak vermeli ve sorularını cevaplamalıdır. Öğretmenler, çocukların kendi aralarındaki sohbetleri de dinleyerek kelime hazinelerini ve sohbetin kapsamını genişletmek için uygun fırsatlar elde etmelidirler. Bunun yanı sıra, çocukların günlük sohbetlerde duymadığı ‘nadiren kullanılan kelimeleri’ kullanmalı, kelimeler üzerine konuşarak tartışmalı ve böylece çocukların kelime hazinelerini zenginleştirmelidirler (Roskos, Christie ve Ricghels, 2003: 2; Smith, Brady ve Anastasopoulos, 2008: 16,18, 20).

Yüksek Sesle Okuma uygulaması, çocukların okuma başarısı, metni anlama becerisi, dil gelişimi gibi önemli okuryazarlık çıktılarında önemli bir rol oynar (Teale, 1986 (b) :18; McKeown ve Beck, 2006: 281-282; McGee ve Morrow, 2005: 64-65; Smith, Brady ve Anastasopoulos, 2008:30,32).

Bu uygulamada çocuklara kelimeleri daha iyi görebilmeleri için büyük boyda kitaplar seçilir ve çocukların görebileceği şekilde okuma tutuşu ile tutulur. Başlangıç olarak yazının temel kavramlarına çocukların dikkati çekilir. Kitap kavramı (kapak, kitabın adı ve sayfaları), yazı kavramı (yazı ile resmin birbirinden farklı olması, yazıların soldan sağa yukarıdan aşağı doğru giden yönü) gibi kitap kavramına ait temel bilgiler verilir. Çocuklara metinlerin ya da öykülerin yüksek sesle okunması; yeni kelimelerin kısa açıklamalarının yapılması ya da cümle içinde kullanılması onların kelime hazinelerinin gelişmesini sağlar (Roskos, Christie ve Ricghels, 2003:4).

Yüksek sesle okuma stratejisi, çocuklara aktif katılım ve karşılık verme fırsatlarını sağladığında en üst düzeyde öğrenme potansiyeline sahip stratejilerden biridir. Çocuklarına yüksek sesle nitelikli öyküler okuyan bir öğretmenin yerine geçebilecek daha iyi bir şey yoktur (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson, 1985: 51).

Yüksek sesle okunan metni dinleyen çocuk öyküye daha iyi odaklanarak dikkatle dinleme becerilerini geliştirir. Her gün bir ya da iki kez, 45 dakika süreyle özellikle eğlenceli öykülerin, çocukların yazdırdığı yazıların, şiirlerin ve bilgi içeren farklı türde ve gelişimsel düzeylerine uygun kitapların yüksek sesle okunması önemlidir. Öğretmenin metinleri yüksek sesle seslendirmesi, profesyonel ve akıcı bir biçimde okuyuş şekli çocuklar tarafından model alınır.

Çocuklara yüksek sesle hikâye okunması esnasında çocuklar hikâye diliyle ve çeşitli yazın türleriyle tanışmış olurlar. Çocuklara hikâye öncesi, hikâye sırası ve hikâye sonrası etkinlikler düzenlemek, çocukların bağımsızca kitap okuma çabalarını desteklemek amacıyla sevdiği kitapların okunması sınıf rutinleri arasında yer almalıdır. Bu etkinlik, çocuğun dünyayı, dili, okumayı, hikâyeleri ve kitapları öğrenmesi başta olmak üzere sayısız okuryazarlık kazanımı sağlar. (Ranweiler, 2004: 60; McGee ve Morrow, 2005: 64).

Hikâye öncesinde, çocukların okunacak kitaba ilgilerinin çekilmesi ve merak uyandırılması; hikâye sırasında çocuğun okunan metne olan ilgisini korumak ve okuma sonrasında okunan kitabı tartışma fırsatı veren etkinlikler ve sorular sormak, öğretmenin yüksek sesle kitap okuma etkinliğinde vermesi gereken desteği üç aşamada tanımlamaktadır (Roskos, Christie ve Ricghels, 2003: 7).

Bu süreçte rutin olarak bilmece, şarkı ve tekerleme türlerine odaklanmak, parmak oyunu oynamak, öyküleri tekrar anlatmak, kafiye yapmak gibi etkinlikler çocukların erken deneyimlerini zenginleştirebilmektedir. Parmak kuklaları, büyük kuklalar, ışıklı tahtalar, maskeler keçeden tahtalar ve keçeden yapılan öykü karakterleri- nesneleri gibi materyaller kullanmak ise, yüksek sesle okuma etkinliğini daha ilgi çekici hale getirebilmektedir. Yüksek sesle okunabilecek bilgi kitapları çocuklara yeni kelimeler ve kavramlar öğretebilmekte; kafiyeli şarkılar, kitaplar ve şiirler çocukların sesbilimsel farkındalığını geliştirmektedir. Güçlü anlatıma sahip hikâyeler ise çocuğa okuma anlayışının gelişmesinde temel olan tahmin edici okuma ve hikâye yapısını tanıtmaya yardımcı olmaktadır. Çocukların sevdiği kitapların öğretmen tarafından birden fazla sayıda okunması, çocukların o kitaba aşinalıklarını artırarak çocukları bağımsız okumaya yönlendirebilmektedir.

Paylaşımlı Okuma, okuryazarlığı geliştiren rutin uygulamalardan ve okuryazarlık gelişimini destekleyen çevre stratejilerinden biridir (Whitehurst ve Lonihan, 1998:849; McGee ve Morrow, 2005: 72-73; Roskos, Christie ve Ricghels, 2003: 4). Bu uygulamada okuma sorumluluğu öğretmene verilmiştir, bununla birlikte çocuğun aktif katılımını gerektirmektedir. Okuma oturumlarında iri formatta yazıları olan büyük boy kitaplar kullanılmalıdır. Öğretmenler küçük grup düzenlemeleriyle ve devamlı aynı kitabı kullanarak bu uygulamanın etkililiğini artırabilirler.

Okuma oturumu esnasında öğretmen kitabın başlığını okuyarak kitabı tanıtır, kitabın kapağını çocuklara gösterir ve onlardan hikâyenin konusunu tahmin etmelerini ister. Çocukların cevapları üzerine tartışma yürütülür ve öğretmen kitabın yazarının adını okur. Daha sonra öğretmen eliyle yazıları takip ederek ya da bir işaret çubuğu yardımıyla yazıları altından göstererek, yüksek sesle kitabı okur. İkinci oturumda ya da diğer okumalarda, çocuklara tekrar eden okuma etkinliğine katılmak isteyip istemedikleri sorulur. Bu şekilde resimler yorumlanarak çocuklarla paylaşımlı okuma etkinliği yürütülür. Tekrar eden okuma oturumlarıyla çocuklar hikâyeyi resimlerinden ve daha önceki okuma oturumlarından hatırladıklarıyla okur hale gelirler. Öğretmen okuma oturumlarında büyük harf, noktalama işaretleri gibi yazının bazı özelliklerine, yazarın kullandığı belli bir kelimeye, hikâyenin türüne (masal, gerçekçi hikâye...vb.) resimlerin yazıyla uyuşup uyuşmadığına dikkat çekebilir. Çocukların sevdiği kitapların

birden çok sayıda tekrar tekrar okunması, onların bazı kitaplara aşına olmalarını sağlamakta ve çocukları bağımsız okumaya teşvik etmektedir (Roskos, Christie ve Ricghels, 2003: 4).

Yoklama yapmaya yarayan ‘günlük yoklama çizelgesi’ ve sınıfı toplamak için ‘sınıf yardımcıları çizelgesi’ gibi uygulamalar öğretmenler ve çocuklar tarafından her gün kullanılan okuryazarlığı destekleyici rutin uygulamalar arasındadır (Schickedanz, 1993:144).

Sınıf yönetimi ve görev dağılımı kapsamında çocuklardan beklenen davranışları iletmek için çeşitli işaretler kullanmak; çocukların isimleri, sorumlulukları, doğum günleri, oyuncak-raf etiketleri, sınıf haberleri ve sınıf etkinlikleri için çizelgeler oluşturulur. Çocukların çok sevdiği şarkılar, şiirler, tekerleme ya da hikâyeler görsel olarak izleyebilmeleri için sınıfın duvarlarında sergilenmelidir. Çocukların yaptığı resimleri anlatmalarını istemek, anlattıklarını resmin üzerine yazmak, rutin olarak çocukların söylediklerinin öğretmen tarafından yazılması ve sınıfta olmayan çocuklara mektup yazmak gibi etkinlikler planlanması çocukları yazı yazmaya teşvik eden öğretmen uygulamalarıdır (Ritchie, James-Szanton ve Howes, 2003: 76).

Okuma yazma rutinlerinin en önemli amaçlarından biri çocuğun yazı kavramı edinmesini sağlamaktır. Yazı kavramını edinen çocuk yazılı olarak gördüğü sözcüklerle söylediği ya da duyduğu sözcüklerin ilişkisini anlar, kitabı doğru tutar, sayfaları tek tek çevirir, yazıları soldan sağa, yukarıdan aşağıya ilerleyerek gözle takip eder. Çocuklar erken yaşlarda reklam panoları, alfabe ve hikâye kitapları, etiketler, dergiler, gazeteler gibi çeşitli yerlerde yazıyı görmeleri; ailesi başta olmak üzere etrafındaki kişilerin de yazıyı kullandıklarını gözlemlemeleri, yazının farklı amaçlarla her yerde kullanıldığını öğrenmesini sağlar.

Erken çocukluk dönemi, çocuğun etrafındaki yetişkinleri model almaya yatkın olduğu bir dönemdir. Okuma yazma rutinlerinin diğer bir amacı da, çocuklarda okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmek ve bunun için de uygun modellere olan gereksinimlerini karşılamaktır. Okuryazarlığa güdülenmek, erken yaşta çocukların okuma ve yazmaya karşı ilgi, coşku ve başarıya duygusunu besleyen deneyimler edinmelerini sağlamak önemlidir (Snow, Burns ve Griffin, 1998:4). Çocuğun erken

yaşta okuryazarlığa ilişkin tutumları anne-babasının ve öğretmenin okuryazarlık kültüründen ve tutumlarından etkilenmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocukların sıcak ve pozitif etkileşimler sağlayan öğretmenler ve aile katılımı eşliğinde kitaplar, kağıtlar ve kalemler gibi okuryazarlık materyallerini kullanması; sözcüklerin, öykülerin, tekerlemelerin, şiirlerin ve etrafını saran dil dünyasına girmesi dil, okuma ve yazma gelişiminin yapı taşlarıdır.

Okuryazarlığın günlük hayattaki faydalarını anlamak ve yazının işlevselliğini anlamak çocukları okuryazarlığa motive etmektedir. Çocuğu okuryazarlığa güdülemek için, kitap okumaya ve yazı yazmaya özel zaman ayırmak, okuma yazma materyallerini erişilebilir yerlerde bulundurmak, çocuklarla bir arada yapılan okuryazarlık aktivitelerinde coşku ve heyecan duymak ve bunu çocuğa hissettirmek gerekmektedir. Özellikle nitelikli kitaplar, çocukların kitap okumaktan zevk almasını ve okuryazarlığa karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır. Okuryazarlığa güdülenen çocuk, kendisine kitap okunmasını istemekte ve bundan keyif almaktadır. Kitaplarla ve yazı yazma materyalleriyle ilgili aktivitelerden hoşlanmakta, bu aktiviteleri anne-baba, kardeş, akran ve öğretmenleriyle paylaşmak istemektedir. Bu deneyimler sonucu çocuklar okuma yazmaya karşı olumlu hisler geliştirmektedirler (Stegelin, 2002: 13).

Her sabah güne başlama etkinlikleriyle birlikte çocuklara büyük boyutta kitap okumak; dinlenme saati öncesinde ve sonrasında geleneksel bir çocuk şarkısı, şiir ya da tekerleme söylemek; hafif bir müzik dinlemek ya da her hafta belli bir günde aile üyelerini sınıfa davet ederek kitap okumalarını istemek okuryazarlık çevresini zenginleştiren yaratıcı rutinler arasında sayılabilir (Stegelin, 2002: 27).

Serbest Oyun Zamanı : Erken çocukluk eğitiminde çocukların ilgi alanlarına göre öğrenme merkezlerinde oyun oynaması serbest oyun şeklinde ifade edilir. Çocuklar ilgi köşelerinde oyun oynayarak, sözel dili kullanmak için pek çok fırsata sahip olurlar. Sınıfta çeşitli ilgi köşelerine kitap ve yazı yazma materyalleri gibi gibi çeşitli okuryazarlık materyalleri yerleştirilmesinin okuryazarlık davranışlarını artırdığı ortaya konmuştur (Wayne ve diğerleri, 2007: 15).

Okuryazarlık yönünden en etkili sınıfların, öğretmenlerin sık sık serbest oyunlara katılarak çocukların sözel ifadelerini genişlettikleri ve onları yazıyla ilgili etkinliklere katılmalarını sağlayan materyaller kullanmaya teşvik ettikleri sınıflar olduğu belirtilmektedir (Casbergue ve diğerleri, 2008: 175). Dickinson (2001: 253), serbest zamanda etkili okuryazarlık etkinliklerini şöyle sıralamıştır:

- Çocukların dramatik oyunları sırasında edindikleri sözel dil fırsatları
- Serbest oyun süresince çocukların diğer çocuklarla konuşmalarına fırsat verilmesi
- Çocukların sınıftaki yetişkinlerle konuşması ve çeşitli kelimeleri duyma fırsatı edinmesi

Casbergue ve diğerleri (2008: 178), zengin okuryazarlık çevresi oluşturabilen etkili sınıfların özelliklerini belirtmiş ve bu kapsamda serbest zaman etkinliklerinin önemini vurgulamıştır. Çocukların ilgi köşelerinde yazıyla doğal etkileşim kurmaları, serbest zamanda yazıyla etkileşim kurması amacıyla öğretmenin çocuğu davet etmesi sonucu gerçekleşen öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimler ve öğretmenin yönlendirdiği etkinliklerle çocuğun serbest oyununun kapsamını genişletilmesi zengin okuryazarlık çevresini tanımlayan özelliklerden bazılarıdır.

Çocuğun iletişim becerilerine katkıda bulunan başta sanat, dramatik oyunlar ve müzik gibi etkinlikler okuryazarlığın desteklenmesi amacıyla öğretmenler için yüksek önem arz etmelidir. Anlamli okuryazarlık deneyimleri bu etkinliklerin içinde doğal bir biçimde edinilir. Öğretmenler, çocukların deneyimlerinden anlam yaratmalarına ve elde ettikleri anlamı sanat, müzik, hareket gibi çeşitli yollarla temsil etme sürecinin farkında olmalıdırlar. Serbest oyun zamanı süresince çocukların kitapları bağımsız olarak incelemelerine ve yazı ile çeşitli ve çok yönlü erken deneyimler edinmesine fırsat verilerek çocuğun yazı farkındalığının gelişmesi sağlanabilir.

2.5.3. Sınıf Alanı ve Materyaller

Sınıf Alanı: Erken çocukluk eğitim kurumlarında sınıfın fiziksel özelliklerinin, çocukların oyun oynamalarına olanak sağlayan bir ortam olarak tasarlanması oldukça önemlidir. Sınıfta yeni kavram ve becerilerin öğretilmesinde büyük grup etkinliği, daha fazla hedefe yönelmek için küçük grup etkinliği ve çocukların bağımsız uygulamalarına

fırsat vermek için öğrenme merkezleri düzenlenmelidir. Fiziksel olarak ele alındığında sınıfların anlamlı ve daha küçük öğrenme alanlarına bölünmesinin, sınıflarda dört ila yedi öğrenme merkezi bulunmasının önemli olduğu belirtilmiştir (Stegelin, 2002: 22; Vukelich ve Christie, 2009: 17).

İyi düzenlenmiş bir çevre, çocukları, işbirliği halinde ve bireysel olarak çalışmaya teşvik eder. Bu merkezler çocukları dramatik oyun, küçük kas motor gelişimi, okuryazarlık aktiviteleri (okuma ve yazma merkezleri), büyük motor gelişim ve hareket, bilim ve matematik, müzik, sanat, bilgisayar ve teknoloji gibi etkinliklerde yer almaya cesaretlendirmelidir. Öğrenme merkezlerinin çocukların bağımsız olarak kullanabilmeleri amacıyla, kullanım amaçları açıkça belirlenmiş, organize edilmiş ve davetkâr olması gerekmektedir. Birbiriyle ilişkili merkezler, yakın olarak konumlandırılmalıdır. Örneğin, dinlenme merkezi, kitap merkezi gibi sessiz bir alanın yakınında yer alabilir.

Günlük yaşamda kullanılan yazı ile sınıf etkinlikleri arasında bağlantılar kurulması oldukça önemlidir. Bu doğrultuda yazı yönünden zengin bir sınıfta, tüm öğrenme merkezleri, oyuncak ve materyallerin saklandığı kutular, sınıftaki raflar, nesnelere yazılı olarak etiketlenir. Sınıfta bulunan kitap merkezi ve yazı yazma merkezleri ya da okuryazarlık merkezi, okuryazarlığı destekleyen başlıca etkinliklerin kaynağı ve öğrenme alanlarıdır. Bu alanı bir defada beş ya da altı çocuğun kullanması önerilmektedir (Morrow, 2001:168). Okuryazarlık merkezlerinin etkili kullanımı, öğretmenin etkin model olması ve çocukları bu merkezleri kullanmaya yönlendirmesi yoluyla sağlanabilir.

Kitap Merkezi : Zengin okuryazarlık çevresine sahip olan sınıflarda çocukların kitapları incelemeleri, görsel okuma ya da hafızadan okuma becerisinin gelişimi için sınıfta bir kütüphane ya da kitap merkezi bulunmaktadır (Morrow, 2001: 170; McGee ve Morrow, 2005:27). Erişime açık tutulduğu için çocuklar günün büyük bir bölümünde bu alanı kullanabilmektedirler. Aynı zamanda bu alan çocukların zaman geçirmek isteyeceği kadar davetkâr ve özel bir alan olmalıdır. Kitap merkezinin sınıfın sessiz, korunaklı ve ayrı bir bölgesinde kurulması, çocukların kendilerini huzurlu ve rahat hissetmeleri için sallanan okuma koltuğu, küçük bir halı, yumuşak büyük yastıklar, peluş hayvanlarla donatılması bu alanı daha cezbedici hale getirebilmektedir. Ayrıca

ayraçlar ve okuma gözlüklerinin eklenmesiyle bu merkez dramatik oyunlar için de cazip bir mekân haline gelmektedir.

Çocukların yazı bilgisini destekleyen sınıflarda, çocukları öykü kitaplarını tekrar tekrar okumaya cesaretlendirmek için bazı düzenlemeler yapılır ve kuklalar, keçeli tahtalar ve keçeden öykü parçaları gibi belli materyaller sağlanabilir. Kitap merkezi duvarlarına asılan renkli posterler ve resimlerle tamamlanabilir.

Büyük boyutlu geniş resimleri ve büyük yazıları olan kitaplar, özellikle büyük grup etkinliklerinde yazının daha iyi görülmesini sağladığı için yaygın olarak kullanılır. Büyük boyutta kitapları kullanmak, çocukların anlamlı bir metin içinde yazının yönünü kavramalarını, yazı ile sözel dil arasında bağlantılar kurmalarını, yazı ve ses birimleri arasındaki ilişkiyi anlamalarını ve çocukların okuma değeri geliştirmelerini sağlar (Zygouris-Coe, 2001: 12).

Kitap merkezine kitap seçerken tüm kitap türlerini bir araya getirmek gerekmektedir. Bu alanda, çok sayıda ve çeşitli türde nitelikli resimli kitaba yer verilmelidir (Yaden, Rowe ve MacGillivray, 1999:6; Roskos, Christie ve Ricghels, 2003:3; McGee ve Morrow (2005: 29; Morrow, 2001:171). Bu yolla her çocuğun ilgisini çekmek mümkün olabilir. Değişik türde kitaplar çocuğun okuma yazma temeline eşsiz bir katkıda bulunur. Çeşitli türde kitaplarla karşı karşıya kalan çocuğun öğrenmesi, farkındalık düzeyi ve kitap merakı desteklenebilmektedir. Kitapların çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun, çocukların tekrar tekrar inceleyerek hafızadan, ezbere ya da görsel okumalarını destekleyecek ilgi çekici kitaplar olmalarına dikkat edilmelidir. Bu alan kurgusal ve kurgusal olmayan kitap türlerini, çocukların dönemselsel ilgilerini, sınıfta işlenen dönemselsel temaları ve çocukların okuma becerisine ait gelişimsel düzeylerini yansıtan kitaplarla donatılmalıdır. Kitap merkezinde bulunması gereken kitap türleri ve bu türlerin özellikleri Morrow (2001: 172-173). tarafından şöyle açıklanmıştır:

- **Klasik Hikâye Kitaplarında**, bir hikâye ve hikâyeye ilişkili resimler vardır.
- **Geleneksel Kitaplar**, halk hikâyeleri ve peri masallarını içermektedir.
- **Oyuncak Kitaplar** çocuklara hem hikâye anlatmakta, hem de oyun oynatmaktadır.

- **Alfabe kitaplarında**, alfabe harfleriyle birlikte o harfle başlayan kelime ve resim birlikte yer almaktadır.
- **Yazısız Resimli Kitaplar**, aslında hikâye kitaplarıdır ancak hikâyelerini sadece resimlerle anlatırlar. Bu kitaplar, resim okuma yöntemiyle okunurlar.
- **Tahmin Edilebilir Kitaplar**, bazen tekerlemeler bazen de tekrar edilen deyimler ve belli kelimelerden oluşur.
- **Bilgi Verici Kavram ve Başvuru Kitapları**, kavramları doğrudan vermek yerine ya bir hikâye formatında ya da diğer ilginç formatlarda sunar. Bilgi verici kitaplarda resimler çok önemlidir. Resimler gerçekçi olmalı ya da farklı sanatsal bir form kullanılıyorsa yazıda verilen kavramları anlamaya yardımcı olmalıdır.
- **Çok Kültürlülüğü Destekleyen Kitaplar**, dünya üzerindeki kültürel farklılığı kitaplara yansıtan kitaplardan oluşmaktadır. Çocuklar, bu tür kitaplar sayesinde farklılıkları keşfetmeyi ve bunlara değer vermeyi öğrenir.
- **Sürelî yayımlar**, çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmış olmalıdır. Boyama, kesme, yapıştırma, öykü, bilgi ve oyun içeren dergiler çocuğun eğlenerek öğrenmesini sağlamanın yanı sıra düzenli olarak okuma alışkanlığı kazanmasını sağlar.

Bu türlerin yanı sıra farklı görsel öğelere sahip kitaplar (Ör. Fotoğraf kitapları), şiir kitapları ve sayma kitapları gibi türler sınıfta bulunan kitap merkezini zenginleştirmekte ve çocukların farklı kitap türleriyle tanışmasını sağlamaktadır.

Yazı Yazma Merkezi : Okuryazarlığı destekleyen sınıflarda bulunan öğrenme merkezlerinden biri de 'yazı yazma merkezi'dir (Pucket ve Diffily, 2004:228; McGee ve Morrow, 2005: 31; Morrow, 2001:293; Vukelic ve Christie, 2009:27). Bu alanda küçük bir masa, iki ya da üç çocuk sandalyesi bulunmalıdır. Yazı yazma deneyimi okul öncesi dönemdeki çocuklar için sosyal bir deneyimdir. Çocuklar, yazdıklarını ve yazı yazma materyalleriyle ürettiklerini sınıftaki arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşmak isterler. Bu merkez, çocuklara çok sayıda yazı yazma materyalini kullanma fırsatı sunmalıdır. Yazı yazma merkezinde çeşitli türde ve dokuda kağıtlar, tükenmez kalem, kurşun kalem, pilot kalem, keçeli kalem gibi pek çok yazı yazma materyali, boyalar, tebeşirler, not defterleri, tebrik kartları, mektup kağıdı ve zarflar, alfabe şablonları, mürekkep, pul, makas ve seloteypler bulunmalıdır.

Dinleme Merkezi : Okul öncesi eğitim veren sınıflarda bir dinleme merkezinin oluşturulması, çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi için önemli deneyimler sağlar (Pucket ve Diffily, 2004:222; Beaty, 2013:151). Bu merkezin kurulması için gerekli materyaller bir CD çalar ve bir kulaklıktır. Dinleme merkezi, kitap merkezi içinde yer alabileceği gibi, ayrı bir merkez olarak da kurulabilir. Bu alan halı ya da yumuşak yastıkların bulunduğu keyifli ve rahat bir ortamda kurulabileceği gibi bir masa başında da kurulabilir. Plastik bir kutu ya da küçük bir sepet kullanarak CD'ler düzenli bir şekilde saklanabilir. CD'lerin içeriğinde, çevredeki sesler, okunan şiirler, okunan öyküler ve enstrümental müzikler olabilir. Çocuklar bu alanda, kitaplardaki metinlerin öykülerini teypten dinleyebilmektedirler. Bu merkezi kullanmak çocukların dinleme becerilerini geliştirir ve dinledikleri içeriği defalarca dinlemelerine olanak sağlar. Bu merkezde vakit geçirmek, çocuklara aktif sınıf ortamında daha sakin ve huzurlu bir zaman geçirme fırsatı sağlarken, aynı zamanda okuryazarlık becerilerinin gelişmesini de geliştirmektedir.

Materyaller : Sınıflarda okuryazarlığı destekleyen çok sayıda materyalin bulunması, zengin okuryazarlık çevresini oluşturan en önemli unsurlardandır. Çocuklar okuryazarlık materyalleriyle ve etkinlikleriyle etkin bir şekilde ve çok yönlü olarak karşı karşıya kaldıklarında daha etkili öğrenirler (Aydın Yılmaz, 2003: 17). Sınıfta çocukların yaşlarına uygun, gerçek, işlevsel, çeşitli ve tematik olarak gruplandırılmış materyaller kullanılmalıdır. Çocukların yazı yazmak için yazılı materyallere, okumak için kitaplara ve bunlarla ilgili deneyimlerini açığa çıkarmak için iyi modellere ve desteğe ihtiyaçları vardır (Üstün ve Akman, 2003: 223-224). Çocuklar, ilgi çekici ve gelişimsel ihtiyaçlarına cevap veren okuryazarlık materyallerine kolayca erişebilmelidir. Öğretmenlerin bu amaçla çocukların yaşlarına, gelişimsel düzeylerine, ilgi ve öğrenme profillerine uygun materyal seçmeleri önem taşımaktadır (Purcell ve Rosemary, 2007:236).

Blok merkezinde alfabe blokları, masa oyuncakları rafında kelime ve alfabe yap-bozları, manyetik ya da ahşap harfler, harf kalıpları ve süngerleri, duvarda alfabe panoları; kitap merkezinde çeşitli kitap türlerinin yanı sıra ABC kitaplarının bulunması, ayrıca harf farkındalığını geliştiren kelime kartları, çevresel etiketler, isim kartları, alfabe kartları gibi materyallerin bulunması çocukların yazı bilgisini desteklemektedir (McGee ve Morrow, 2005: 31-32).

Çocukların yazının işlevselliğini anlamaları için oyun içinde yazının kullanılması ve okuryazarlık davranışlarının amaçlı olarak sergilenmesi gerekmektedir. Bu nedenle oyun merkezlerine yazının kullanımını teşvik eden materyaller yerleştirilmelidir. Örneğin, dramatik oyun merkezi, yazı ile ilişkili materyallerle donatılarak yazı bilgisinin gelişimi sürecinde desteklenebilir. Bu amaçla restoran oyununda kullanmak üzere menüler, sipariş defterleri, adisyon fişleri, faturalar, rezerve edilmiş masalar için uyarı etiketleri, görev dağılımı için çocukların isim etiketleri bulunabilir (Schickedanz, 1993:143).

Sınıfta kitap ya da kütüphane merkezi dışındaki diğer merkezlerde de tematik kitap bulundurmak (Ör. Blok merkezi, dramatik oyun merkezi, fen-doğa merkezi) ve okuryazarlık davranışlarını tetikleyen oyun etkinliklerinin desteklenmesi amacıyla sınıfta yazı yazma merkezi dışında yazı yazma materyallerinin bulundurulması (Ör. Alışveriş listesi hazırlanması için evcilik merkezine, doktor oyununda reçete yazılması ya da restoran oyununda sipariş alınması için dramatik oyun merkezine kağıt ve kalemler yerleştirmek) okuryazarlığı destekleyen stratejiler arasındadır (Schickedanz, 1993:144).

Çocukların kendi hikâyelerini ya da kendi kitaplarını oluşturabilmesi için sanat materyalleri, sözel dil gelişimlerinin desteklenebilmesi için öykü oluşturma materyalleri (keçeden yapılan öykü karakterleri ve tahtası), bilgisayar temelli okuryazarlık programlarına erişebilmeleri için bilgisayar merkezi ve ilgili yazılımlar, görsel işitsel materyaller sınıflarda bulundurulabilecek zengin okuryazarlık materyalleri arasındadır (Stegelin, 2002: 26).

2.5.4. Sınıfta Sergilenen Yazılı Uyarılar

Çocuğun çevresinin işlevsel yazıyla donatılması, okuryazarlığı destekleyen çevrenin en önemli tamamlayıcılarından biridir. Yazının kullanıldığı çok sayıda uyarıya karşı karşıya kalan çocukların yazı bilgisi desteklenir (Yaden, Rowe ve MacGillivray, 1999: 16; Smith, Brady ve Anastasopoulos, 2008: 38).

Sınıfta çocukların yazı yazma denemeleri, söylediklerinin öğretmen tarafından yazıldığı ürünler, posterler gibi yazının çeşitli amaçlarını sunan sergilemeler mevcuttur.

Yazı sergilemeleri, hem öğretmen ve çocukların katkılarıyla, hem de çocuklar tarafından bağımsızca oluşturulan ürünleri içermektedir. Sınıftaki yazılar çocukların erişebileceği ve amacını bilerek kullanabileceği yerlerde bulundurulmalıdır. Yazı sergilemelerinin içeriği ve formatı sıklıkla değiştirilmeli ve içeriğinin sınıfta işlenen temalarla bağlantılı olmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca gazete, dergi ve televizyonlarda, yiyecek kartonlarında, yol işaretlerinde ve dükkânların önündeki tabelalarda yer alan yazılara çocuğun dikkatinin çekilmesi de önemlidir. Yazının sergilenmesi kapsamında kullanılacak ürünlerden bazıları şunlardır:

- Sınıfta mesaj panoları kullanmak
- Çocukların kişisel dolaplarının üzerine çocukların isimlerini yazmak
- Ailelere yönelik duyuru panoları kullanmak
- Öğrenilen kelimeleri kelime duvarında sergilemek
- Yangın ya da deprem tahliye planlarının duvara asılması
- Sınıf kurallarını duvara asmak
- Öğrenme merkezlerinin etiketlenmesi

2.6. Konu İle İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Erduran'ın (1999) araştırmasında okul öncesi eğitimde okumaya yazmaya hazırlık programları ile bilişsel yetenek özelliklerinin, okuma sürecine etkisi incelenmiştir. İstanbul ilinde 62 birinci sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmada, kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur. Gruplar yaş, cinsiyet, aile bütünlüğü, kardeş sayısı, anne baba eğitimi, sosyo ekonomik durum ve okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre belirlenmiştir. Çocuklara “WISC-R Zekâ Testi” uygulanmıştır. Ayrıca, öğretmenler “Öğrenci Bilgi Formu”nu kullanarak çocukların okuma yazma davranışlarını; ailelerle “Kişisel Bilgi Formu” kullanarak çocukların okuma yazma davranışlarını değerlendirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çocukların devam ettikleri anaokullarında yürütülen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının, çocuğun okuma davranışını doğrudan olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Aktan Kerem (2001), tarafından yapılan çalışmada, öncelikle okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların okuma gelişimini desteklemek için neler yaptıklarına ilişkin durum saptaması yapılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, mevcut okul öncesi eğitim programını zenginleştirecek bir okuma yazmaya hazırlık programı hazırlanmıştır. Okumaya hazırlık programının, okul öncesi dönem çocuklarının okuma gelişimi üzerindeki etkisinin incelediği çalışma; İstanbul ilinde deney ve kontrol grubuna alınan toplam 26 çocukla yürütülmüştür. Araştırmacı okumaya hazırlık programının etkisini ölçmek amacıyla beş farklı testi ön test ve son test olarak uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, “Okumaya Hazırlık Programının” çocukların okuma gelişimlerini desteklediği ortaya konmuştur.

Üstün ve Akman (2003), “6 Yaş Çocuklarının Okuma Yazma Becerilerinin ve Okuma Yazma Materyalleri Açısından Çevrelerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında toplam 65 anaokulunu araştırma kapsamına almışlardır. Bu okullardaki sınıfların %75,3'ünde kitap köşesi bulunduğu, kitap çeşitlerinden alfabe kitaplarının hiçbir sınıfta kullanılmadığı ve sınıflarda bulunan kitap sayısının 20-30 kitapla sınırlı olduğu ortaya konmuştur. Sınıflarda öykü okuma ve öykü oluşturma etkinliklerine yer verilse de, harflerle ilgili oyunlara hiç yer verilmediği belirtilmiştir. Bu çalışmada,

çocukların kitaba gösterdiği ilgi değerlendirildiğinde, üst sosyokültürel bölgedeki okullara devam eden çocukların %8,7'sinin, orta sosyokültürel bölgedeki okullara devam eden çocukların %34,8'inin ve alt sosyokültürel bölgedeki okullara devam eden çocukların %56,5'inin eğitimci yönlendirmesiyle kitaba ilgi gösterdikleri bulunmuştur.

Sevinç ve Bayhan (2006), çoklu zekâ kuramına göre bir okuma yazmaya hazırlık programı hazırlayarak, programın 6 yaş grubundaki çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubuna alınan toplam 30 çocukla yürütülen çalışmadan elde edilen verilere göre, uygulanan programın deney grubundaki çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Deretarla Gül ve Bal (2006) yaptıkları çalışmada, anasınıflarında bulunan okuma yazma materyallerinin nitelik-niceliğini ve çocukların serbest zaman etkinliklerinde gözlenerek yaptıkları etkinliklerle okuma yazma ilişkisini, öğretmenlerin bakış açısı doğrultusunda incelemiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, okuryazarlığın yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu düşünen “Erken Okuryazarlık” bakış açısına sahip öğretmenlerin “Okumaya Hazırbulunuşluk” bakış açısına sahip öğretmenlere göre, hem niteliksel hem de niceliksel olarak daha uygun sınıf materyalleri seçtiklerini göstermektedir. Erken Okuryazarlık bakış açısına sahip öğretmenler, okuma yazma öğrenme sürecinde sınıf çevresinin etkili olduğunu düşünmektedirler.

Çelenk (2008), araştırmasında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik deneyim ve birikimlerini değerlendirmek amacıyla, Bolu ilinde 103 çocukla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada, çocukların ilk okuma ve yazmaya yönelik isteklilik düzeyine ilişkin sorular sorularak, cümle okuma, metin okuma, çizgi çizme ve harf yazma testleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların okul öncesi eğitim sürecinden ilkokula çok önemli deneyim ve birikimlerle geldikleri ve okul öncesi eğitimin, çocukların resmi okuma yazmaya hazırlık düzeylerinde önemli bir etki gücüne sahip olduğu saptanmıştır.

Bay (2008) anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, 400 okul öncesi öğretmeni ile “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşıldıktan sonra, 173 okul öncesi öğretmeni ile “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” kullanılarak mevcut durum tespit çalışması yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğu ve yeterlik algısında öğretmenin yaşının, mesleki kıdeminin ve mezun olduğu okul türünün anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pehlivan (2008) tarafından Adana ilinde yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ilk okuma yazmaya geçiş süreci öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda nitel yöntemle değerlendirilmiştir. Bu çalışma, farklı sosyo ekonomik düzeydeki 6 ilköğretim okulunda, 60 birinci sınıf öğrencisi ve 15 öğretmenle 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yürütülmüştür. Okul öncesi eğitim almış olmanın, ilk okuma yazmaya geçiş sürecini etkileme düzeyini betimleyen sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayanlara göre okula daha donanımlı geldiği saptanmıştır.

Yazıcı (2010) tarafından yapılan araştırmada “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yürütülmüştür. Ankara ilinde yapılan çalışmanın örneklemini 467 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, “61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi”nin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Altıparmak (2010), Ankara’da yaşayan 677 ebeveyne ulaşarak, ebeveynlerin erken okuryazarlığa ilişkin görüşleri ve ev ortamında gerçekleştirilen okuryazarlık etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonunda, ailelerin büyük bir çoğunluğunun evde yapılan erken okuryazarlığı destekleyici etkinliklerin çocukları için önemli olduklarını, ailelerin evde daha çok okullarda yapılan etkinliklere benzer etkinlikler yapmanın önemli olduğunu

düşündükleri bulunmuştur. Bununla birlikte ailelerin okuryazarlığı destekleyici etkinlikler için farklı süreler ayırdıkları; erken okuryazarlığı destekleyici ev uygulamaları ile ailelerin eğitim ve aylık gelirleri arasında yüksek düzeyde ilişkiler bulunduğu ortaya konmuştur.

Şimşek (2011), tarafından yapılan çalışmada, okuma yazmaya hazırlık programının, 60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nin ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının ardından, deney ve kontrol grubu oluşturulan toplam 30 çocukla, okuma yazmaya hazırlık programının etkileri araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, kontrol listesi puanlarının deney grubundaki çocuklar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Bayraktar (2013) yürüttüğü çalışmada, anasınıfına devam eden 58 çocukla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Deney grubunda yer alan çocuklara yönelik olarak Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı uygulanmış ve bu programın çocukların yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine olan etkileri araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının çocukların yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Morrow ve Rand (1991), okul öncesi dönemdeki çocukların dramatik oyundaki okuryazarlık davranışları üzerinde, fiziksel çevrenin ve programın etkilerini araştıran bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmacılar, on üç okul öncesi öğretmenin katılımıyla kontrol ve deney grubu oluşturmuşlar; sınıflarda dört farklı durum yaratmışlardır.

- Birinci durumda, öğretmenler dramatik oyun merkezine kalem, kâğıt, boya kalemleri, gazlı kalemler ve kitaplar yerleştirmiştir. Daha sonra materyalleri tanıtmışlar, çocukların dikkatini çekmişler ve materyallerin çocuklar tarafından kullanılmasını sağlamak üzere model olmuşlardır.

- İkinci durumda, öğretmenler dramatik oyun merkezinde bir veteriner kliniği kurmuşlar ve bu alana dergiler, kitaplar ve broşürler yerleştirmişlerdir. Ayrıca sigara içilmez işareti, hasta kayıt formları, ajanda, randevu kartları gibi materyaller eklemiştir. Öğretmenler, oyun esnasında bu materyallerin kullanılması için destek sağlamışlardır: ‘Ör. Köpeğinizin muayenesi bitene kadar, dergileri okuyabilirsiniz.’
- Üçüncü durumda, veteriner kliniğinde yer alan tematik okuryazarlık materyalleri bire bir sınıf ortamına eklenmiştir ancak sınıf çevresi öğretmen desteğinden yoksun bırakılmıştır.
- Dördüncü durumda ise, tematik bir dramatik oyun alanı oluşturulmamış ve sınıfta hali hazırda bulunan dramatik oyun merkezine herhangi bir okuryazarlık materyali eklenmemiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmen desteği verilen sınıflardaki okuryazarlık davranışlarının hem üçüncü hem de dördüncü durumun yaratıldığı sınıftan alınan sonuçlardan çok daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışma, okuryazarlık materyali eklenen sınıflardaki çocukların okuryazarlık davranışlarının arttığı sonucunu ortaya koymasının yanı sıra, öğretmen desteğinin çocukların okuryazarlık davranışlarını çok daha fazla artırabileceğini de kanıtlamıştır.

Morrow (1991), sınıflarda okuryazarlık materyalleri bulundurulmasının çocukların okuryazarlık davranışları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışma sonunda sınıftaki kitap sayısı, kağıt ve bilgisayar gibi farklı türde kaydedici materyallerin sayısı, kalem ve boya gibi farklı türde kaydedici araç-gereçlerin sayısı ve yazılı etiketlerin sayısı ile çocukların okuryazarlık davranışlarının birbiriyle ilişkili olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Christie ve Enz (1992) yaptıkları çalışmada, sınıflara eklenen okuryazarlık materyallerinin ve öğretmen desteğinin, çocukların okuryazarlık davranışı içeren oyunlarına ve okuryazarlık becerilerinin gelişimine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıflara eklenen tematik okuryazarlık materyallerinin çocukların oyun sıklığını artırdığını bulmuşlardır. Araştırmacılar, sadece okuryazarlık materyalleriyle oynayan çocukların okuryazarlık becerileriyle, öğretmenleriyle ve materyallerle oynayan çocukların becerilerini karşılaştırdıklarında benzer oranda artış olduğunu görmüşlerdir. Ancak bu çocukların oyun sıklıklarında benzer artışlar sağlansa

da oyun örüntüleri farklılık göstermiştir Buna göre, öğretmenleriyle birlikte oyun oynayan çocukların daha az tekrarlayıcı motor oyunlar oynadıkları ve daha fazla yaratıcı dramatik oyun oynadıkları görülmüştür.

Neuman ve Roskos (1993) yaptıkları araştırmada, okuryazarlık yönünden zenginleştirilmiş oyun çevresinin ve yetişkin desteğinin, çocukların okuryazarlık davranışlarının sıklığı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının devam ettiği sekiz anaokulunda, 177 çocukla çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Deneysel çalışmada, üç farklı durum yaratılmıştır.

- Birinci durumda, sınıf çevresi okuryazarlık yönünden zenginleştirilmiş materyallerle donatılmış ve öğretmenlerden çocukların okuryazarlık becerilerini aktif olarak kullanabilmeleri için destek sağlamaları istenmiştir.
- İkinci durumda, sınıf çevresi okuryazarlık yönünden zenginleştirilmiş materyallerle donatılmış ve öğretmenlerden sürece müdahale etmeden çocukları izlemeleri istenmiştir.
- Üçüncü durumda, sınıf çevresine materyal eklenmemiş ve öğretmene herhangi bir rol verilmemiştir.

Çalışmanın devam ettiği beş ay boyunca doğrudan gözlem yöntemiyle, çocukların çevresel ve işlevsel yazıyı nasıl kullandıkları ve okuryazarlık davranışları izlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çocukların işlevsel yazı anlayışlarında bir fark bulunamamış ancak öğretmenin aktif katılım gösterdiği sınıftaki çocukların, yazılı uyarı ve etiketleri okuyabilme becerilerinde önemli ölçüde artışlar olduğu görülmüştür.

Vukelich (1994), üç anasınıfında 56 çocukla yürüttüğü çalışmada üç farklı durum yaratmış ve oyun merkezlerinin, çocukların yazı anlayışlarına olan etkisini incelemiştir. Bu kapsamda sınıflardaki restoran, postane, ayakkabı mağazası, veteriner kliniği ve kamp yeri gibi beş oyun alanına yazılı uyarılar yerleştirilmiştir.

- Birinci durumda, çocuklar akranlarıyla birlikte tematik yazılı materyallerle oyun oynamışlardır.
- İkinci durumda, çocuklar akranlarıyla birlikte öğretmen desteği alarak, tematik yazılı materyallerle oynamışlardır.

- Üçüncü durumda ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, hem akranlarıyla oynayan hem de yetişkin desteği alarak yazılı uyarılarla karşı karşıya kalan çocukların, yazıları okuyabilme becerilerinde önemli artışlar görülmüştür.

McMahon (1996) tarafından yapılan araştırmada, “Okuryazarlık Kazanımını Algılama Profili” ve “Okuryazarlık Göstergeleri Envanteri” kullanılarak, anasınıfı öğretmenlerinin okuryazarlığa ilişkin bakış açıları ile çocukların okuryazarlık kazanımında etkili olan sınıf materyallerinin nitelik ve niceliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre, erken okuryazarlık bakış açısına sahip olan öğretmenlerin, okumaya hazırbulunuşluk bakış açısına sahip öğretmenlere göre hem niteliksel hem de niceliksel olarak daha uygun sınıf materyalleri seçtikleri bulunmuştur.

Farran, Kang ve Plummer (2003) tarafından yürütülen Okul Öncesi Eğitimde Müdahale Projesinde, sınıfta okuryazarlık materyalleri bulundurulmasının ve öğretmen desteğinin, çocukların okuryazarlık materyalleriyle etkileşimine olan etkileri 34 sınıfta araştırılmıştır. 65 maddeden oluşan fiziksel okuryazarlık çevresi kontrol listesi ile 68 maddeden oluşan eğitici süreci içeren psikolojik okuryazarlık çevresi kontrol listesi ile sınıflar değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, sınıflarda okuryazarlığı destekleyen zengin bir fiziksel çevrenin, çocukların okuryazarlık materyalleriyle etkileşim düzeyini yüksek oranda artırdığı sonucunu ortaya koymuştur.

Wayne ve diğerleri (2007) yaptıkları araştırmada, alt sosyo ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının devam ettiği üç anaokulunda, 9 çocuğun okuryazarlık davranışlarını gözlemlemişlerdir. Deneysel işlem kapsamında, sınıflara okuryazarlık materyalleri eklenmiş ve öğretmen desteği alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deneysel işlem sonrasında çocukların okuryazarlık davranışlarının artış gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca sadece kitap merkezinin ya da yazı yazma merkezinin değil; blok merkezi, dramatik oyun merkezi, matematik merkezi, manipülatif oyun merkezi ve dinleme merkezi gibi öğrenme alanlarının da okuryazarlık davranışlarını artırmada etkili olduğu ortaya konmuştur.

Guo, Justice, Kaderavek ve McGinty (2012), okul öncesi eğitim kurumlarında sınıfların psikolojik ve fiziksel okuryazarlık çevreleri ile çocukların okuryazarlık becerilerine ait kazanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 38 sınıfta, 30 okul öncesi eğitim öğretmeniyle yürütülen çalışmanın verileri psikolojik ve fiziksel okuryazarlık çevresini değerlendiren iki farklı ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, fiziksel okuryazarlık çevresinin materyal boyutu ile eğitici destek olarak tanımlanan psikolojik çevre arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın, fiziksel okuryazarlık çevresinin sınıfın düzenlenmesi boyutu ile psikolojik okuryazarlık çevresi arasında ilişkilere rastlanmıştır. Yine sınıfın düzenlenmesi boyutu ile alfabe bilgisi başta olmak üzere diğer okuryazarlık kazanımları arasında ilişki bulunmuştur. Son olarak zengin bir okuryazarlık çevresi sağlanmadığı takdirde, sınıfın psikolojik okuryazarlık çevresi ile çocukların okuryazarlık kazanımları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde bulunduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma sorularını cevaplamak için gerekli verilerin toplanmasında izlenen yöntemi detaylı bir şekilde açıklayan araştırmanın modeline, deneklere, veri toplama tekniklerine, ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine, araştırma ortamına, verilerin analizine ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, “Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi” incelenmektedir. Bu amaçla, “Anaokullarında sınıf ortamına okuryazarlık materyalleri eklenmesinin ve öğretmen desteğinin, 5 yaş çocuklarının erken okuryazarlık davranışlarının sıklığına etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranacaktır.

Bu çalışmada, gözlem sürecinin dikkat gerektirmesi ve uzunluğu göz önünde bulundurularak tek denekli araştırma deseni kullanılmıştır. Tek denekli araştırma deseni, bir ya da birkaç denekten, standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak, bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği ve bir bireyin belirli davranışlarının ölçülmek istendiği araştırmalarda kullanılmaktadır. Çok sayıda denekle çalışmak, evreni temsil açısından daha güçlü bir durum ortaya koysa da birbiriyle benzer özelliklere sahip az sayıda denekle çalışmak, bağımsız değişkenin etkisinin daha iyi ölçülebilmesine, verilerin daha çabuk toplanmasına ve yorumlanmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009:207).

Tüm deneysel araştırmalarda olduğu gibi tek denekli araştırmaların amacı; bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu desende, “başlama düzeyi evresi” ve “deney evresi” olarak iki aşama bulunur. Başlama düzeyi evresi, bağımlı değişkenin işlem başlamadan önceki doğal ortamındaki durumuna ilişkin, en az üç kez kararlılık gösterinceye kadar gözlenmesi sonucu elde

edilen verilerdir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Başlama düzeyi evresindeki ölçüm sonuçları kararlılık gösterdiğinde, deney evresi başlar. Deney evresi, başlama düzeyinin belirlenmesinin ardından bağımlı değişken üzerindeki etkisi belirlenecek olan bağımsız değişkenin denenmesi aşamasıdır. Uygulama sonunda bağımlı değişken, en az üç kez kararlılık gösterene kadar gözlenerek kayıt edilir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Tek denekli deneysel desen kullanılan araştırmalar, deneklerdeki değişimin grafiklerle izlendiği bir zaman serisi çalışması olarak da tanımlanabilir. Tek denekli desenlerde elde edilen veriler, ölçüm-zaman grafikleri üzerinden analiz edilir.

Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla çeşitli tek denekli araştırma desenleri kullanılmaktadır. Tek denekli araştırma desenlerinden “Çoklu Başlama Düzeyi Deseni” bir öğretim ya da davranış değiştirme deneyinin etkililiğini birden fazla durumda değerlendirir ve üç farklı türde kullanılmaktadır (Tekin, 2000: 2). Bunlar; birbirine benzer özellikte olan birden fazla denek üzerinde, bir bağımsız değişkenin bir hedef davranış üzerindeki etkiliği araştırıldığı “Denekler Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni”; bir deneğin ya da grubun içinde bulunduğu birden fazla ortamda, bir bağımsız değişkenin hedef davranış üzerindeki etkililiği araştırıldığı “Ortamlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni” ve birden fazla hedef davranış üzerinde, aynı ortamdaki deneğe veya gruba uygulanan bir bağımsız değişkenin etkililiği araştırıldığı “Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni”dir.

Bu çalışmada, Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni kullanılmıştır. Bu desen kullanılarak bir deneysel işlemin, birden çok davranış üzerindeki etkisi belirlenmektedir. Başlama düzeyinin belirlenmesi aşaması, birden çok davranış için aynı anda başlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009: 215). Bu davranışların deneklerde var olma düzeyi belirlenir ve deney evresi başlar. Deneysel işlemin uygulanması sürecinde gözlenen davranışların sıklıkları ayrı ayrı kaydedilir.

3.1.1. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Araştırma sorusunu etkileyen, değişmez çevre ve kişi özelliklerine bağımsız değişken denir. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, okuryazarlık materyalleri ve öğretmen desteğidir. Bağımsız değişkenin etkisinin araştırıldığı, ona göre değişen

özellikler ise bağımlı değişken olarak adlandırılır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, deneklerin okuryazarlık davranışlarının sıklığıdır.

3.1.2. İç ve Dış Geçerlik

İç Geçerlik; araştırmadaki sonucun yani bağımlı değişkendeki değişimin, gerçekten istedik şartlara yani belirlenen bağımsız değişkenlere bağlı olup olmadığı durumudur. Diğer bir deyişle, bağımlı değişkendeki farklılaşmanın bağımsız değişkenlerle açıklanma derecesidir. Bu araştırmada kontrol altına alınan iç geçerlik koşulları şunlardır:

Olgunlaşma : Araştırmaya katılan deneklerin zamanla fizyolojik ve psikolojik yönlerden olgunlaşma, yorulma gibi değişimler yaşaması değişken üzerinde görülebilecek deney öncesi, deney sonrası ayrılığın ya da ayrımsızlığın önemli bir nedeni olabilir. Özellikle fizyolojik ve psikolojik değişimlerin hızlı olduğu bireylerle yapılan araştırmalarda, bu faktöre çok dikkat etmek gerekir. Bu araştırmada, 5 yaş grubu çocuklarla çalışılmıştır. Araştırmanın her bir sınıfta 4 haftada tamamlanması, okul öncesi dönem çocuklarının hızla olgunlaşma yoluyla yaşayacağı olası değişimleri de kontrol etmeyi amaçlamıştır.

Ayrı ölçme araç ve süreçleri : Karşılaştırılmak üzere, aynı ölçütlere göre yapılması gereken deney öncesi- deney sonrası; deney-kontrol grupları gibi ölçmelerde, ayrı araç ve süreçlerin kullanılması ve izlenmesi karşılaştırmaları anlamsız kılabilir. Araştırma süresince olabildiğince aynı işlemler uygulanmalıdır. Araştırmada bu etkinin kalıcılığını kontrol etmek amacıyla sınıfların okuryazarlık çevresi, aynı gözlem aracıyla değerlendirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında ve deneysel işlem oturumlarında, çocuklarda aynı okuryazarlık davranışları gözlemlenmiş ve davranış sıklıkları aynı yöntemle belirlenmiştir.

Denek kaybı: Araştırma süresince, bazı deneklerin ölüm ve benzeri zorunlu nedenlerle ya da isteyerek deneyden ayrılmaları, arta kalan grupların özelliklerini değiştirebilir, denklikleri bozabilir. Araştırmada denek kaybını önlemek amacı ile araştırmanın başlangıcında ebeveynlere çalışmanın aşamaları ve süresi hakkında

ayrıntılı bilgi verilmiş, çocuklarını düzenli olarak anaokuluna göndermelerinin önemi vurgulanmış ve çalışma süresince denek kaybı yaşanmamıştır.

Dış Geçerlik : Dış geçerlik, bir örnek grup üzerinde deney koşulları içinde elde edilen bir sonucun daha büyük gruplara ve evrene genellenme derecesidir. Bulunan, tanımlanan ve ölçülen sonuç, gelişme ya da farkın gerçekte bir anlamı olup olmaması, varsa bunun seviyesi ve diğer durumlara genellenebilme olasılığı dış geçerlik derecesini göstermektedir. Bu araştırmada kontrol altına alınan dış geçerlik koşulları şunlardır:

Yanlı Seçim-Bağımsız Değişken Etkileşimi : Araştırmaya katılan deneklerin seçiminde, yansızlık kuralına uymama ya da yeter sayıda örnek almama gibi nedenlerle, örneklemin evreni temsil yeteneği sağlanamayabilir. Bağımsız değişkenin temsili olmayan bir grup üzerinde bıraktığı etkinin, evrendeki gerçek durumdan değişik olma olasılığı yüksektir. Araştırmada bağımlı değişkeni inceleme amacıyla, deneklerin seçilmesi sürecinde yanlılık yapılmamıştır. Denek olarak belirlenen çocuklar, okula düzenli devam edenler arasından rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Deneme Tepkisi : Deneme ortamının yapay olarak yarattığı fizik ve psikolojik etkiler sonucu deneklerin, normal koşullarda göstermeyecekleri bazı tepkiler vardır. Bunlara deneme tepkisi denir. Bu tepki ile denemek istenen bağımsız değişkene gösterilen tepki arasında bir ilişki yoktur. Deneme tepkisi, deneysel bulguların genellenebilirliğinin yani dış geçerliğin endişe ile karşılanmasına neden olan en önemli etmenlerden biridir. Deneme tepkisini kontrol altına almak amacıyla araştırmacı, çocuklara sınıflarına yerleştirilen okuryazarlık materyalleriyle oynama sıklıklarını inceleyeceğinden bahsetmemiş ve öğretmenlerden de çocuklara bu konuda bilgi vermemelerini istemiştir.

Bağımsız değişkenlerin etkileşimi: Birbiri ardından, değişik değişken ve düzeylerin etkisine giren deneklerin her yeni duruma, ötekilerden bağımsız olarak tepkide bulunma olasılığı yok gibidir. Böyle bir durumda bağımsız değişkenlerin sırası ve uygulanma zamanları, bağımlı değişkenin değişik biçimlerde etkilenmesine neden olabilir. Bu değişkeni kontrol etmek amacıyla aileler ve öğretmenler, araştırma süresince yeni okuryazarlık materyalleri kullanmamaları konusunda bilgilendirilmiştir. Deneysel

işlemin uygulanması süresince, farklı okuryazarlık materyalleri sınıf ortamına aynı anda yerleştirilmiştir.

3.2. Ortam

Araştırma, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak yazılı izin alınmasının ardından merkez Çankaya ilçesine bağlı resmi bağımsız iki anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu iki okulun seçilmesinin nedeni, okul yönetiminin ve sınıf öğretmenlerinin araştırmacı ile işbirliği yapmaya açık olmasıdır.

Okul 1:

Araştırmanın gerçekleştirildiği iki anaokulundan biri olan Anaokulu 1, Ankara İl merkezinde orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin yaşadığı Dikmen semtinde; çift yönlü gidiş-geliş sağlanan büyük ve işlek bir cadde üzerinde, işyerleri ve konutların arasında yer almaktadır. Bodrum, zemin ve birinci kattan oluşan üç katlı bir okul olan kurum, köklü bir geçmişe sahiptir. 1968 yılında bir hayırseverin katkıları ile İlkokul olarak yaptırılmış ve Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. Uzun yıllar ilkokul olarak hizmet veren bina tadilattan geçerek, 2010-2011 Eğitim Öğretim yılında "Anaokulu"na dönüştürülerek, okul öncesi eğitim kurumu olmuş ve 13 Eylül 2010 tarihinde resmi bağımsız anaokulu olarak eğitime başlamıştır. Bu dönüşümün yapılmasındaki en önemli nedenlerden biri, okul müdürü tarafından binanın bir ilkokul için yeterli büyüklükte olmaması olarak açıklanmıştır.

Okul, eğimli ve dik bir arazi üzerinde bulunduğu için, ana caddeden okula giriş yapmak isteyenler uzun merdivenleri kullanmaktadırlar. Okula bahçe alanından giriş yapmak isteyenlerse, 200 metrelik bir mesafeyi yürüyerek, giriş kapısına ulaşmaktadır. Okulun oldukça geniş bir bahçesi bulunmakta ancak okul bahçesinin okul öncesi dönemdeki çocukların hareket ve güvenlik ihtiyacına uygun olarak düzenlenemediği göze çarpmaktadır. Kaydırak, salıncak gibi materyaller eskidir ve güvenli değildir. Bu nedenle okul müdürü, bahçe alanının henüz kullanılmadığını aktarmıştır. Ayrıca okul müdürü bahçe düzenlemesinin yapılamayışının, yüksek maliyetlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Okuldan içeri girildiğinde ise, iç mekânın anaokuluna uygun şekilde düzenlendiği görülmektedir. Rehberlik odası bodrum katta olmasına karşın, çocuk dostu bir anlayışla düzenlenmiştir. Duvardan duvara yumuşak ve mavi renk bir halı olan

odada yumuşak minderler, çocuk boyuna uygun masa ve sandalye, çocuk kitapları ve bazı oyuncaklar bulunmaktadır. Tuvaletlerde klozetler, çocukların boylarına uygundur. Tuvalet zemini kaymaz paspas gibi malzemelerle kaplanarak kaymayı önleyici güvenlik önlemleri alınmıştır. Çocukların öğünlerini yiyebilecekleri bir yemekhane vardır ancak yemekhane alanının çocuk sayısına göre dar bir alan olduğu söylenebilir.

Üç katlı okulun bodrum katında kalorifer kazanı, depo, arşiv odası, çok amaçlı salon ve rehberlik odası; zemin katında bina girişi, 2 sınıf, 4 kabinli tuvalet, mutfak, yemekhane, 1 müdür yardımcısı odası, 1 memur odası ve birinci katta 4 sınıf, 1 müdür odası ve 4 kabinli tuvalet bulunmaktadır.

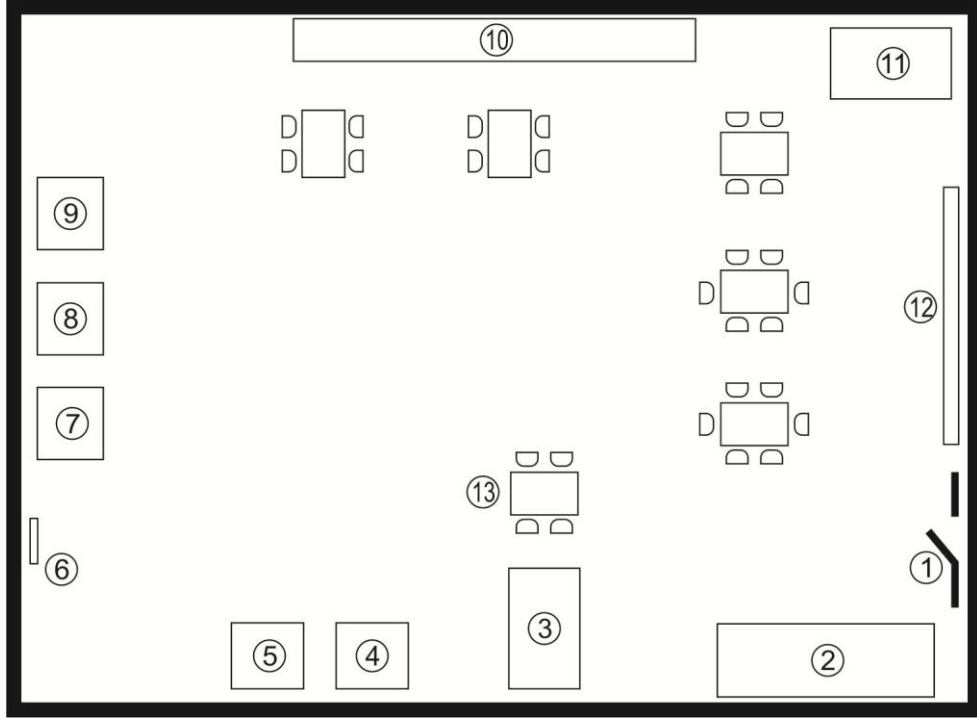
Anaokulunda 2011-2012 Eğitim Öğretim yılında iki sınıf beş yaş grubu, iki sınıf dört yaş grubu ve bir sınıf da üç yaş grubu çocuklardan oluşmaktadır. Okulda bulunan sınıflardan biri ise boş durmaktadır. Ankara'nın merkezinde, nüfusun yoğun olduğu Dikmen semtinde bulunan bir anaokulunda boş sınıfa rastlanması, okulun yakın çevresinde yaşayan ve okul öncesi eğitim alamayan çocuklar açısından bir kayıp olarak değerlendirilebilir. Okulun personel yapısına bakıldığında bir müdür, bir müdür yardımcısı, bir rehber öğretmen, beş okul öncesi eğitim öğretmeni; altı kişi ise temizlik, mutfak, kat ve büro işlerinden sorumlu destek personeli olarak çalışmaktadır.

Araştırmanın yürütüldüğü 5 yaş sınıfı bu çalışmada "Sınıf 1" olarak adlandırılmıştır. Sınıf 1, anaokulunun birinci katında, merdivenlerden çıkıldığında koridorun sağ tarafında en başta yer almaktadır. Sınıfta 28 adet çocuk sandalyesi, 6 adet dikdörtgen çocuk masası, bir adet öğretmen dolabı, duvara monte edilmiş küçük boy yazı tahtası, bir adet çöp kutusu, bir adet malzeme deposu olarak kullanılan dolap, bir adet portatif basket potası, çocuk portmantosu, pano, boy ölçüm tahtası ve bir adet televizyon bulunmaktadır. Ayrıca sınıfta kukla tahtası, evcilik köşesi, müzik aletleri, trafik işaretleri blok seti, peluş hayvanlar, kitaplık, sünger bowling kukaları, ahşap kavram oyuncakları, yapbozlar, legolar ve çeşitli türde taşıtlar bulunmaktadır.

Sınıf 1'e bakıldığında bir blok merkezi, blok merkeziyle bitişik konumlandırılmış bir kitaplık, kitaplığın hemen bitişiğinde yap-bozların bulunduğu materyal dolabı, yine bu alana bitişik bir evcilik merkezi ve kukla tahtası, bulunmaktadır. Ayrıca sınıfta bir televizyon ve televizyon masasının alt raflarında

müzik aletleri, malzeme depo dolabına bitişik bir basketbol potası yer almaktadır. Öğretmen için bir masa ve sandalye yoktur, öğretmenin çocuk sandalyesine oturduğu ve çocuk masalarından birini kullandığı görülmektedir. Sınıfın yerleşim düzeni şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Sınıf 1 Yerleşim Düzeni



- | | | |
|-------------------------|------------------|----------------------|
| 1-Sınıf Kapısı | 6-Yazı Tahtası | 11-Depo Dolabı |
| 2-Vestiyer Alanı | 7-Evcilik Köşesi | 12-Pano |
| 3-Öğretmen Dolabı | 8-Blok Köşesi | 13-Masa- Sandalyeler |
| 4-Su Bardakları Dolabı | 9-Kitaplık | |
| 5- TV-Müzik Seti Dolabı | 10-Pencere | |

Okul 2:

Araştırmanın gerçekleştirildiği bir diğer anaokulu ise; Ankara İl merkezinde orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin yaşadığı Dikmen semtinde; çift yönlü gidiş-geliş sağlanan büyük ve işlek bir cadde üzerinde, işyerleri ve konutların arasında yer almaktadır. Zemin ve birinci kattan oluşan iki katlı okul, 31 Ekim 2008 tarihinde bir hayırseverin katkıları ile yaptırılmış ve Milli Eğitim Bakanlığı’na devredilmiştir.

Okul, dik bir yokuş üzerinde bulunmaktadır. Anaokulunun bahçesinde 3-6 yaş çocuklarının açık hava ve fiziksel gelişim ihtiyaçlarına yönelik olarak tasarlanmış çeşitli ekipmanlar bulunmaktadır.

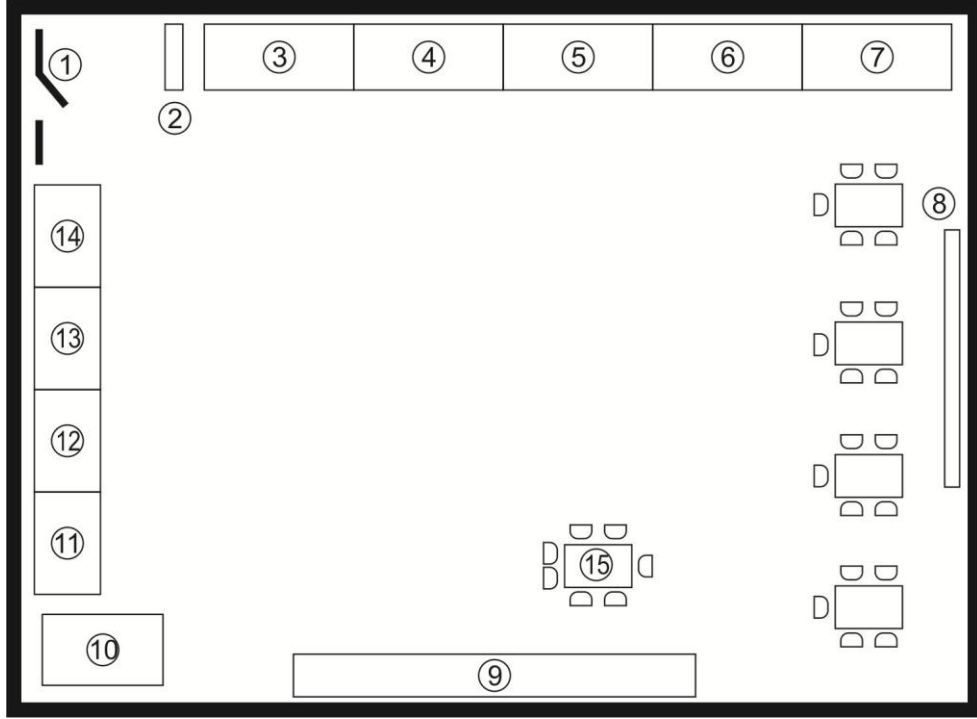
Okuldan içeri girilen zemin katta portmanto ve ayakkabılık alanı, müdür odası, memur odası, bir sınıf, tuvaletler ve çocukların öğünlerini yiyebilecekleri bir yemekhane bulunmaktadır. Ancak yemekhane alanının çocuk sayısına göre dar bir alan olduğu söylenebilir. Okulun birinci katında ise öğretmenler odası, rehberlik odası, tuvaletler ve dört sınıf yer almaktadır.

Anaokulu'nda 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında iki sınıf altı yaş grubu, bir sınıf beş yaş grubu, bir sınıf dört yaş grubu ve bir sınıf da üç yaş grubu çocuklardan oluşmaktadır. Personel yapısına bakıldığında bir müdür, bir rehber öğretmen, beş okul öncesi öğretmeni; dokuz kişi ise destek personeli olarak çalışmaktadır. Bunlardan ikisi idari memur, ikisi mutfak personeli ve beşi de sınıf yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Araştırmanın yürütüldüğü 5 yaş sınıfı, bu çalışmada "Sınıf 2" olarak adlandırılmaktadır. Sınıf 2, anaokulunun birinci katında, merdivenlerden çıktığında koridorun sağ tarafında en başta yer almaktadır. Sınıfın içerisinde 27 adet çocuk sandalyesi, 6 adet büyük çocuk masası, bir adet malzeme dolabı, çocuklara ait 24 gözden oluşan kişisel dolaplar, bir adet su sebili, bir adet televizyon, bir adet DVD oynatıcı, bir adet çöp kovası, bir adet dört kapaklı dolap, iki adet açık raflı dolap, bir adet halı, bir adet sergileme panosu, bir adet yüksek boy iki kapaklı dolap, bir adet akvaryum, bir adet ayna ve ana kapıyla bağlantılı bir adet megafon bulunmaktadır.

Bu sınıfta öğrenme alanları birbirinden net olarak ayrılmamıştır. Sınıfın girişinde sol tarafta boy aynası asılıdır, hemen bitişik olarak bir dolabın üzerinde bloklar dizilidir. Yine bloklara bitişik olan dolapta çocukların etkinlik dosyaları ve kitap rafı yer almaktadır. Bu alanın hemen yanında bir dolabın üzerinde televizyon ve DVD oynatıcı durmaktadır. Bu cihazlara bitişik olan diğer dolapta evcilik malzemeleri, yap-bozlar, yapı setleri yer almaktadır. Bu alanın karşısında bulunan dolabın üzerinde bir akvaryum bulunur. Öğretmen için bir masa ve sandalye yoktur, öğretmenin çocuk sandalyesine oturduğu ve çocuk masalarından birini kullandığı görülmektedir. Sınıfın yerleşim düzeni şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. Sınıf 2 Yerleşim Düzeni



- | | | |
|-------------------|-------------------|--------------------------|
| 1-Sınıf Kapısı | 6-Materyal Dolabı | 11-Müzik Aletleri Panosu |
| 2-Ayna | 7-Materyal Dolabı | 12- Çocuk Dolabı |
| 3-Blok Köşesi | 8- Pano | 13- Çocuk Dolabı |
| 4-Materyal Dolabı | 9- Pencere | 14- Çocuk Dolabı |
| 5-Kitaplık | 10-Depo Dolabı | |

3.3. Denekler

Bu çalışmada 3 erkek ve 3 kız olmak üzere 6 deneğin erken okuryazarlık davranışları gözlemlenmiştir. Araştırmanın denekleri Okul 1'in 5 yaş grubundan 3 çocuk (2 kız, 1 erkek) ve Okul 2'nin 5 yaş grubundan 3 çocuktur (2 erkek, 1 kız). Araştırmada denek olarak yer alacak çocukların seçiminde aranan tek özellik, anaokuluna düzenli olarak devam etme durumu olmuştur. Anaokuluna düzenli olarak devam eden çocuklar arasından rastgele örnekleme yöntemiyle denekler belirlenmiştir.

Deneklerin demografik özellikleri, çocukların velileritarafından doldurulan MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Ek-5 İnceleme Formu'ndan elde edilmiş ve Tablo 2'de belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamında yer alan deneklerin yaşlarının, çalışma başladığında 5 yaş 3 ay (63 ay) ile 5 yaş 10 ay (70 ay) arasında değiştiği ve yaş ortalamalarına bakıldığında 5 yaş 6 aylık (66 ay) oldukları görülmektedir.

Tablo 2. Çocukların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f
Kız	3
Erkek	3
Kardeş Sayısı	
1	5
2	0
3	1
Ailenin Gelir Durumu	
1000 TL ve altı	1
1001 TL – 2000 TL	2
2001 TL ve üzeri	3
Annenin Eğitim Durumu	
İlkokul	2
Lise	2
Üniversite	2
Babanın Eğitim Durumu	
İlkokul	1
Lise	2
Üniversite	3
Annenin Mesleği	
Ev Hanımı	3
Memur	1
İşçi	2
Babanın Mesleği	
Memur	2
İşçi	2
Serbest Meslek	2

Tablo 2 incelendiğinde deneklerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyde ailelerin çocuklarından oluştuğu söylenebilir. Deneklere ilişkin ayrıntılı açıklama ve görüşler aşağıda verilmiş ve etik ilkeler gözetilerek takma isimler kullanılmıştır.

Sınıf 1:

- Tuana (Kız, 5 yaş 9 aylık) : Tuana, yetişkinlerle iletişim kurmaktan hoşlanan, sınıfta ön planda olmayı tercih etmeyen ve yetişkin yönlendirmesine ihtiyaç duyan bir çocuktur. Zaman zaman sınıf arkadaşlarıyla sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşamaktadır. Tuana'nın annesi bir ev hanımıdır ve kronik bir hastalık geçirmektedir. Babası işçi olarak çalışmaktadır. Tuana, bir kardeşe sahiptir.
- İsmail (Erkek, 5 yaş 3 aylık) : Uyumlu, mutlu ve kendisiyle barışık bir çocuktur. Hareketli ve aktif bir çocuk olduğu göze çarpmaktadır. Kardeşinin

doğumuyla kardeş kıskançlığı yaşadığı öğretmeni tarafından belirtilmiştir. İsmail'in annesi ev hanımı, babası ise serbest meslekle uğraşmaktadır. Sosyal becerileri iyi olan İsmail'in arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle iletişimi oldukça iyidir. Müziğe ilgi duymaktadır, sınıfta zaman zaman türküler söylemektedir.

- Beren (Kız, 5 yaş 6 aylık) : Başarı güdüsü yüksek bir çocuk olan Beren, mühendis anne ve babanın çocuğudur. Kendinden büyük bir kardeşi olan Beren, oyun kurma kabiliyetine sahiptir ve liderlik özellikleri vardır. Öğrenmeye karşı hevesli ve hedefe odaklıdır.

Sınıf 2:

- Önder (Erkek, 5 yaş 0 aylık) : Uyumlu, çevresinden etkilenen ve çoğu zaman geri planda kalmayı tercih eden bir yapısı vardır. Önder, arkadaşları tarafından sevilen bir çocuktur. Bir abisi olan Önder'in annesi sekreter, babası ise özel sektörde bilişim alanında çalışmaktadır.
- Emir (Erkek, 5 yaş 10 aylık) : Sınıfta arkadaşları tarafından çok sevilen, sosyal yönü güçlü bir çocuktur. Bunun yanı sıra sınıf etkinliklerine karşı ilgisi hayli yüksektir. Emir'in üç kardeşi daha vardır. Bir büyük abisi olan Emir, ailenin üçüzlerinden biridir. Annesi ev hanımı, babası mali müşavir olan Emir, dikkat çekici fiziksel özelliklerinden dolayı, sınıfta popülerliği yüksek olan bir çocuktur.
- Elif (Kız, 5 yaş 4 aylık) : Disiplinli ve düzenli bir çocuktur. Bilişsel gelişim becerileri ön plandadır. Başarma güdüsü yüksektir. Elif'in kendinden küçük bir kardeşi daha vardır. Annesi biyolog, babası uzman memur olan Elif'in resim yapmaya ilgisi vardır.

3.4.Öğretmenler Hakkında Bilgiler

Sınıf 1'in 5 yaş grubu öğretmeni 39 yaşındadır, 19 yıllık kıdeme sahiptir. Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünden lisans derecesiyle mezun olmuştur. Sınıf 2'nin 5 yaş grubu öğretmeni 36 yaşındadır, 13 yıllık kıdeme sahiptir, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümünden lisans derecesiyle mezun olmuştur.

3.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, bu çalışmada ‘Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı’rı (ELLCO Pre-K; Smith, Brady ve Anastasopoulos, 2008) lme aracı olarak kullanmıştır. Bu kapsamda lme aracının ve kılavuz kitabının satın alınması sonucu yayıncı firma tarafından verilen fatura, ek-2’de sunulmuştur. Daha sonra araştırmacı, lme aracının kullanıcıları için düzenlenen ‘Eğitici Eğitimi’ kursuna katılmıştır. Brookes Yayınevi Profesyonel Gelişim Birimi’nin düzenlediği eğitici eğitimi programı, aracı geliştiren ekipten ‘Louisa Anastasopoulos’ tarafından yrtlmştur. Söz konusu eğitim, ABD’nin Massachussets Eyaleti, Newton kentinde, 26-27 Ocak 2009 tarihlerinde düzenlenmiş olup, on dört saat srmştur. Eğitime ilişkin araştırmacıya verilen sertifika ek-3’de sunulmuştur. Bunun yanı sıra araştırmacı, ABD’nin Michigan Eyaleti, Ann Arbor kentinde çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarında ‘Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı’rı kullanarak sınıfların okuryazarlık çevrelerini gözlemlemiştir.

Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı’nın kılavuz kitabında, bu aracı kullanacak olan puanlayıcıların, 3-5 yaş grubu çocuklarla çalışma deneyimi olan alan uzmanları olması gerektiği belirtilmektedir. Araştırmacı, lisans ve yüksek lisans eğitimini Okul ncesi Eğitim Programında tamamlamıştır. 10 yıldır resmi okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimci olarak görev yapmaktadır. Yüksek lisans tezinde de bir erken çocukluk çevresi lme aracı olan ECERS-R’yi (Harms, Clifford ve Cryer, 1998) kullanmıştır. Böylece hem sınıf ortamlarının gözlemi, hem de 3-5 yaş grubu çocuklarla çalışma konusunda deneyim kazanmıştır.

Araştırmacılar tarafından yapılan sınıf gözlemleri, araştırmanın yürütüldüğü sınıfın öğretmenleri için endişe verici bir deneyim olabilmektedir. Bu nedenle araştırmacı, öğretmenlere gözlem boyunca saygılı davranarak onların kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamaya zen göstermiş ve kendisinin sınıfta bir ziyaretçi olduğunu göz önünde bulundurarak davranmaya çalışmıştır.

Araştırmacı bu çalışmada, dışarıdan biri olarak veri toplayan kişi konumunda bulunmuştur. Gözlemin ilk gününde sınıftaki öğretmenlerle ve tüm okul personeliyle selamlaşmış, kendini tanıtmış ve gözlem yapılmasına izin verildiği için teşekkür

etmiştir. Sınıfın günlük akışını bozmamak adına dikkatli davranışlar sergilemiş ve bu niyetini sınıf öğretmeniyle de paylaşmıştır. Araştırmacı, öğretmenlere ne kadar süre sınıfta kalmayı planladığını söylemiş ve bu planlamaya uygun hareket etmiştir.

Araştırmacı, gözlem sırasında her şeyi görebileceği ve duyabileceği yerlerde durması gerekse de mümkün olduğu kadar fazla öne çıkmadan, görünmez olmaya çalışarak gözlemi yürütmeye çalışmıştır. Sınıfın çok kullanılmayan bir köşesinde ayakta ya da oturarak gözlemler yapmıştır. Zaman zaman sınıfın farklı alanlarında bulunan çocukları daha yakından izlemesi gerektiğinde, ayağa kalkmış ve yürümüştür.

Gözlenmeye çalışılan durumu etkilememek adına araştırmacı, sınıftaki etkisini asgari düzeyde hissettirmeye çalışmış, sınıftaki ilk karşılama sonrasında, çocuklarla ya da sınıftaki diğer yetişkinlerle etkileşimde bulunmamaya ve gözlem sırasında yansız bir yüz ifadesi takınmaya özen göstermiştir. Bazen çocuklar, araştırmacının yanına gelerek ne yaptığını sormuşlar, araştırmacıyı oyunlarına davet etmişler ve ona yaklaşmışlardır. Böyle zamanlarda araştırmacı, çocuklara onlarla oyun oynamaya gelmediğini, yalnızca onların oynadıkları oyunları izlemeye geldiğini açıklamıştır. Araştırmacının sınıfın sessiz, izole bir alanında nötr bir yüz ifadesiyle bulunarak çocuklarla en az düzeyde etkileşime girmesi sonucu, çocukların araştırmacının sınıftaki varlığına alışmaları ve doğal davranışları hedeflenmiştir.

Araştırmacı, velileri araştırma süreci hakkında bilgilendirmek ve gerekli izinlerini almak amacıyla “Onay Formu” hazırlamıştır (Ek-3). Bu formda araştırmacının, çalışmayı nasıl gerçekleştireceğine ilişkin kısa bilgiler yer almaktadır. Formlar, çocukların ailelerine öğretmenler aracılığıyla iletilmiştir.

Araştırmacı, etik ilkeleri gözeterek çocukların gerçek isimlerinde değişiklikler yapmış, okulun diğer öğretmenleri ile de iletişim içinde olarak çalışma hakkında onlara da bilgi vermiştir. Ayrıca, veri kaybını önlemek ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerini elde etmek amacıyla, gözlem oturumlarının tümünde düzenli bir biçimde görüntü kaydı almıştır.

3.6.Verileri Toplama Teknikleri

3.6.1. Veri Toplama Araçları

3.6.1.1. Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı

Anaokullarında sınıf çevresinin, erken okuryazarlık davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi için Anaokulları için Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı-2008 (Early Literacy, Language Classroom Observation Pre-K- ‘ELLCO Pre-K’ (Smith, Brady ve Anastasopoulos, 2008) kullanılmıştır. Bu gözlem aracı; kurum temelli, üç ile beş yaş arasındaki çocuklara okul öncesi eğitim hizmeti veren sınıflarda kullanılmak için tasarlanmıştır. Bu araç, uygulamacılara ve araştırmacılara farklı gelişim düzeyinde bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için sınıf çevresinden alabilecekleri en üst düzey desteğin derecesini tanımlamaktadır. Bu yolla anaokulu öğretmenleri ve yöneticilerinin sınıflardaki uygulama sürecini de içeren erken okuryazarlık çevresinin, çok yönlü kalitesini değerlendirmelerini ve daha iyi erken okuryazarlık programları oluşturmalarını sağlamaktadır.

ELLCO Pre-K (2008), okul öncesi eğitim hizmeti sunan sınıfların hem fiziksel hem de öğrenme öğretme süreçlerini değerlendirerek Bronfenbrenner’in ekolojik teorisiyle uyumlu olarak çocukların öğrenmelerini, fiziksel ve eğitim içerikli desteklerin etkilerine dayandırmaktadır (Neuman ve Cunningham, 2009: 545). Amerika Birleşik Devletleri’nde yayınladığı günden bugüne kadar sınıfların okuryazarlık çevresini değerlendirmek amacıyla pek çok araştırmada yaygınlıkla kullanılmaktadır (Constantine, 2004; Thornton, 2006; Wayne ve diğerleri, 2007; Guo, Justice, Kaderavek ve McGinty, 2012). Bu aracın potansiyel kullanıcıları araştırmacılar, öğretmenler, yöneticiler ve denetmenlerdir. Gözlem aracının kılavuz kitabından elde edilen bilgilere göre, bu aracı kullanarak sınıf gözlemi yapacak kişilerde hem 3-5 yaş grubu çocuklarla çalışmış olma hem de sınıf gözlemi, dil ve okuryazarlık konularında deneyimli olma niteliği aranmaktadır. Ayrıca gözlem öncesinde en az 9 saatlik bir eğitim gerekmekte ve ortalama bir sınıf gözlemi 1-1,5 saat sürmektedir.

Bu araç, gelişime uygunluk görüşü temelinde hazırlanmıştır ve sınıfları hem fiziksel açıdan, hem de öğrenme-öğretme süreçleri açısından değerlendiren belli başlı gözlem araçları arasında sayılmıştır (UNICEF, 2012: 14-17).ELLCO, ilk kez 2002’de Araştırma Baskısı olarak çıkmıştır (Smith ve Dickinson, 2002). Daha sonra bu baskı,

erken dil ve okuryazarlık gelişimi üzerine son yıllarda yapılan araştırma sonuçlarını içerecek biçimde 2008 yılında gözden geçirilerek güncellenmiştir. Bu çalışmada kullanılan versiyon, 2008 yılında yayımlanan yeni versiyondur. ELLCO Pre-K, bir öğretmen mülakatı da içermekte; iki alt boyut, beş bölüm ve on dokuz maddeden oluşmaktadır:

I.ALT BOYUT: GENEL SINIF ÇEVRESİ

Bölüm I : Sınıf Yapısı

Madde 1. Sınıfın Düzeni

Madde 2. Sınıftaki Materyaller

Madde 3. Sınıf Yönetimi Stratejileri

Madde 4. Çalışanlar

Bölüm II : Eğitim Programı

Madde 5. Eğitim Programına İlişkin Yaklaşımlar

Madde 6. Çocukların Bağımsız Tercih Yapmalarına ve Karar Vermelerine İlişkin

Fırsatlar

Madde 7. Sınıfta Çok kültürlülüğün Kabulü

II.ALT BOYUT : DİL VE OKURYAZARLIK ÇEVRESİ

Bölüm III : Dil Çevresi

Madde 8. Sohbet Ortamı

Madde 9. Sohbeti Sürdürmek İçin Fırsatlar

Madde 10. Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesi İçin Gösterilen Çabalar

Madde 11. Ses Farkındalığı

Bölüm IV : Kitaplar ve Kitap Okuma

Madde 12.Kitap Merkezinin Düzeni

Madde 13.Kitapların Özellikleri

Madde 14.Kitapların Öğrenme Sürecinde Kullanılması

Madde 15.Kitap Okumaya İlişkin Yaklaşımlar

Madde 16.Kitap Okumanın Niteliği

Bölüm V : Yazılı Uyarılar ve Yazı Yazma

Madde 17.Erken Yazı Yazma Ortamı

Madde 18.Çocukların Yazı Yazmaları İçin Destek Sağlanması

Madde 19.Çevredeki Yazılı Uyarılar

Gözlem aracının alt boyutlarla değerlendirilmesindeki amaç, ‘Erken Dil ve Okuryazarlık’ maddelerini (12 madde) vurgulamak içindir. Kalan maddeler (7 madde) ise ‘Genel Sınıf Çevresi’ alt boyutuna aittir. Gözlem aracında yer alan her madde anaokullarındaki sınıflarda okuryazarlık ve dilin önemli ve izlenebilir durumunu fark edebilmek için tasarlanmıştır. Tüm maddeler birbirinden farklıdır ancak aynı zamanda aracın bütünü ile de ilişki içindedir.

Gözlem Aracının puanlama sürecinde beşli derecelendirme kullanılmıştır. Her bir madde sınıflardaki aktivitelerin özelliklerini beş derece ile açıklar. En yüksek derece yani ‘5’ sınıf performansının en başarılı derecesini tanımlar. Beşinci (5.) derece **mükemmel** uygulamaların, dördüncü (4.) derece **güçlü** uygulamaların, üçüncü (3.) derece **temel** uygulamaların, ikinci (2.) derece **yetersiz** uygulamaların, birinci (1.) derece **eksik** uygulamaların göstergesidir. Bu açıklamalar tanımlayıcı gösterge olduğu gibi, her madde için bir puanlama rehberidir. Burada amaç aktivitenin esasını belirlemektir. Maddelerin puanlanması, gözlemlerden elde edilen kanıtlara dayanır. Her maddede yer alan tanımlayıcı ifadeler belli bir puanı saptamak için gereken kanıtın kalitesini ve içeriğini belirler. Her derece farklı bir şekilde açıklansa da tüm derecelerin açıklamaları birbirleriyle tutarlıdır. Çünkü her derecenin açıklaması bir anahtar kelime ile koyu harflerle yazılarak puanlama için gereken kanıtın gücünü işaret eder. Koyu harflerle yazılan anahtar kelimeler ve aşamalar gözlenen aktivitelerin farklılaşan düzeylerini ölçmeye yardım etmek için tasarlanmıştır. Her maddenin açıklama cümlesinde anahtar kelimeler bulunmaktadır.

Tüm açıklama cümlelerinde,

mükemmel ifadesiyle belirtilen maddeler **ikna edici** kanıtlar bulunur’ cümlesiyle,
güçlü ifadesiyle belirtilen maddeler **yeterli** kanıtlar bulunur’ cümlesiyle,
temel ifadesiyle belirtilen maddeler **bazı** kanıtlar bulunur’ cümlesiyle,
yetersiz ifadesiyle belirtilen maddeler **sınırlı** kanıt bulunur’ cümlesiyle ve
eksik ifadesiyle belirtilen maddeler **az** kanıt bulunur’ cümlesiyle biter.

Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'nda yer alan maddelerden bir örnek aşağıda sunulmuştur:

Örnek Madde:

Madde 13: Kitapların Özellikleri

5 Mükemmel

Sınıftaki kitapların içerik, düzey, tür ve karakterler anlamında yeterli bir çeşitlilik sunduğuna ve sınıfta bulunan çocukların kültürel farklılıklarını ve yeteneklerini yansıttığına ilişkin **ikna edici** kanıtlar bulunur.

- **Konu başlıklarının çeşitliliği** : Kitaplar konu başlıkları altında sunulmaktadır ve bu konular, çocukların öğrenmeleri için uygun konulardır. Konu başlıkları; duygular ve sosyal deneyimler (ör. Arkadaşlık ve adil olmak...vb.), günlük hayatta geçen olaylar (ör. Doktora gitmek, evcil hayvanlar, okul vb.) ve konu alanları (ör. Fen) olabilir.
- **Metnin zorluk düzeyindeki farklılık** : Metnin zorluk derecesinde (ör. Kelime içermeyen resimler, tek kelimelik etiketler ve ilk okuma yazmaya yönelik metinler) ve kullanılan grafik öğelerinin türlerinde (ör. Resimlemeler, fotoğraflar, karikatürize görseller) çeşitlilik söz konusudur. Sınıfta bulunan metin ve görseller, çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygundur.
- **Kitaplarda birden fazla tür** : Çocukların kullanımı için ayrılmış olan kitaplarda birçok tür bulunmaktadır. Sınıfta kurgulanmış öykülerden, şiir ve tekerlemelere; kurgusal olmayan düzyazılardan kavram kitaplarına doğru geniş bir kitap seçkisi bulunmaktadır.
- **Kitaplarda çeşitliliğin temsil edilmesi** : Kitaplarda karakterler ve aile yapısı konusunda çeşitlilik bulunmaktadır. Bu çeşitliliğin içinde farklı ırklar, kültürler, cinsiyetler ve yetenekler de olabilir. Bu farklılık, hem sınıf içindeki, hem de dünyadaki farklılığı yansıtmaktadır.

4 Güçlü

Sınıftaki kitapların içerik, düzey, tür ve karakterler anlamında yeterli bir çeşitlilik sunduğuna ve sınıfta bulunan çocukların kültürel farklılıklarını ve yeteneklerini yansıttığına ilişkin **yeterli** kanıtlar bulunur.

- **Konu başlıklarının çeşitliliği** : Kitaplar konu başlıkları altında sunulmaktadır ve bu konular, çocukların öğrenmeleri için uygun konulardır.

- **Metnin zorluk düzeyindeki farklılık** : Metnin zorluk derecesinde ve kullanılan grafik öğelerinin türlerinde çeşitlilik vardır ancak kitapların sınıftaki çocukların yaşlarına ve yetenek düzeylerine uygun olarak seçildiğine dair daha az kanıt bulunmaktadır.
- **Kitaplarda birden fazla tür** : Çocukların kullanımı için ayrılmış olan kitaplarda birçok tür bulunmaktadır ancak kitaplar daha dar kapsamlı bir seçenek yelpazesi sunmaktadır.
- **Kitaplarda çeşitliliğin temsil edilmesi** : Kitaplarda karakterler ve aile yapıları konusunda çeşitlilik bulunmaktadır. Bu çeşitliliğin içinde farklı ırklar, kültürler, cinsiyetler ve yetenekler bulunur. Bu farklılık, hem sınıf içindeki hem de dünya üzerindeki farklılığı yansıtmaktadır.

3 Temel

Sınıftaki kitapların içerik, düzey, tür ve karakterler anlamında yeterli bir çeşitlilik sunduğuna ve sınıfta bulunan çocukların kültürel farklılıklarını ve yeteneklerini yansıttığına ilişkin **bazı** kanıtlar bulunur.

- **Konu başlıklarının çeşitliliği** : Bazı kitaplar çocukların okul öncesi dönemde ilgi duyabileceği konulara ve başlıklara değinmektedir, diğer kitaplar ise çok basit veya çok karmaşık konulara değinmektedir.
- **Metnin zorluk düzeyindeki farklılık** : Kitaplar, metinlerin zorluk dereceleri ve kullanılan grafik öğelerinin türleri açısından birbirine benzemektedir.
- **Kitaplarda birden fazla tür** : Çocukların kullanımı için ayrılmış olan kitaplarda birkaç tür sunulsa da, mevcut kitapların seçiminde belirli bir türe ağırlık verilmektedir (Ör. Kurgusal hikâyeler).
- **Kitaplarda çeşitliliğin temsil edilmesi** : Kitaplar, karakterlerin ve aile yapılarının farklı temsillerini kapsamaktadır; ancak kapsamı daha sınırlıdır.

2 Yetersiz

Sınıftaki kitapların içerik, düzey, tür ve karakterler anlamında yeterli bir çeşitlilik sunduğuna ve sınıfta bulunan çocukların kültürel farklılıklarını ve yeteneklerini yansıttığına ilişkin **sınırlı** kanıt bulunur.

- **Konu başlıklarının çeşitliliği** : Sınıfın kitap koleksiyonundaki çeşitlilik yetersizdir.
- **Metnin zorluk düzeyindeki farklılık** : Kitaplar, metinlerin zorluk düzeyi ve kullanılan grafik öğeler açısından sınırlıdır.

- **Kitaplarda birden fazla tür :** Mevcut kitaplar bir veya iki tür ile sınırlıdır.
- **Kitaplarda çeşitliliğin temsil edilmesi :** Kitaplarda karakterler ve aile yapıları konusunda çeşitlilik sınırlıdır veya yoktur.

1 Eksik

Sınıftaki kitapların içerik, düzey, tür ve karakterler anlamında yeterli bir çeşitlilik sunduğuna ve sınıfta bulunan çocukların kültürel farklılıklarını ve yeteneklerini yansıttığına ilişkin **az** kanıt bulunur.

- **Konu başlıklarının çeşitliliği :** Kitaplardaki konular genellikle alakasız veya uygunsuzdur.
- **Metnin zorluk düzeyindeki farklılık :** Metin ve grafik türlerindeki çeşitlilik ciddi anlamda sınırlıdır.
- **Kitaplarda birden fazla tür :** Çocukların kullanımına yönelik olan kitap türlerinde çeşitlilik çok azdır veya yoktur.
- **Kitaplarda çeşitliliğin temsil edilmesi :** Kitaplardaki karakterlerde ve aile yapılarında çeşitlilik yoktur veya kitaplar ırklara, cinsiyetlere ve kültürlere ilişkin geleneksel düşünceleri yansıtmaktadır.

Kanıt Kaynakları : Her madde için bir kanıt sayfası verilmiştir. Sınıf ziyareti süresince gözlemci sınıfta ilgili maddeye ilişkin gözlemlerini not etmek için ‘Kanıt Sayfası’ni kullanır. Bu sayfada ‘Kanıt Kaynakları’ başlığı altında özet kelimeler ve ibareler yer alır. Böylece gözlemcinin ilgili maddeyi puanlandırırken, kanıtların tümüne tam ve hızlı bir biçimde odaklanabilmesi amaçlanmaktadır.

Gözlem aracının maddelerinin puanlanması, gözlem sırasında not alınan kanıtlara dayanmaktadır. Kanıt, gözlemcinin her maddeyle ilgili gördüğünü ve duyduğunu tanımlayan notlarla belirtilir. Gözleme odaklanmaya ve not almaya yardımcı olmak için, gözlem aracının ‘Kanıt Kaynakları’ bölümünde hatırlatıcı özet ifadeleri vardır. Örneğin “Kitapların Özellikleri” başlıklı on üçüncü madde puanlanırken aranması gereken kanıtlar şöyle belirlenmiştir:

- Konu başlıklarının çeşitliliği
- Metnin zorluk düzeyindeki farklılık
- Kitaplarda birden fazla tür
- Kitaplarda çeşitliliğin temsil edilmesi

Gözlem aracının maddeleri puanlanırken, puanlamaya beşinci derece okunarak başlanır. Beşinci derecenin açıklama cümlesini okuyarak puanlamaya başlamak, o maddeye en yüksek puanın verilir verilemeyeceğinin anlaşılmasını sağlar. Gözlemci, gözlemlerine dayanarak o maddeye beş puan verilemeyeceğini düşünüyorsa, dördüncü dereceye geçer. Not alınan kanıtlar, okunan derecelerle eşleşene dek madde üzerinde çalışma sürdürülür. Toplanan kanıtlar karmaşık ve çok belirgin değilse puanların altında yer alan derecelerin açıklama cümlelerine yeniden bakılması önerilmektedir. Gözlenen sınıfta bir madde için, birden çok derece altında yer alan ifade geçerliyse cümlelerdeki ‘ikna edici kanıtlar bulunur; eksik kanıt bulunur’ şeklinde anahtar kelimelere bakılmalı; anahtar kelimelerle gözlenen kanıt birlikte düşünülerek doğru puan verilebilmelidir.

Gözlem aracı, aynı zamanda bir ‘Öğretmen Mülakatı’ içermektedir. Bu bölüm, gözlem sürecine bilgi eklemek amacıyla düzenlenmiştir. Öğretmenle yapılacak mülakat, sınıf gözleminden hemen sonra, öğretmenin eğitim-öğretimle ilgili sorumluluklarının olmadığı bir zaman diliminde yapılmaktadır. Öğretmen mülakatının amacı çift yönlüdür. Mülakat, bir yandan gözlemlenen sınıf gününün tipik bir okul günü olup olmadığının anlaşılmasını sağlarken, diğer yandan profesyonel gelişim çalışmalarının bir parçası olarak öğretmenlerin düşüncelerini ve planlarını geliştirmeye yardımcı bir araç niteliğindedir. Öğretmen mülakatı; sınıf gözlemine ek bilgi ya da temel sağlayan; kayıt edilen bir durumu açıklayan, kısa ve tamamlayıcı niteliktedir. Öğretmenin verdiği cevaplar puanlama kararlarında, kendi başına bir kanıt olarak kullanılamaz ancak gözlemcinin gözlemiş olduğu bir durumu kuvvetlendirme ya da vermiş olduğu puanı pekiştirme amaçlı kullanılabilir. Böylece bilgilerin bir araya getirilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmen Mülakatında sorulan sorular şunlardır:

1. Bugün sınıfınızda bulunan yetişkinler ve çocuklar, sizin düzenli sınıfınız mıydı?
2. Sınıfınızda şu an çalışmakta olduğunuz konu nedir? Bu konuyu çalışma sürecinde hangi noktadasınız ve neler yapıyorsunuz?
3. Materyallerinizi, sergilemelerinizi ve sınıfınızın düzenini genellikle ne sıklıkla değiştirirsiniz?
4. Çocuklar bugün okuduğunuz kitabı önceden biliyorlar mıydı?
5. Bu kitabı nasıl seçtiniz?
6. Çocukların okuryazar olmalarına destek vermek için belli bir metot ya da program kullanıyor musunuz?

3.6.1.1.1. Özgün Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'na Ait Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Özgün Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'na (ELLCO Pre-K) ait analizler, 2008 ile 2010 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Birimi'nin "Önce Erken Okuma Projesi" (Early Reading First) kapsamında yapılmıştır. Veriler, üç yıl boyunca 203 sınıftan toplanmıştır. Özgün Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'nın aşağıda yer alan beş bölümden oluşan iki alt boyutu, 2002 yılından beri araştırma baskısından elde edilen veriler ve teorik bilgiler doğrultusunda belirlenmiştir. Tablo 3'te ise Özgün Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'na ait güvenirlilik analizleri yer almaktadır.

Tablo 3. ELLCO Pre-K İçin Güvenirlilik Analizi Sonuçları (n=203)

Alt Boyutlar	α
1-Genel Sınıf Çevresi	0,864
Sınıf Yapısı	0,785
Eğitim Programı	0,723
2-Dil ve Okuryazarlık	0,922
Dil Çevresi	0,786
Kitaplar ve Kitap Okuma	0,871
Yazılı Uyarılar ve Erken Yazı Yazma	0,894

Tablo 3'te görüldüğü gibi, "Genel Sınıf Çevresi" boyutunun alfa değeri 0,864; "Dil ve Okuryazarlık" boyutunun alfa değeri 0,922 olarak açıklanmıştır.

3.6.1.1.2. Uyarılama Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'na Ait Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'nın geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları kapsamında öncelikle özgün dili İngilizce olan metin, Türkçe'ye çevrilerek dilsel eşitlik sağlanmıştır. "EDOSGA" adıyla Türkçe'ye çevrilen gözlem aracının kapsam geçerliğini test etmek amacıyla, çeşitli üniversitelerin Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümleri'nden uzmanların görüşüne başvurulmuştur.

Uzmanların önerileri doğrultusunda düzenlenerek son hali verilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamında, çalışma grubunun büyüklüğünü belirlemek için madde sayısının 5 katından fazla cevaplayıcı olması gerektiği bilgisinden hareket edilmiştir (Jinchul, 2004: 70). Buna göre, “Özgün Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı”nın 19 maddesi için, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında, Ankara ilinde okul öncesi eğitim hizmeti veren 103 sınıfta gerekli izin alınarak bir pilot çalışma yürütülmüştür. (Ek-1). Araştırmada Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'nın yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik değeri hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bilgiler “Bulgular ve Yorum” bölümünde ele alınmıştır.

3.6.1.2. Anlık Zaman Örneklem Kaydı

Gözlenen okuryazarlık davranışlarının sıklığına ilişkin verileri toplamak amacıyla yaklaşık kayıt tekniklerinden ‘Anlık Zaman Örneklem Kaydı’ kullanılmıştır (Ek 4). Sıklık, bir davranışın belirli bir süre içinde yapılma sayısı olarak tanımlanmaktadır. Anlık zaman örneklem kaydı ise, gözlem süresince belli kesitler alınarak bu gözlem kesitlerinde gözlem yapılmasıdır. Anlık Zaman Örneklemi, sürekli devam eden davranışları gözleme sürecinde en uygun kayıt tekniklerinden biridir (Barnett, Carey ve Bell, 1999: 52). Çocukların gelişim alanlarına ait sistematik ve niceliksel bilgi toplamaya elverişli, kolay ve etkili olması açısından da oldukça önemli bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Metindoğan-Wise, 2010: 90).

Bu tekniğe göre bir gözlem oturumunun süresi, daha küçük zaman aralıklarına bölünür. Zaman aralığı sonunda hedef davranışın gerçekleşip gerçekleşmediği gözlemlenerek kayıt edilir ve böylece gözlem verileri sayısallaştırılır. Bu yöntem birden fazla davranışın eşzamanlı olarak kaydedilmesine imkân vermektedir. Bu çalışmada, 30 dakikalık gözlem oturumları, 5 dakikalık zaman aralıklarına bölünmüş ve davranışın kaydedilmesi için 5 saniye beklenmiştir. Davranış sıklıklarının yüzde değerleri, aşağıda verilen formülle hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2003: 179).

$$\{\text{Tepki Sayısı/Gözlem Sayısı} \times 100 = \text{Tepki yüzdesi}\}$$

Çocukların gözlemlenen erken okuryazarlık davranışları, “Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı” incelenerek belirlenmiştir. Gözlemlenen erken okuryazarlık davranışları şunlardır:

1. Bir kitabı inceler.
2. Okunan bir kitabı dinler.
3. Çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakar.
4. Araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazar.
5. Harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynar.
6. Yazı yazan başka bir kişiye bakar.

3.6.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin elde edilmesinde bir alan uzmanından destek alınmıştır. Alan uzmanı, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Bölümü’nden yüksek lisans derecesine sahiptir. Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu’nda on yıldır anaokulu öğretmenliği yapmaktadır. Alan uzmanının lisansüstü derecesine sahip olan deneyimli bir anaokulu öğretmeni oluşunun, gözlem sürecinde yararlı olacağı düşünülmüştür. Araştırmacı, alan uzmanına EDOSGA gözlem aracının ve anlık zaman örnekleme kayıt tekniğinin kullanılması hakkında gerekli bilgi ve eğitimi vermiştir.

- *EDOSGA ile Sınıf Gözlemi İçin Gözlemciler Arası Güvenirlilik*

Sınıflar, araştırmacı ve ikinci gözlemci olarak bir alan uzmanı tarafından EDOSGA ile değerlendirilmiştir. Veri sayısı az olduğu ve dağılımın normalliği sağlanmadığı için Spearman Brown iki gözlemci arası güvenirlilik değerleri, Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Bu hesaplama yöntemine göre, gözlemciler arası güvenirlilik katsayısı Sınıf 1 için 0,88 ($p < .001$), Sınıf 2 için 0,71 ($p < .05$) olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısı 0.70 ve üzeri olarak hesaplandığında gözlemciler arası uyumun yüksek olduğu kabul edilmektedir.

- *Okuryazarlık Davranışlarının Gözlemlenmesi İçin Gözlemciler Arası Güvenirlilik*

Deneklerin okuryazarlık davranışlarının sıklığının belirlenmesi sürecinde yapılan gözlemlerin görüntü kaydı alınmıştır. Farklı gözlemcilerin video kayıtlarını

izleyebilmesi, bu yolla gözlemciler arası güvenilirliğin hesaplanması ve veri kaybını önlemek amacıyla, Tez İzleme Komitesi üyelerinin önerisiyle görüntü kaydı alınmasına karar verilmiştir. Görüntü kaydı yapılabilmesi için çocukların velilerinden alınan onay formu Ek 4’te yer almaktadır. Yapılan gözlemlerin görüntü kayıtları, bir adet Panasonic SDR –S26 Model Dijital Video Kamera kullanılarak yapılmıştır. Görüntü kayıtlarında kamera genellikle sabit tutulmuş ancak gerekli durumlarda araştırmacı sınıfın içerisinde dolaşarak çekimi gerçekleştirmiştir. Bu kayıtlar tarih sırasına göre önce bilgisayara daha sonra CD ortamına aktarılmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri Miles ve Huberman’ın (1994: 64) [görüş birliği/ (görüş ayrılığı+görüş birliği) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından, anlık zaman örnekleme kayıt formu kullanılarak gözlenen her çocuk için davranış sıklıkları belirlendikten sonra araştırmacı ve ikinci gözlemci olarak bir alan uzmanı formların tutarlılığını karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırma sırasında, belirlenen oturumların video kayıtları araştırmacı ve alan uzmanı tarafından izlenmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından işaretlenen her bir davranış, "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" şeklinde belirlenmiştir. Uzmanlar arası görüş birliği, aynı oturum için araştırmacı ve alan uzmanının “denek bir davranışı gösterdi ya da göstermedi” olarak işaretlenmesiyle belirlenmiştir.

Gözlemcilerden birinin aynı oturumda meydana gelen bir deneğin davranışını ‘gösterdi’ olarak belirleyip, diğer gözlemcinin ‘göstermedi’ olarak belirlemesi durumu ise görüş ayrılığı olarak nitelendirilmiştir. Araştırmacı tarafından yansız atamayla belirlenen oturumların %30’undan, gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Bu çalışmada, başlama düzeyi ve deneysel işlem oturumları için gözlemciler arası güvenilirlik %96 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman, bu formül sonucunda elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesi göstermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

3.6.3. Uygulama Süreci

Bu çalışma, Ankara İli Çankaya İlçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı 3-5 yaş grubu çocuklarına okul öncesi eğitim hizmeti sunan iki farklı resmi bağımsız anaokulunda; 2011-2012 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde

gerçekleştirilmiştir. Anaokullarında Millî Eğitim Bakanlığı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2002) uygulanmaktadır.

Araştırma verilerini toplama takvimi Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Araştırma Verilerini Toplama Takvimi

Tarih	Saat	Süre	Etkinlik
29.02.2012	13:00-14:00	60’	Sınıf 1 İçin Uygulamaya Hazırlık Çalışmaları
02.03.2012	08:00-16:30	270’	EDOSGA ile Sınıf 1 Gözlemi
05.03.2012	08:30-09:00	30’	Başlama Düzeyi Oturum 1 (Sınıf 1)
06.03.2012	08:30-09:00	30’	Başlama Düzeyi Oturum 2 (Sınıf 1)
07.03.2012	08:30-09:00	30’	Başlama Düzeyi Oturum 3 (Sınıf 1)
12.03.2012	08:30-09:00	30’	Başlama Düzeyi Oturum 4 (Sınıf 1)
13.03.2012	08:30-09:00	30’	Başlama Düzeyi Oturum 5 (Sınıf 1)
16.03.2012	13:30-14:30	60’	Okuryazarlık Materyallerinin Eklenmesi ve Öğretmenin Destek İçin Bilgilendirilmesi
19.03.2012	08:30-09:00	30’	Deneysel İşlem Oturum 1 (Sınıf 1)
20.03.2012	08:30-09:00	30’	Deneysel İşlem Oturum 2 (Sınıf 1)
21.03.2012	08:30-09:00	30’	Deneysel İşlem Oturum 3 (Sınıf 1)
26.03.2012	08:30-09:00	30’	Deneysel İşlem Oturum 4 (Sınıf 1)
27.03.2020	08:30-09:00	30’	Deneysel İşlem Oturum 5 (Sınıf 1)
29.03.2012	14:00-15:00	60’	Sınıf 2 İçin Uygulamaya Hazırlık Çalışmaları
30.04.2012	07:30-16:00	270’	EDOSGA ile Sınıf 2 Gözlemi
02.04.2012	08:30-09:00	30’	Başlama Düzeyi Oturum 1 (Sınıf 2)
03.04.2012	08:30-09:00	30’	Başlama Düzeyi Oturum 2 (Sınıf 2)
04.04.2012	08:30-09:00	30’	Başlama Düzeyi Oturum 3 (Sınıf 2)
09.04.2012	08:30-09:00	30’	Başlama Düzeyi Oturum 4 (Sınıf 2)
10.04.2012	08:30-09:00	30’	Başlama Düzeyi Oturum 5(Sınıf 2)
12.04.2012	14:00-15:00	60’	Okuryazarlık Materyallerinin Eklenmesi ve Öğretmenin Destek İçin Bilgilendirilmesi
16.04.2012	08:30-09:00	30’	Deneysel İşlem Oturum 1 (Sınıf 2)
17.04.2012	08:30-09:00	30’	Deneysel İşlem Oturum 2 (Sınıf 2)
18.04.2012	08:30-09:00	30’	Deneysel İşlem Oturum 3 (Sınıf 2)
25.04.2012	08:30-09:00	30’	Deneysel İşlem Oturum 4 (Sınıf 2)
26.04.2012	08:30-09:00	30’	Deneysel İşlem Oturum 5 (Sınıf 2)

Araştırmanın uygulama süreci, beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; uygulamaya hazırlık çalışmaları, sınıf gözlemi, başlama düzeyi oturumları, deneysel işlem ve deneysel işlem oturumlarıdır.

1- Uygulamaya Hazırlık Çalışmaları:

Uygulamalara başlamadan önce gerçekleştirilen uygulamaya hazırlık çalışmaları kapsamında, araştırmaların yürütüleceği okullar ziyaret edilmiştir. Okul Müdürlerine, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan Araştırma İzin Belgesi (Ek-1) sunulmuştur. Okul müdürlerine, araştırma süreci ve araştırmada kullanılacak olan ölçme araçları hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmanın yürütüleceği sınıflar yaş grubu ve sınıf öğretmenin istekliliği dikkate alınarak belirlenmiştir. Ardından sınıflara geçilmiş ve sınıf öğretmenleriyle tanışılmıştır.

Hazırlık sürecinde, her iki sınıfın öğretmenleriyle görüşülmüştür. Öğretmenlere de araştırma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Bu ön görüşmede, hangi günler gözlem yapılabileceği konusunda fikir alışverişinde bulunulmuştur. Gözlem günleri olarak sınıfın genel rutinlerinin uygulandığı, ortalama bir okul gününü yansıtan zamanlar belirlenmiştir. Örneğin ziyaret için sınıfa konuk davet edilen planlanan günler ya da gezi etkinlikleri gibi özel bir aktivitenin yapılacağı günler seçilmemiştir. Her iki öğretmenle birlikte çalışılarak, araştırmacının gözlem ziyaret takvimi belirlenmiştir. Öğretmenlerle tanışma ve gözlem ziyaretleri takviminin belirlenmesi amacıyla yapılan ön görüşmelerde EDOSGA'da yer alan 'Gözlem Kayıt Sayfası'ndaki bilgiler de elde edilmiştir. Gözlem Kayıt Sayfasından elde edilen bilgiler şöyle özetlenebilir:

- Sınıf 1'de EDOSGA gözlemi yapılan tarih, 02.03.2012'dir. Gözlem saat 08:00'de başlamış ve 16:30'da sona ermiştir. Sınıfın bir günlük etkinlik süresi 08:00-16.30 saatleri arasındadır. Sınıfta bir öğretmen yardımcısı ya da yetişkin bulunmamaktadır. Sınıftaki kız öğrenci sayısı 9, erkek öğrenci sayısı 19'dur. Çocukların yaş aralığına bakıldığında en küçük yaştaki çocuk 58 aylık, en büyük çocuk ise 75 aylıktır. Sınıfta tanımlanmış engeli olan çocuk yoktur.
- Sınıf 2'de EDOSGA gözlemi yapılan tarih, 30.03.2012'dir. Gözlem saat 07:30'de başlamış ve 16:00'da sona ermiştir. Sınıfın bir günlük etkinlik süresi 07:30-16.00 saatleri arasındadır. Sınıfta bir yardımcı yetişkin bulunmaktadır. Sınıftaki kız öğrenci sayısı 14, erkek öğrenci sayısı 12'dir. Çocukların yaş

aralığına bakıldığında en küçük yaştaki çocuk 53 aylık, en büyük çocuk ise 73 aylıktır. Sınıfta tanımlanmış engeli olan çocuk yoktur.

2- Sınıf Gözlemi

EDOSGA gözlem aracıyla veriler elde edilirken sınıf gözlemi sadece serbest zaman etkinlikleri süresince değil; karşılama, tüm grupla birlikte kitap okuma, yemek yeme zamanı, diğer etkinlik zamanları ve eve dönüş zamanını içerecek şekilde planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Böylece çocukların etrafındaki dil çevresi, öğretmen-çocuk arasındaki sohbetler ve çocukların kendi aralarındaki sohbetler gözlemlenmiş ve çeşitli ortamlarda gelişen etkileşimlere tanık olunarak kanıt elde edilebilmiştir. EDOSGA'dan elde edilen veriler sonucunda sınıfların okuryazarlık çevresi ölçülmüş ve deneysel işlem kapsamında sınıflara eklenecek olan okuryazarlık materyalleri belirlenmiştir.

3- Başlama Düzeyi Oturumları

Başlama düzeyinde 30 dakikadan oluşan beş oturum düzenlenmiş, çalışmaya katılan her denek için ortalama 150 dakikalık gözlem yapılmıştır. Bu aşamada sınıfın fiziksel düzeni olduğu gibi korunmuştur. Öğretmenlere çocuklarla olan etkileşimlerinde ya da çocuklara karşı davranışlarında herhangi bir değişiklik yapmamaları söylenmiş ve öğretmenlerin olağan sınıf rutinlerini devam ettirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Başlama düzeyi verilerininin sabit davranış örüntüsü gözlenecek biçimde belirli bir kararlılığa sahip olması gerekmektedir. Başlama düzeyi verileri, en az üç oturum olmak üzere kararlılık elde edilinceye kadar yapılan gözlemler sonucunda elde edilmiştir.

4- Deneysel İşlem

Deneysel işlem kapsamında sınıflara EDOSGA ile elde edilen gözlem verileri doğrultusunda belirlenen okuryazarlık materyalleri eklenmiş ve öğretmenler, çocukların okuryazarlık materyallerini kullanmalarını desteklemek amacıyla bilgilendirilmiştir. Buna göre sınıf 1'e ve sınıf 2'ye eklenen okuryazarlık materyalleri Tablo 5'te gösterilmiştir. Sınıf 1'e ve sınıf 2'ye tahta kalemleri, tahta silgisi, kelime kartları, keçeli kalemler, kurşun kalemler, nesne-kelime yap-bozu, beyaz A4 kağıtlar, çizgili kağıtlar, kitaplar, okuma gözlüğü, kitap ayraçları, plastik çivili harfler, harf şablonları ve alfabe yap-bozu eklenmiştir. Sınıf 2'ye ayrıca yazı tahtası olmadığı için seyyar tahta eklenmiştir. Her iki sınıfta okuryazarlık materyallerinin eklendiği merkezlere merkezin

adının yazdığı etiketler yapıştırılmıştır. Araştırmacı deneysel işlem esnasında sınıfın genel düzenini değiştirmemiştir.

Öğretmen desteği kapsamında, her iki sınıfın anaokulu öğretmenlerinden, gözlem süresince sınıfa eklenen okuryazarlık materyallerini çocuklara tanıtmaları, bu materyalleri serbest zaman etkinliği süresince kullanarak model olmaları, materyallerin kullanımını teşvik etmeleri ve kullanan çocukları onaylamaları istenmiş ve kendilerine bu yönde bilgi verilmiştir. Öğretmen desteği kapsamında, öğretmen çocuğu okuryazarlık materyallerinin olduğu merkeze ya da alana çağırır (Ör: Yanıma gelerek benimle kitap okumak ister misin?). Okuryazarlık materyallerini kullanarak çocuğa model olur (Ör. Kitap merkezine giderek, okuma gözlüğünü takar ve kitap okur). Çocuğu okuryazarlık materyalini kullanması için teşvik eder (Ör. Bu kağıda isimlerimizi yazalım mı?). Okuryazarlık materyalini kullanarak çocuğun davranışını onaylar (Ör. İsmi yazabildiğini görmek çok güzel. Tebrikler!

Deneysel işlem kapsamında sınıflara eklenen materyaller, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deneysel İşlem Kapsamında Sınıflara Eklenen Materyaller

Okuryazarlık Materyalleri	Materyalin Eklendiği Alan
Yazı tahtası	Sınıfta bulunan bir materyal dolabı (Sınıf 2)
Tahta kalemleri	Yazı tahtası alanı (Sınıf 1), Sınıfta bulunan bir materyal dolabı (Sınıf 2)
Tahta silgisi	Yazı tahtası alanı (Sınıf 1), Sınıfta bulunan bir materyal dolabı (Sınıf 2)
Kelime kartları	Sınıf duvarı (Sınıf 1 ve Sınıf 2)
Kurşun ve keçeli kalemler	Sınıfta bulunan bir materyal dolabı (Sınıf 1 ve Sınıf 2)
Beyaz A4 kağıtlar	Sınıfta bulunan bir materyal dolabı (Sınıf 1 ve Sınıf 2)
Çizgili kağıtlar	Sınıfta bulunan bir materyal dolabı (Sınıf 1 ve Sınıf 2)
Plastik çivili harfler	Sınıfta bulunan bir materyal dolabı (Sınıf 1 ve Sınıf 2)
Harf şablonları	Sınıfta bulunan bir materyal dolabı (Sınıf 1 ve Sınıf 2)
Alfabe yapbozu	Sınıfta bulunan bir materyal dolabı (Sınıf 1 ve Sınıf 2)
Kelime yap-bozu	Sınıfta bulunan bir materyal dolabı (Sınıf 1 ve Sınıf 2)
Kitaplar	Kitap, dramatik oyun ve blok merkezi (Sınıf 1 ve Sınıf 2)
Camsız okuma gözlüğü	Kitap merkezi (Sınıf 1 ve Sınıf 2)
Kitap ayracı	Kitap merkezi (Sınıf 1 ve Sınıf 2)

5- Deneysel İşlem Oturumları

Deneysel işlem oturumlarında 30 dakikadan oluşan beş oturum düzenlenmiş, çalışmaya katılan her denek için ortalama 150 dakikalık gözlem yapılmıştır. Öğretmen desteği alınan ve okuryazarlık materyalleri eklenen deneysel işlem oturumlarında yapılan gözlemler, en az üç oturum olmak üzere kararlılık gösterinceye dek devam etmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde frekans, yüzde ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. EDOSGA sınıf gözlemi için gözlemciler arası güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı, okuryazarlık davranışlarının gözlemi için gözlemciler arası güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994: 64), $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş ayrılığı} + \text{görüş birliği}) \times 100]$ formülü kullanılmıştır.

Yapı geçerliği çalışması için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmış; güvenilirlik ise Cronbach Alfa ile hesaplanmıştır. Oturumlara göre deneklerin ortalama tepkilerinin hesaplanmasında grafiksel analiz tekniklerinden ölçüm-zaman çizgisel grafiği kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Anaokullarında “Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisinin” belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

4.1. Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı’nın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?” sorusuna yanıt aranacaktır.

4.1.1. Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı’nın Geçerlik Çalışması

4.1.1.1. Dilsel Eşitlik

Çeviri aşamasında özgün hali İngilizce olan ölçme aracının 19 maddesi iki dili de çok iyi bilen bir kişi tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Türkçe’ye çevrilen form, başka bir kişi tarafından tekrar İngilizce’ye çevrilmiştir. Bu son çeviri, orijinal İngilizce form ile karşılaştırılmış; bazı değişikliklerden sonra ELLCO Pre-K (2008) Sınıf Gözlem Aracı, Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı “EDOSGA” olarak Türkçe’ye çevrilmiştir.

4.1.1.2. Kapsam Geçerliği

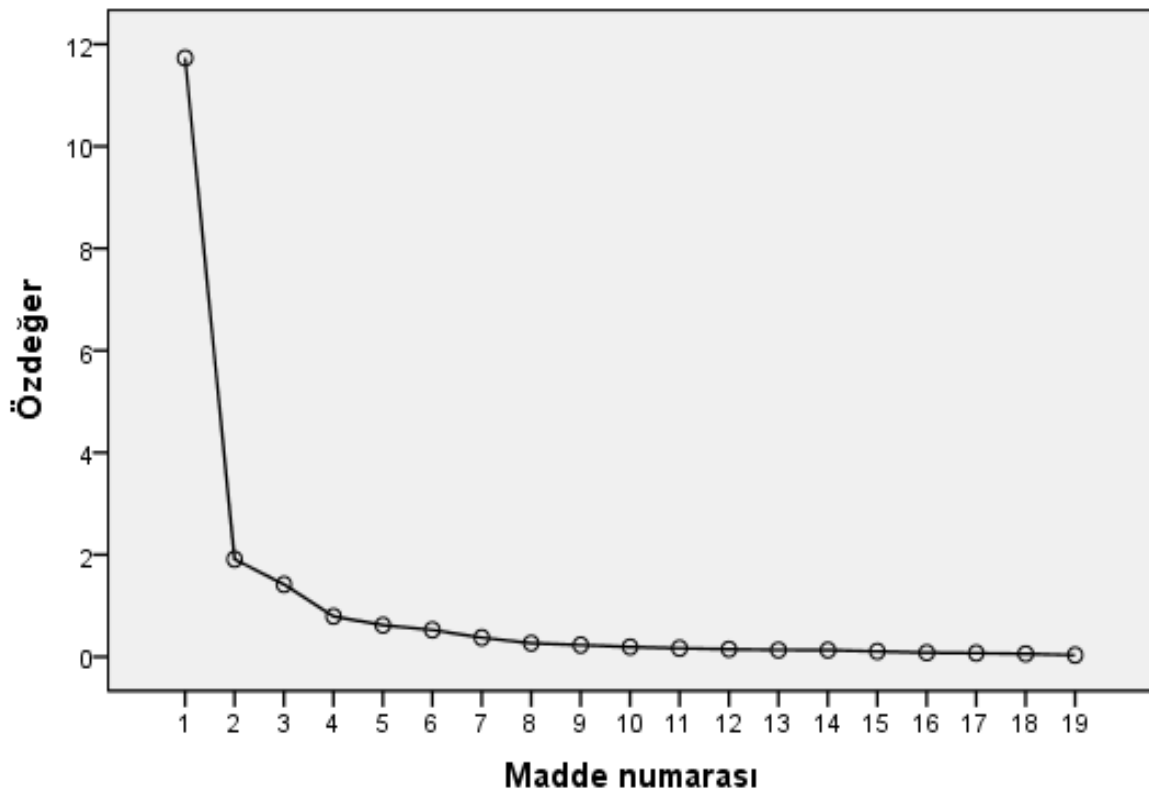
Ölçme aracının kapsam geçerliği için Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi’nin Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünde görev yapan sekiz öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar her bir maddeyi amacına uygunluk açısından değerlendirmişler ve değiştirilmesi önerilen maddeler kültürümüze uygun öneriler doğrultusunda düzenlenerek ölçme aracına son hali verilmiştir.

4.1.1.3. Yapı Geçerliği

EDOSGA ölçme aracının yapı geçerliği çalışması için 103 anasınıfından elde edilen sonuçlar SPSS programına kaydedildikten sonra açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış ve analiz sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Verilerin faktör analizi için uygunluğunu gösteren Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett testi sonuçları örneklemin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Kaiser-Meyer-Olkin değeri incelendiğinde 0,90 olarak çıkan değeri, verilerin faktör analizi için “çok iyi” sayılabilecek düzeyde olduğunu bunun yanı sıra Bartlett’in Sphericity testi sonucunun da ($p < 0,05$) verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974; Akt, Şencan, 2005). Grafik 1’de EDOSGA Açımlayıcı Faktör Analizi Özdeğerler Grafiği verilmiştir.

Grafik 1. EDOSGA Açımlayıcı Faktör Analizi Özdeğerler Grafiği



Grafik 1’de özdeğerler grafiği incelendiğinde, üç faktörde özdeğerlerin birin üzerinde olduğu görülmektedir. Ancak bu grafikteki özdeğerlerin düşüşü dikkate alındığında ölçme aracının 1.faktörden 2.faktöre düşüşünün oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ölçme aracının 3 faktörlü olabilme ihtimali göz önünde bulundurularak önce 3 faktörlü yapı test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda neredeyse tüm maddelerin 1.faktörde yüksek yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Buna göre ölçme aracının tek faktörlü bir yapı oluşturduğu gözlenmiştir. Faktör analizi tek faktörlü olarak tekrarlanmıştır. Bunun sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Tek faktörlü yapı içinde faktör yük değeri 0,40’ın altında olan 4.madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Ölçme aracında yer alan 4.madde okul öncesi eğitim hizmeti sunan sınıflarda “çalışan kişileri” değerlendirmektedir. Bu maddede öğretmenler, sözleşmeli çalışan yardımcı öğretmenler, bakıcı anneler, ebeveynler, gönüllüler ve diğer personelin sınıf içindeki rolleri, birbirleriyle olan etkileşimin niteliği ve öğrenme sürecine katılım için dikkat ve tutarlılıkları gözlenmektedir. Pilot uygulama yapılan sınıflarda genellikle gözlenen yapı ise, öğrenme sürecinden sorumlu tek kişinin öğretmen olduğudur. Gözlenen personel yapısı ile 4.maddede belirtilen açıklamalar arasındaki farklılıkla birlikte maddenin faktör yük değeri dikkate alınarak 4.maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu işlem sonrasında ölçme aracı 18 maddelik bir forma dönüşmüştür.

Tablo 6’da EDOSGA’ya ait özdeğerler ve faktörlerin açıkladıkları varyanslara ilişkin değerler belirtilmiştir.

Tablo 6. EDOSGA'ya Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslara İlişkin Değerler

Maddeler	Özdeğerler		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Açıklanan Varyans (%)
1	11,685	64,914	64,914
2	1,460	8,109	73,024
3	1,288	7,153	80,177
4	0,720	4,000	84,177
5	0,619	3,437	87,615
6	0,496	2,756	90,370
7	0,327	1,815	92,185
8	0,241	1,340	93,525
9	0,216	1,198	94,723
10	0,169	0,940	95,662
11	0,150	0,834	96,496
12	0,142	0,788	97,284
13	0,132	0,735	98,018
14	0,108	0,598	98,617
15	0,080	0,444	99,061
16	0,076	0,423	99,485
17	0,060	0,333	99,817
18	0,033	0,183	100,000

Tablo 6'da görüldüğü gibi tek faktörle varyansın % 65'inin açıklandığı görülmektedir. Bu değer, tek faktörlü ölçekler için yüksek sayılabilecek bir değerdir.

Tablo 7'de Tek Faktörlü Yapının Bileşen Matrisi verilmiştir.

Tablo 7. Tek Faktörlü Yapının Bileşen Matrisi

Maddeler	EDOSGA Faktör Yük Değerleri
Madde 15	0,883
Madde 13	0,879
Madde 6	0,870
Madde 18	0,847
Madde 11	0,847
Madde 14	0,839
Madde 9	0,839
Madde 16	0,835
Madde 10	0,831
Madde 17	0,828
Madde 12	0,827
Madde 5	0,810
Madde 8	0,803
Madde 19	0,788
Madde 3	0,752
Madde 7	0,680
Madde 2	0,658
Madde 1	0,625

Tablo 7’de görüldüğü gibi, faktör yük değerlerinin 0,625 ile 0,883 arasında değiştiği ve ölçme aracının 18 maddelik tek faktörlü bir yapı oluşturduğu görülmektedir.

4.1.2. Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı’nın Güvenirlik Çalışması

18 maddelik tek faktörlü ölçme aracının Cronbach Alfa güvenilirlik değeri 0,97 olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçme aracının oldukça yüksek bir iç tutarlılık anlamında güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracının geçerlik ve güvenilirlik sonuçları incelendiğinde, bu ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

4.2. Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda “Sınıfların erken okuryazarlık çevresi ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranacaktır. Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Çevresi Gözlem Aracı kullanılarak sınıflara verilen puanlar Tablo 8’de belirtilmiştir:

Tablo 8. Sınıfların EDOSGA Puanları

Madde Numarası	Sınıf 1	Sınıf 2
1	3	3
2	3	3
3	3	3
4	3	2
5	4	2
6	3	3
7	3	3
8	2	2
9	2	2
10	2	2
11	2	2
12	2	2
13	1	1
14	3	1
15	3	0
16	2	1
17	2	1
18	1	2
Toplam Puan :		
90 puan	44 puan	33 puan
(5,0)	(2,4)	(1,8)

Tablo 8’de görüldüğü gibi, EDOSGA ile dil ve okuryazarlık çevresi değerlendirilen sınıflar, 18 madde ile beş (5) puan üzerinden değerlendirilmiştir. Buna göre verilen puanlar ve puanların karşılık geldiği performans düzeyi şöyledir.

- 5 puan : Mükemmel Sınıf Ortamı
- 4 puan : Güçlü Sınıf Ortamı
- 3 puan : Temel Sınıf Ortamı
- 2 puan : Yetersiz Sınıf Ortamı
- 1 puan : Eksik Sınıf Ortamı

Tablo 8’de elde edilen toplam puanlara bakıldığında, her iki sınıfın erken okuryazarlık çevresi, EDOSGA ile değerlendirilmiş ve doksan (90) puan üzerinden yapılan değerlendirmeye göre sınıf 1, kırk dört (44) puan; Sınıf 2 ise otuz üç (33) puan aldığı görülmektedir. Elde edilen puanlar, toplam madde sayısı olan on sekize (18) bölünerek her sınıfın dil ve okuryazarlık çevresi tanımlanmış ve verilen puanlar gözlem aracının kullanım kılavuzunda verilen derecelendirmeye göre yorumlanmıştır. Buna göre, sınıf 1’in toplam madde ortalaması 5 puan üzerinden 2,4 puandır ve puanlama rehberine göre, “yetersiz sınıf ortamı” olarak değerlendirilmektedir. Sınıf 2’nin toplam madde ortalaması 5 puan üzerinden 1,8 puandır ve puanlama rehberine göre, “eksik sınıf ortamı” olarak değerlendirilmektedir.

Sınıflar, fiziksel olarak materyaller ve uygulama süreçlerinden oluşan çok boyutlu ortamlardır. Sınıfların okuryazarlık yönünden zenginleştirilmesi sürecinde ise, öğretmenler önemli bir rol oynamaktadırlar ve öğretmenlerin bilgi düzeyleri sınıfların hem fiziksel hem de psikolojik okuryazarlık çevresini doğrudan etkilemektedir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik olarak etkili sınıf ortamları oluşturmak ve uygulamalar geliştirmek konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir.

Aktaş Arnas, Erden, Aslan ve Cömertpay, (2003) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında defter, kitap gibi materyaller kullanarak çizgi çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Yıldızbaş ve Parlakyıldız (2004), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını okuma yazma eğitimi ile karıştırdıklarını ve amacına uygun uygulamalar yürütmediklerini ortaya koymuşlardır. Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan (2008), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında çocuklara rakam, renk ve şekil kavramlarını öğrettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Yangın (2006), 6 yaş grubu öğretmenleri ve yöneticileriyle ilköğretim ve anaokullarında yürüttüğü çalışma sonucunda, eğitim programında yer alan okuma yazmaya hazırlık ile ilgili özelliklerin yerindeliği konusunda öğretmen ve yöneticilerin kararsız olduklarını bulmuştur. Güleç (2008) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin gelişime uygunluk yaklaşımını, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki

uygulamalarına yansıtamadıkları sonucunu ortaya koymuştur. Güney (2012), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerisinin eğitiminde, kendilerini yeterli bulmadıklarını ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için hizmet içi eğitim, seminer vb. yöntemlerle desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır.

Deretarla Gül ve Bal (2006), öğretmenlerin okuryazarlığa ilişkin bakış açılarının önemini vurgulamış ve sınıfta kullanılan materyal, etkinlik ve çocukların okuma yazmaya ilişkin ilgilerinin okumaya hazırbulunmuşluk bakış açısına karşın erken okuryazarlık bakış açısına sahip öğretmenler lehine yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine aynı araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin sınıfların fiziksel özelliklerinin uygun olmaması sebebiyle çocuklara etkinlik seçiminde ve materyal kullanımında yeteri kadar fırsat vermedikleri bilgisini doğrulamaktadır. Üstün ve Akman (2003) ise, özellikle alt ve orta sosyo-kültürel bölgedeki anaokullarına devam eden çocukların yazılı uyaranlar yönünden yetersiz bir fiziksel çevrede eğitim aldıklarını ortaya koymuştur. Yaptıkları araştırma sonucunda Çakmak ve Yılmaz (2009) okuma becerileri yönünden, Yangın (2007) ise yazma becerileri yönünden okul öncesi eğitim öğretmenlerinin uygulamalarına, bilinçlilik durumlarına ve sınıf ortamının önemine dikkat çekmiştir.

Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların, bu araştırmanın sonucunu desteklediği söylenebilir.

4.2.1. Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresine İlişkin Gözlem Notları

EDOSGA ile gözlenen maddeler, maddelere verilen puanlar ve puanlamaya temel oluşturan gözlem notları şöyle açıklanmıştır:

- Madde 1. Sınıfın Düzeni

Bu madde gözlemlendiğinde sınıf 1 ve sınıf 2; 3 puanla (temel) değerlendirilmiştir. Her iki sınıfta da çocukların boyuna uygun, rahat ve sağlam mobilyalar kullanıldığı; çocukları öğrenmeye teşvik edecek ilgi çekici materyallerin bulunduğu görülmüştür. Sınıflarda bazı öğrenme merkezlerinin oluşturulduğu ancak merkezlerde en uygun kullanımı sağlayan bazı kuralların göz ardı edildiği görülmüştür. Örneğin, sınıf 1'de

kitaplar için bir köşe ayarlanmıştır ancak kitaplar bu köşede bir rafta üst üste karışık biçimde durmaktadır. Kitap merkezi ile taşlılar ve bloklardan oluşan blok köşesi birbirine bitişiktir. Bu sınıfta hareket akışının düzenli ve aksaklığa meydan vermeyecek biçimde olduğu görülmüştür. Sınıfta çocuklar çoğu ilgi köşesine ve oyuncaklara rahat erişebilmektedir ancak; gazlı kalemler, renkli boyalar, tahta kalemleri gibi ailelerden okul kaydı esnasında talep edilen bazı kırtasiye malzemelerinin hızlı tükenmesini önlemek adına kilitli dolaplarda tutulduğu ve öğretmenin belirlediği kısıtlı zamanlarda kullanıldığı görülmüştür.

Sınıf 2’de ise müzik köşesi duvarın yüksek bir yerinde elma şeklinde ahşap bir pano üzerinde oluşturulmuş ve hiçbir şekilde çocukların bağımsız kullanımına olanak sağlamamaktadır. Sınıfta bulundurulmuş materyaller birbiriyle ilişkili olarak ilgi köşelerinde düzenlenmek yerine, birbirine bitişik ve karışık olarak yerleştirilmiştir. Çocukların köşelere bağımsız erişimi kısıtlıdır. Blokların bir dolap üzerinde üst üste dizilmesi tehlike arz etmektedir. Üstelik bu sınıfta hareket akışı, sınıfın darlığı ve çocuk sayısının fazlalığı sebebiyle engellenmektedir. Etkinlik yapmakta olan çocuklar devamlı birbirlerine çarparak aksaklık yaşamaktadır. Sınıfın düzenlenmesinde bir strateji belirlenmediği ve köşelere yer verilmediği görülmektedir.

- Madde 2. Sınıftaki Materyaller

Bu madde gözlemlendiğinde sınıf 1 ve sınıf 2; 3 puanla (temel) değerlendirilmiştir. Her iki sınıfta da materyallerin düzenlenmesinde birbiriyle kavramsal olarak ilişkili materyallerin amaçlı olarak gruplandırıldığı görülmektedir. Yine her iki sınıfta materyallerin kullanılabilir durumda olduğu, sınıftaki tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya yetecek kadar yeterli sayıda olduğu gözlenmektedir. Çocukların materyallere bağımsız erişiminin çoğunlukla mümkün olduğu ve çocukların köşelere amaçlı katılımları gözlenmiştir.

Çocukların ürettiği çalışmaların sınıf içindeki yerine bakıldığında, her iki sınıfta da çocuklara ait sergilemelere rastlanmıştır. Bu sergilemelerle çocukların öğrenme ortamına katkıda buldukları görülmektedir ancak çocukların ürünleri çoğunlukla birbirine benzemektedir.

- Madde 3.Sınıf Yönetimi Stratejileri

Bu madde gözlemlendiğinde sınıf 1 ve sınıf 2; 3 puanla (temel) değerlendirilmiştir. Her iki sınıfta da çocukların belli başlı bazı kuralları içselleştirdikleri görülmektedir. Örneğin, çocukların gün içinde çok az çatışma yaşadıkları, günlük rutinelere aşına oldukları ve rutinelere uyum sağladıkları görülmektedir. Yine de öğretmenlerin çocuklarla olan sohbetlerinde sınıf yönetimi konusunun ağırlıklı olduğu dikkati çekmektedir.

Her iki öğretmen de sınıf yönetimi ile ilgili sorunlara çözüm bulmak amacıyla çocuklarla konuşma yolunu seçmektedir. Öğretmenlerin genellikle sınıftaki tüm çocuklara toplu halde hitap ettiği, çocuklardan toplu halde evet, hayır, tamam...vb. yanıtlar alacak şekilde sohbeti yönlendirdikleri görülmektedir. Stratejilerin öğretmen tarafından birden fazla yolla olumlu bir biçimde çocuklara aktarılamaması sebebiyle, bu tür sohbetlere sıklıkla başvurulmaktadır. Her iki sınıf öğretmenin de çocuklar anlaşmazlık ya da çatışma yaşadığı durumlarda tehditkâr olmayan, uzlaşmacı çözümler bulduğu gözlenmiştir.

- Madde 4. Eğitim Programına İlişkin Yaklaşımlar

Bu madde gözlemlendiğinde sınıf 1; 3 puanla (temel) ve sınıf 2; 2 puanla (yetersiz) değerlendirilmiştir. Her iki sınıfta da çocukların öğrenmelerini birleştiren ve bütünleştiren, onlara anlamlı gelen konuların-temaların kullanıldığı görülmüştür. Ancak, konunun etkinlikleriyle, çocukların dil ve okuma yazma becerilerini destekleyebilecek fırsatların birleştirilmediği gözlenmiştir. Hedeflenen kazanımlara ulaşmak için seçilen konuların öğrenilmesinde, çocuklara fırsat verildiğinde katkılarının takdir ve değer gördüğü söylenebilir.

Çocukların öğrenme sürecine katkı sağladığına dair önemli verilerden olan çocukların çalışmaları ve ürünlerinin sergilenmesine daha az çaba gösterildiği söylenebilir. Örneğin, sınıf 1'de ve sınıf 2'de bulunan çocukların çalışmaları eski tarihlidir ve uzun zamandır panoda asılı olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle sınıf 2'de çocukların çalışmalarının sergilendiği pano duvarın oldukça yüksek bir bölümünde bulunmaktadır. Bu nedenle panoyu aktif ve sürekli kullanmak mümkün olmamaktadır.

Bu durumun sınıfın fiziksel olarak dar bir mekân oluşundan da kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocukların çalışmalarının, etkinlik sonrasında bizzat çocuklar tarafından öğretmen rehberliğinde, çocukların bireysel dosyalarına kaldırıldığı görülmüştür. Dikkati çeken bir başka durum, çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini kullanmalarına ilişkin az sayıda fırsatın, eğer sağlanıyorsa, sınıfta işlenen konunun etkinliklerinin içine gömülü olarak değil, ayrı olarak verildiğidir.

- **Madde 5. Bağımsız Tercih Yapmaya ve Karar Vermeye İlişkin Fırsatlar**

Bu madde gözlendiğinde sınıf 1; 4 puanla (güçlü) ve sınıf 2; 2 puanla (yetersiz) değerlendirilmiştir. Her iki sınıfta da çocukların ilgi alanlarına yönelmeleri için belli bir zaman tanındığı görülmüştür. Sınıf 1’de bu amaca yönelik olarak çocuklara tanınan zamanın geniş ve yeterli olduğu görülmüştür. Sınıf 2’de ise, daha az zaman ayrılmıştır ve bu zaman dilimi; sıra olma, kahvaltı saati ve kişisel temizlik işleri sebebiyle oldukça daralmıştır. Günlük bakım rutinleri, çocukların ilgi alanlarına yönlenebilecekleri zamanı baskı altına almaktadır.

Bu zaman diliminde öğretmenin rolüne odaklanıldığında, sınıf 1’de öğretmenin daha az aktif bir rolle, çocukların ilgi alanlarına yönelmeleri için materyal sağladığı, süreci düzenli bir şekilde yönettiği ve çocukların bağımsızlığını desteklediği görülmüştür. Sınıf 2’de ise, çocukların ilgi alanlarına yöneldiği gözlenmiştir ancak belli başlı öğrenme merkezlerine ya da materyallerin bulunduğu raflara erişimin kısıtlı olmasından dolayı bu erişimin bağımsız nitelikte olmadığı söylenebilir. Ör. Kitap merkezi, blok merkezi ve müzik merkezi. Ayrıca öğretmenin çocukların öğrenme etkinliklerine bağımsız olarak katılımlarını destekleme konusunda daha pasif olduğu gözlenmiştir. Özellikle sınıftaki günlük rutinlerin de bu süreci daralttığı göz önünde bulundurulduğunda sınıf 2’de çocukların bağımsız olarak tercih yapmalarına ve karar vermelerine yönelik bazı fırsatların kaçırıldığı söylenebilir.

- **Madde 6. Sınıfta Çok Kültürlülüğün Kabulü**

Bu madde gözlendiğinde sınıf 1 ve sınıf 2; 3 puanla (temel) değerlendirilmiştir. Sınıf etkinlikleri ve öğrenme deneyimlerini; çocukların ön bilgileri, kişisel ilgileri, sınıf içi sohbetlerin, kültür ve geleneklerin temel alınarak yönlendirildiğine dair her iki

sınıfta da kanıtlara ulaşamamıştır. Sınıfta yapılan etkinliklerle çocukların evdeki yaşantısı arasında bir ilişki gözlenmemiştir. Çocukların kültürel-sosyal farklılıkları göz ardı edilmekte ve bu farklılıklar çocukların bilgilerini artırmak ve gelişimlerini desteklemek için kullanılmamaktadır.

- **Madde 7 : Sohbet Ortamı**

Bu madde gözlendiğinde sınıf 1 ve sınıf 2; 3 puanla (temel) değerlendirilmiştir. Her iki sınıfta da öğretmenlerin çocuklarla sohbet ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin çocukları dinlediği ve onların sözel katkılarına takdir ettikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin özellikle sözel katkı sunmaya istekli çocuklarla daha sık sohbette bulunduğu, sözel katkı sunmaya istekli olmayan çocukları sohbete katma konusunda adil bir yaklaşımla süreci yönettiklerini söylemek zordur. Bazı çocukların sohbet ortamına katılım fırsatları bu dikkatin yetersizliği sonucu ihmal edilmektedir.

Öğretmenler çocuklarla sohbet etmek için planlı zamanlar oluşturmakta ve plansız zamanları da değerlendirmektedirler. Ancak sınıf 1'de öğretmenin çocuklara hitabetinde ses tonunu düşük kullanması, konuşmaların niteliği ve niceliğini etkilemektedir. Sohbetler esnasında göze çarpan bir diğer uygulama özellikle sınıf 2'de öğretmenin sohbet konularının işlenen etkinlikle ya da sınıf yönetimi konularıyla ilgili olması, işlenen etkinlikle ilgili sohbet gerçekleştiğinde söz hakkı alan ve konuşan çocukların fikirlerini diğer çocukların düşünceleriyle ilişkilendirme yönünde planlı çabalarının olmadığı gözlenmesidir.

- **Madde 8 : Sohbeti Sürdürmek İçin Fırsatlar**

Bu madde gözlendiğinde sınıf 1 ve sınıf 2; 2 puanla (yetersiz) değerlendirilmiştir. Her iki sınıfta da öğretmenlerin çocuklarla eğitim programı kapsamında yer alan kazanımlara ulaşmak amacıyla sohbet ettikleri, çocuklara soru sordukları ve özellikler konuşmaya istekli çocuklara söz hakkı vererek onları dinledikleri gözlenmiştir. Ancak sohbet konularının seçimiyle çocukların bir kelimenin anlamını öğrenmeleri hedefi arasındaki bağlantı zayıftır.

Sınıfta sohbet etmek için öğretmenlerin gösterdiği çabaya bakıldığında, Sınıf 1’de genellikle büyük gruba yönelik kitap okuma, sabah serbest zaman sonrası etkinliğe geçiş öncesi sohbet etme gibi kapsamı dar olan biçimsel uygulamalar göze çarpmaktadır. Her iki sınıfta da sohbet etmek için ek fırsatlar, düzenlemeler ve uygulamalar yaratılmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin konuşulan konuyu sürdürmeye ilişkin çabaları ya da çocukları sözel dilin kullanımına özendirmeye yönelik herhangi bir stratejisi göze çarpmamaktadır. Her iki sınıfta da konuşmaların genel olarak sınıf yönetimi ile ilgili konularda ya da öğretilecek içerikle ilgili olduğu söylenebilir.

- **Madde 9 : Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesi İçin Gösterilen Çabalar**

Bu madde gözlemlendiğinde sınıf 1 ve sınıf 2; 2 puanla (yetersiz) değerlendirilmiştir. Her iki sınıfta da yeni sözcüklerin tanıtılmasına ve kullanılmasına ilişkin çabanın az olduğu görülmektedir. Sözcük dağarcığını geliştirme becerisi uygulanan eğitim programının kazanımları arasında yer almakta ancak öğrenme sürecinin odağında gözükmemektedir. Sınıflarda öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinde yeni ve çocukları düşünmeye, merak etmeye sevk eden sözcükler sıklıkla kullanılmamaktadır. Yeni olan bir sözcük geçtiğinde, o sözcük hakkında konuşmanın sürdürülmesi için talep, genellikle çocuklardan gelmektedir. Her iki sınıfta da çocukların yeni sözcüklere olan ilgisi takdir edilmektedir. Öğretmenler tarafından sözcükleri tanıtmak adına sözcük duvarı oluşturmak, kelimenin tahtaya ya da görünür bir yere yazılması, yazılarak asılması, yeni sözcüklere oyuncu bir yaklaşımla heyecan duymak gibi...çeşitli stratejilere rastlanmamıştır.

- **Madde 10: Ses Farkındalığı**

Bu madde gözlemlendiğinde sınıf 1 ve sınıf 2; 2 puanla (yetersiz) değerlendirilmiştir. Her iki sınıfta da dildeki ses farkındalığının oluşması için etkinlikler yürütüldüğü gözlenmiştir ancak bu etkinlikler oldukça dar kapsamlıdır. Örneğin, ses farkındalığının geliştirilmesi için öğretmen tarafından sunulan fırsatlar planlı ancak oyun içerikli değil, didaktiktir. Yapılandırılmış etkinlikler kadar yapılandırılmamış zamanlardan faydalanılmadığı ve ses farkındalığı etkinliklerinin sınıfın günlük rutinleriyle bütünleştirilmediği görülmüştür. Öğretmenler ses farkındalığı ile ilgili terimleri ya hiç kullanmamaktadırlar ya da yanlış kullanmaktadırlar. Örneğin,

‘Sözcüğün başlangıç sesi nedir?’ sorusu yerine ‘Sözcük neyle başlar?’ sorusunu sordukları, kafiye yapmak, heceleme gibi terimleri hiç kullanmadıkları görülmüştür.

- **Madde 11 : Kitap Merkezinin Düzeni**

Bu madde gözlemlendiğinde sınıf 1 ve sınıf 2; 2 puanla (yetersiz) değerlendirilmiştir. Her iki sınıfta da kitaplara rastlanmıştır. Sınıf 1’de kitaplar çocukların erişimine açıktır, dört raftan oluşan açık bir dolabın bir rafına yerleştirilmiştir. Bu dolap, blok ve taşların bulunduğu diğer dolapla bitişik olarak konumlandırılmıştır. Dolabın üzerinde merkezin adının yazdığı etiketin bulunmadığı, kitapların raflarda üst üste karışık biçimde durduğu gözlenmiştir.

Sınıf 2’nin kitap merkezi incelendiğinde, kitapların bir karton kutuda bulundurulduğu görülmektedir. Bu karton kutu, bir materyal dolabının üzerinde, çocukların zorlukla kollarını yukarı kaldırarak erişebileceği bir yükseklikte bulunmaktadır. Bu durum, çocukların sınıftaki kitapların bulunduğu alana erişimini zorlaştırmaktadır. Kitaplar karton kutunun içinde üst üste karışık bir şekilde durmaktadır.

Her iki sınıfta da çocuklar uygun olmayan düzenleme sonucu, kitapların kapaklarını görememektedirler. Bu alan sessiz bir şekilde kitapları keşfetmek için de uygun değildir, çünkü sınıf 1’de oyuncak, blok ve dramatik oyun materyallerinin bulundurulduğu dolapla bitişik bir alanda, sınıf 2’de ise sınıfın hemen girişinde konumlandırılmıştır. Bu alanın okumaya elverişsiz, rahatlığı ve davetkârlığı teşvik etmeyen ve fiziksel olarak ilgi çekmeyen, boş ve ihmal edilmiş bir alan olduğu söylenebilir. Sınıftaki kitapların durumuna ve sayısına bakıldığında sınıf 1’de kitapların çoğunun okunabilir ve iyi durumda olduğu, sayıca 30’dan fazla kitap olduğu görülmüştür. Sınıf 2’de ise sayıca daha az kitap vardır, sınıf öğretmeni okulun tüm kitaplarının koridordaki kitaplıkta tutulduğunu, öğretmenlerin kitapları buradan ortak kullandığını söylemiştir.

- **Madde 12. Kitapların Özellikleri**

Bu madde gözlemlendiğinde sınıf 1 ve sınıf 2; 2 puanla (yetersiz) değerlendirilmiştir. Her iki sınıfta bulunan kitaplara bakıldığında, kitapların konularına

ve türlerine göre etiketlenmediği, konu başlıkları altında sunulmadığı görülmektedir. Genel olarak her iki sınıfta da bulunan kitapların tamamı çocukların öğrenmeleri için uygun konuları içermektedir ancak kitap koleksiyonundaki çeşitlilik azlığı göze çarpmaktadır. Kitaplardaki metinlerin zorluk düzeyleri ve kullanılan grafik öğeler sınırlılık göstermektedir. Kitapların türlerine bakıldığına, her iki sınıfta da kurgusal öykülere ağırlıklı olarak yer verilmiştir.

Sınıf 1'de az sayıda şiir-tekerleme kitabı, ansiklopedi ve kavram kitaplarına rastlansa da, tek bir kitap türü yaygındır; o da kurgusal öykü kitaplarıdır. Kitaplarda farklı karakterler, aile yapıları, ırklar, kültürler, cinsiyetler ve yetenekler konusunda çeşitliliğin de sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, her iki sınıfta da ilköğretim 1-2-3 düzeyinde kitaplar görülmüştür. Özellikle bu durum, sınıftaki kitapların seçiminde belli bir stratejinin belirlenmediğini düşündürmüştür.

Bu madde ile gözlenen durum değerlendirildiğinde, deneysel işlem sürecinde sınıflara farklı türlerde kitapların erken okuryazarlık materyali olarak eklenmesi gerektiği düşünülmüştür.

- **Madde 13. Kitapların Öğrenme Sürecinde Kullanılması**

Bu madde gözlendiğinde sınıf 1 ve sınıf 2; 1 puanla (eksik) değerlendirilmiştir. Her iki sınıfta da öğrenmeyi desteklemek amacıyla kitap merkezi dışındaki öğrenme merkezlerinde kitap kullanımına rastlanmamıştır. Her iki sınıfta da kitapların kullanımı, çoğunlukla öğretmenler tarafından yürütülen eğitsel etkinliklerle sınırlıdır. Kitapların öğrenme sürecinde kullanımını artırmak amacıyla öğretmenlerin rehberlik yaptığı gözlenmemiştir. Sınıf 1'de serbest zaman öncesinde öğretmen, kitapların bulunduğu dolaptan kitapları alarak bir masaya yerleştirmektedir. Ancak, her iki sınıfta da çocukların kitapları öğrenme sürecinde bir kaynak olarak kullandığına rastlanmamıştır.

Bu madde ile gözlenen durum değerlendirildiğinde, deneysel işlem sürecinde sınıflarda kitap merkezi dışındaki diğer merkezlere de kitapların yerleştirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

- **Madde 14. Kitap Okumaya İlişkin Yaklaşımlar**

Bu madde gözleendiğinde sınıf 1; 3 puanla (temel) ve sınıf 2; 1 puanla (eksik) değerlendirilmiştir. Sınıf 1’de büyük grup düzeninde öğretmen liderliğinde eğitici bir kitap okuma oturumu gözlenmiştir. Kitabın okunması sonrasında kitap üzerine yapılan tartışmadan bu sürecin isteğe bağlı ve rastlantısal olarak gerçekleştiği görülmektedir. Bu etkinliğe ek olarak günlük eğitim programında serbest zaman sürecinde kitapların keşfedilmesi, okunması ve dinlenmesi amacıyla fırsat yaratılmış olmasına rağmen, öğretmenin fırsat eğitimi kapsamında çocuklarla kitap okuma etkinliği düzenlediği gözlenmemiştir.

Öğretmenin gözlem esnasında çocuklara okuduğu kitap, sınıfta işlenen tema ile bağlantılıdır ve öğretmen tarafından eğitici olması amacıyla stratejik olarak seçilmiştir. Öğretmenin sesli olarak okuduğu kitabın seçiminde, çocukların katkılarına dikkat ettiği ya da özen gösterdiğine dair bir kanıt rastlanmamıştır. Sınıf 2’de ise, etkinlik planında yer verilip verilmediğine bakılmaksızın sınıfta herhangi bir kitap okuma oturumu gözlenmemiştir. Bu anlamda kitap seçme stratejilerine ilişkin bir veri elde edilememiştir. Çocukların kitapları keşfetmeleri, okumaları ya da dinlemeleri için yapılandırılmamış fırsatlarının olmadığı görülmüştür.

Bu madde ile gözlenen durum değerlendirildiğinde, deneysel işlemin öğretmen desteği kapsamında, öğretmenlerin serbest zaman süresince çocuklara kitap okuması yönünde bilgilendirilmeleri gerektiği düşünülmüştür.

- **Madde 15. Kitap Okumanın Niteliği**

Bu madde gözleendiğinde sınıf 1; 3 puanla (temel) ve sınıf 2; 0 (sıfır) puanla değerlendirilmiştir. Sınıf 1’de kitap okuma oturumu esnasında okunan kitabın zorluk derecesinin çocukların gelişim düzeylerine uygun olduğu, zengin anlatıma sahip metinlerden oluştuğu ve çocukların ilgisini çektiği gözlenmiştir. Öğretmen çocukların tartışma sürecindeki katkılarına değer vermekte ve takdir etmektedir. Kitap okuma esnasında öğretmenin, çocukların ilgisini çekmek ve korumak amacıyla akıcı bir anlatım sergilemeye dikkat ettiği gözlenmiştir.

Sınıf 2’de yapılan gözlem boyunca herhangi bir kitap okuma oturumu gözlenmemiş ve bu maddeye 0 (sıfır) puan verilmiştir.

- **Madde 16. Erken Yazı Yazma Ortamı**

Bu madde gözlendiğinde sınıf 1; 2 puanla (yetersiz) ve sınıf 2; 1 puanla (eksik) değerlendirilmiştir. Sınıf 1 ve sınıf 2’de yazı yazma etkinlikleri ile sanat etkinliklerinin belirgin olarak birbirinden ayrı ele alınmadığı gözlenmiştir. Sınıf 1’de çocukların yazı yazma deneyimlerinin desteklenmesi amacıyla az sayıda fırsat sunulduğu gözlenmiştir. Çocuklardan bazıları boya kalemleriyle yaptıkları resimlerin üzerine kendi isimlerini yazmakta ve bu durum çoğu zaman öğretmen tarafından olumlu karşılanırsa da bu güdüleme belirgin değildir. Sınıfta keçeli kalemler, tahta kalemleri gibi bazı yazı yazmaya yarayan materyallerin bir dolapta muhafaza edildiği ve öğretmenin belirlediği zamanlarda çocukların kullanımına sunulduğu görülmüştür. Çocuklar yazı yazma becerilerini geliştirmek adına sadece resimle ilgili alanları ve materyalleri kullanmaktadırlar. Sınıfta yazının çeşitli amaçlarını gösteren yazılı kelime örneklerinin sunulup sunulmadığına bakıldığında, sınıfın bu örneklerden yoksun olduğunu söylemek mümkündür. Sınıfta öğretmen ya da çocukların işbirliğiyle hazırlanmamış, hazır satın alınmış az sayıda yazı örneği bulunduğu gözlenmiştir.

Sınıf 2’de ise, çocukların yazı yazma becerilerini kullanmaları için fırsat ya da materyal sunulmamaktadır. Sınıfta az sayıda yazı örneğine rastlanmıştır. Bunlar dört farklı öğrenme merkezinin etiketlerinin olduğu yazılardır. Bu etiketlerden kitap merkezi etiketinin, kitap merkezinin bulunduğu yerde değil, bir balık akvaryumunun bulunduğu dolabın üzerinde yazılı olduğu görülmüştür. Sınıfta yazı yazma materyallerine erişim kısıtlıdır. Keçeli kalem, gazlı kalem, kurşun kalem gibi materyallerin az sayıda da olsa sınıfta olduğu ancak planlı büyük grup etkinliklerinde kullanmak amacıyla yüksek dolaplarda muhafaza edildiği görülmüştür.

Bu madde ile gözlenen durum değerlendirildiğinde, deneysel işlemin sınıflara materyal eklenmesi kapsamında çok sayıda ve türde kalem, yazı tahtası, tahta silgisi, kağıtlar, plastik çivili harfler ve harf şablonlarının kullanılması gerektiği düşünülmüştür.

- **Madde 17. Çocukların Yazı Yazmaları İçin Destek Sağlanması**

Bu madde gözleendiğinde sınıf 1; 2 puanla (yetersiz) ve sınıf 2; 1 puanla (eksik) değerlendirilmiştir. Çocuklara yazı yazmaya yönelik fırsatların sunulmasına yönelik desteğe bakıldığında, her iki sınıfta da çocuklara özgün çeşitli amaçlara yönelik güdüleyici olanaklar sunulmadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin yazıyı kendi amaçları için kullanarak model oldukları gözlenmemiştir ya da çocukların ağzından anlatılan öykülerin öğretmenler tarafından yazıya döküldüğüne ilişkin bir kanıt yoktur. Sınıf 1’de çocuklardan gelen talep sonucu öğretmenlerin çocukların çalışmalarına isim yazdıkları görülmüştür. Sınıf 2’de ise yazı yazma konusunda öğretmenin, çocukların çabalarını desteklemek konusunda hazır olmadığı gözlenmiştir.

Her iki sınıfta da çocukların yazı yazma deneyimlerini desteklemek, eğitimin odağında gözükmemektedir. Bu nedenle öğretmenin yazı yazmaya yönelik destekleyici yönergeler kullandığı, takdirini belirttiği gözlenmemiştir. Her iki sınıfta da yazı yazma etkinlikleri günlük rutinlerin de bir parçası değildir. Yoklama almak, sıraya girmek gibi rutinlerde yazı yazma becerisi çocuklar tarafından kullanılmamaktadır. Sınıf 1’de az sayıda çocuğun özellikle kendi isimlerini ve soyadlarını yazdığı görülmüştür, sınıf 2’de ise hiçbir çocuğun yazı yazdığı gözlenmemiştir.

Bu madde ile gözlenen durum değerlendirildiğinde, deneysel işlemin öğretmen desteği kapsamında öğretmenlerin yazı yazma materyallerini kullanmaları yönünde bilgilendirilmeleri gerektiği düşünülmüştür.

- **Madde 18. Çevredeki Yazılı Uyarılar**

Bu madde gözleendiğinde sınıf 1; 1 puanla (eksik) ve sınıf 2; 2 puanla (yetersiz) değerlendirilmiştir. Her iki sınıfta da, çok az sayıda yazılı uyarana rastlanmıştır. Sınıf 1’de yer alan çevredeki yazılı uyarılar tamamen öğretmenin kullanımı içindir, çocuklar tarafından kullanılmamaktadır. Sınıf 2’de ise çocukların kullanımı için düzenlenmiş az sayıda yazılı uyarana rastlanmıştır ancak bunların çocukları bilgilendirme amaçlı kullanımı sınırlıdır, çocukların göz hizalarının çok üstündedir, yazının kabul edilmiş kurallarına model oluşturmazlar ve bazı imla ve dil bilgisi hataları içerirler.

Örneğin sınıf 2’de yazılı uyarıların sergilenme biçimine özen gösterilmediği görülmüştür. ‘Kitap köşesi’ yazan etiket, balık akvaryumunun üzerinde ve depo olarak kullanılan dolabın üzerinde bulunmaktadır. Az sayıda yazılı uyarının, sınıfa yerleştirilmiş olsa da, genelde görmezden gelindiği gözlenmiştir.

Bu madde ile gözlenen durum değerlendirildiğinde, deneysel işlemin sınıflara materyal eklenmesi kapsamında kelime kartları, etiketler, kelime ve harf yapbozları gibi yazılı uyarıların kullanılması gerektiği düşünülmüştür.

Sınıflara ‘EDOSGA’ ile verilen puanlar, gözlem sonunda öğretmenle yapılan kısa mülakatla desteklenmiştir. Öğretmen Mülakatında sorulan sorular ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar şöyledir:

Öğretmen Mülakatı Soru ve Cevapları

Soru 1 : Bugün sınıfınızdaki yetişkinler ve çocuklar sizin düzenli sınıfınız mıydı?

Sınıf 1 Öğretmeni : Evet.

Sınıf 2 Öğretmeni : Evet.

Soru 2 : Sınıfınızda şu an çalışmakta olduğunuz konu nedir? Bu konuyu çalışma sürecinde hangi noktadasınız ve neler yapıyorsunuz?

Sınıf 1 Öğretmeni : Şu anda Türkiye haritası üzerinde çalışıyoruz. Bölgeleri öğrendik ve Türkiye haritasını inceliyoruz.

Sınıf 2 Öğretmeni : Şu anda 23 Nisan Çocuk Bayramı sebebiyle, bayrama yönelik şiirler, şarkılar, danslar öğreniyoruz.

Soru 3 : Materyallerinizi, sergilemelerinizi ve sınıfınızın düzenini genellikle ne sıklıkla değiştirirsiniz?

Sınıf 1 Öğretmeni : Genellikle ayda bir değiştiririm. Sınıfın genel düzenini ise, her dönem başında bir kez değiştiriyorum.

Sınıf 2 Öğretmeni : Belli bir süreden bahsedemem ancak sınıfım küçük olduğu için düzenleme konusunda çok fazla alternatifimiz yok.

Soru 4 : Çocuklar bugün okuduğunuz kitabı önceden biliyorlar mıydı?

Sınıf 1 Öğretmeni : Hayır. Onlara bu kitabı ilk kez okudum.

Sınıf 2 Öğretmeni : **Sınıf 2’nin öğretmeni sınıf gözleminin yapıldığı gün, kitap okuma oturumu gerçekleştirmemiştir.**

Soru 5 : Bu kitabı nasıl seçtiniz?

Sınıf 1 Öğretmeni : Konumuzla ilişkili olduğu için seçtim.

Sınıf 2 Öğretmeni : Sınıf 2'nin öğretmeni sınıf gözleminin yapıldığı gün, kitap okuma oturumu gerçekleştirmemiştir.

Soru 6 :Çocukların okuryazar olmalarına destek vermek için belli bir metod ya da program kullanıyor musunuz?

Sınıf 1 Öğretmeni : Millî Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında belirtilen etkinlikleri yürütüyorum. Genellikle çalışma sayfalarından oluşan yardımcı kaynaklar kullanarak çizgi ve kavram çalışmaları yapıyoruz.

Sınıf 2 Öğretmeni : Millî Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında belirtilen etkinlikleri yürütüyorum. Bu doğrultuda kavramları ve sayıları öğretiyorum.

4.3. Deneklerin Okuryazarlık Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Deneysel işlem, deneklerin okuryazarlık davranışlarına ait tepkilerini ne düzeyde değiştirmiştir?” sorusuna yanıt aranacaktır.

Tablo 9’da deneklerin okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri ve Grafik 2’de ise deneklerin oturumlara göre okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri sunulmuştur.

Tablo 9. Deneklerin Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri

Tablo 9.1’de Tuana’nın okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri verilmiştir.

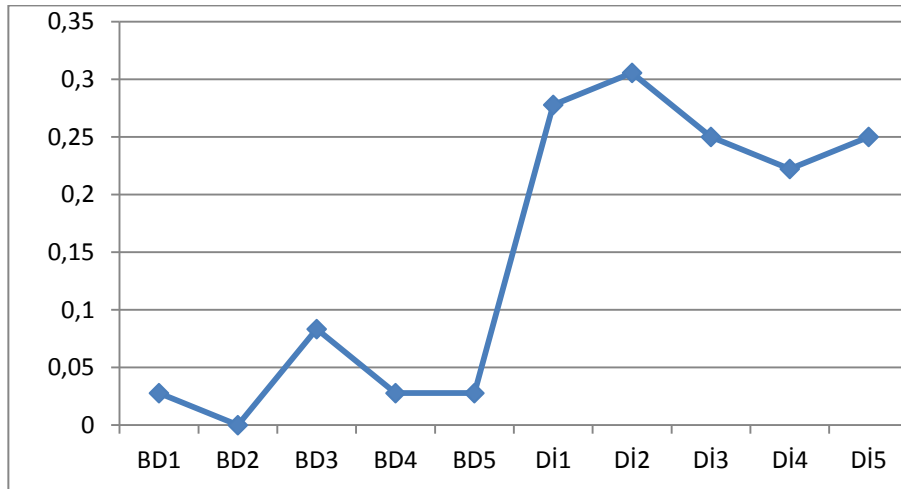
9.1. Tuana’nın Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	Başlama Düzeyi (%)	Deneysel İşlem (%)	Fark (%)
Bir kitabı inceler.	3	13	10
Okunan bir kitabı dinler.	3	0	-3
Çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakar.	0	27	27
Araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazar.	10	53	43
Harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynar.	0	33	33
Yazı yazan başka bir kişiye bakar.	3	30	27
Toplam	3	26	23

Tablo 9.1.’de görüldüğü gibi Tuana, bir kitabı inceleme davranışını başlama düzeyinde yüzde 3’ten, deneysel işlemde yüzde 13’e yükseltmiş ve bu okuryazarlık davranışında yüzde 10’luk bir fark yaratmıştır. Okunan bir kitabı dinleme davranışını başlama düzeyinde yüzde 3 oranında gösteren Tuana, deneysel işlem sonrasında bu davranışı hiç göstermemiş (yüzde 0) ve davranış farkı, yüzde eksi 3 (-3) olarak hesaplanmıştır. Tuana, çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma ve harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynama davranışını başlama düzeyinde hiç göstermemiştir. Deneysel işlem sonrasında ise, çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma davranışını yüzde 27 oranında göstererek yüzde 27’lik; harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynama davranışını yüzde 33’e yükselterek yüzde 33’lük bir fark yaratmıştır. Tuana, araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazma davranışını başlama düzeyinde yüzde 10 olarak gösterirken, deneysel işlem sonrasında yüzde 53’e yükseltmiş ve bu davranışta yüzde 43’lük bir fark yaratmıştır. Yazı yazan başka bir kişiye bakma davranışını başlama düzeyinde yüzde 3 oranında gösterirken, deneysel işlem sonrasında yüzde 30 düzeyine çıkararak yüzde 27 oranında fark yaratmıştır.

Tuana'nın altı türde okuryazarlık davranışının beşinde artış gösterdiği; tüm okuryazarlık davranışlarının ortalama değerleri incelendiğinde ise başlama düzeyinde yüzde 3 olan oranın, deneysel işlem sonrasında yüzde 26'ya yükseldiği ve yüzde 23'lük bir fark yaratıldığı görülmüştür. Beş türde okuryazarlık davranışındaki artışın, Tuana'nın bu okuryazarlık davranışlarına olan ilgisinden ve sınıf ortamında yapılan deneysel işlemin etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Tuana, yalnızca okunan bir kitabı dinleme davranışında düşüş göstermiştir. Bu durum, Tuana'nın daha aktif olmayı gerektiren diğer davranış türlerine olan ilgisinin yoğunluğundan kaynaklanıyor olabilir.

Grafik 2.2.'de Tuana'nın oturumlara göre okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri verilmiştir.

Grafik 2.1. Tuana'nın Oturumlara Göre Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri



BD: Başlama Düzeyi

Dİ : Deneysel İşlem

Grafik 2.1.'de Tuana'nın oturumlara göre okuryazarlık davranışlarına ait tepkilerine bakıldığında, başlama düzeyinin birinci oturumunda tepki yüzdesi 0,02, ikinci oturumunda yüzde 0, üçüncü oturumunda yüzde 0,08; dördüncü ve beşinci oturumunda yüzde 0,02 olarak kaydedilmiştir. Tuana'nın başlama düzeyi oturumlarında elde ettiği en yüksek tepki yüzdesinin yüzde 0,08 ve yüzde 0,02 olduğu görülmüştür.

Başlama düzeyindeki oturumlar boyunca, Tuana'nın okuryazarlık davranışlarına ait tepkilerinin inişli çıkışlı seyir izlediği son iki oturumda ise durağanlaştığı

görülmektedir. Başlama düzeyinin beşinci oturumundan sonra deneysel işlem uygulanmış ve deneysel işlem oturumlarına geçilmiştir.

Deneysel işlemin uygulanmasıyla birinci oturumda Tuana'nın tepki yüzdesi 0,2 ve ikinci oturumda yüzde 0,3'e yükselmiştir. Tepki yüzdelerinin yükselmesinin, deneysel işlemle sınıf ortamına yerleştirilen yeni ve cezbedici materyallerin ilgi çekici, davetkâr özelliklerinden ve öğretmen desteğinin motive edici gücünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Tepki yüzdesi üçüncü oturumda yüzde 0,25'e ve dördüncü oturumunda yüzde 0,22'ye düşmüştür. Tuana'nın son oturumda tepki yüzdesi tekrar çıkışa geçmiş ve yüzde 0,25 olarak kaydedilmiştir.

Öğrenme psikologlarına göre organizmanın uyarıcıya tepki vermesini sağlayan en önemli etkenlerden biri, dikkat faktörüdür (Shunk, 2011). Dikkat yoğunluğu, organizmanın ilgi, tutum, değer, güdülenme ve gereksinimler gibi içsel süreçlerinden etkilenen bir yapıya sahiptir (Aydın, 2007). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların davranışları, yetişkinlerden aldıkları pekiştirme ile şekillenmektedir. Gözlemlerden elde edilen verilere göre, Tuana'nın okuryazarlık etkinliklerine karşı istekli ve hevesli olduğu ve öğretmenin geribildirim ve onayının onun için önemli olduğu gözlenmiştir. Tuana'nın deneysel işlem oturumlarında davranışlarının inişli çıkışlı bir yön izlemesinin, öğretmen desteği kapsamında verilen olumlu pekiştirmenin sürekli olmamasıyla açıklanabilir. Tuana, zamanla ortamda bulunan uyarıcılara alışmış olabilir. Bunu önleyebilmek ve çocukların materyale yönelik dikkatlerini sürdürmelerini sağlamak için, öğretmenin sınıf ortamında farklı materyaller kullanması ve olumlu pekiştireçler vermesi gibi stratejilerin önemli olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak bakıldığında ise, Tuana'nın deneysel işlem oturumlarında gözlenen okuryazarlık davranış sıklığının, başlama düzeyinden yüksek olduğu ve deneysel işlemin Tuana üzerinde başarılı olduğu söylenebilir.

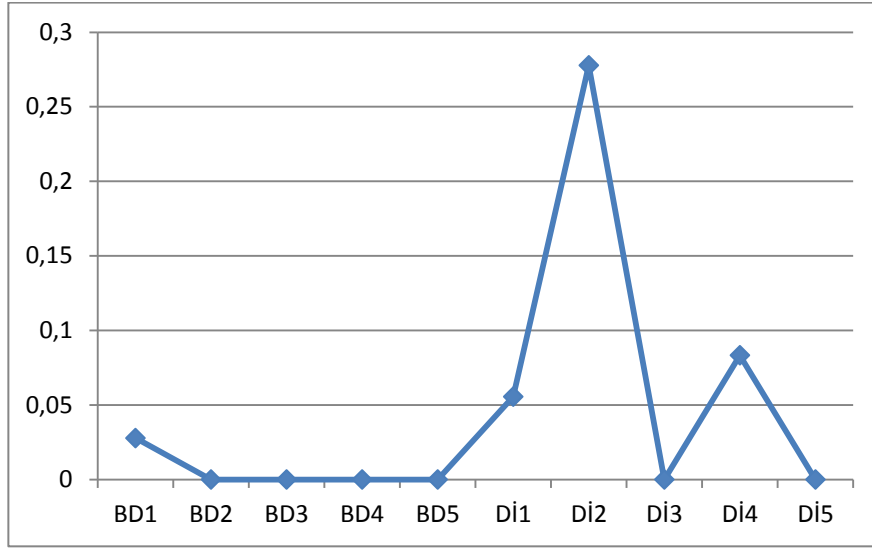
Tablo 9.2’de İsmail’in okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri verilmiştir.

9.2. İsmail’in Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	Başlama Düzeyi (%)	Deneysel İşlem (%)	Fark (%)
Bir kitabı inceler.	0	10	10
Okunan bir kitabı dinler.	0	10	10
Çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakar.	0	3	3
Araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazar.	0	10	10
Harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynar.	0	10	10
Yazı yazan başka bir kişiye bakar.	3	7	4
Toplam	0,5	9	8,5

Tablo 9.2. incelendiğinde İsmail, başlama düzeyi oturumlarında bir kitabı inceleme, okunan bir kitabı dinleme, çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma, araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazma ve harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynama davranışını hiç göstermemiş ve bu davranışları gösterme oranı yüzde 0 (sıfır) olarak belirtilmiştir. Deneysel işlem sonrasında ise bir kitabı inceleme, okunan bir kitabı dinleme, araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazma ve harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynama davranışları yüzde 10 oranında gösterilmiş ve bu dört davranışta yüzde 10’luk bir fark yaratılmıştır. İsmail, başlama düzeyinde hiç göstermediği çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma davranışını ise, deneysel işlem sonrasında yüzde 3 oranında göstermiş ve yüzde 3’lük bir fark yaratmıştır. İsmail başlama düzeyinde sadece yazı yazan başka bir kişiye bakma davranışını yüzde 3 oranında göstermiş, deneysel işlem sonrasında bu davranışı yüzde 7 oranında göstererek yüzde 4’lük bir farka ulaşmıştır.

İsmail’in altı türde okuryazarlık davranışının tümünde artış gösterdiği; tüm okuryazarlık davranışlarının ortalama değerleri incelendiğinde ise başlama düzeyinde yüzde 0,5 olan oranın, deneysel işlem sonrasında yüzde 9’a yükseldiği ve yüzde 8,5’lik bir fark yaratıldığı görülmüştür. İsmail’in tüm davranış türlerinde artış göstermesinin, sınıf ortamında yapılan deneysel işlemin etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Grafik 2.2.’de İsmail’in oturumlara göre okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri verilmiştir.

Grafik 2.2. İsmail'in Oturumlara Göre Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri

BD: Başlama Düzeyi
Dİ : Deneysel İşlem

Grafik 2.2.'de İsmail'in oturumlara göre okuryazarlık davranışlarına ait tepkilerine bakıldığında, başlama düzeyinin birinci oturumunda tepki yüzdesi 0,02, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci oturumunda yüzde 0 olarak kaydedilmiştir.

Başlama düzeyinin beşinci oturumundan sonra deneysel işlem uygulanmış ve deneysel işlem oturumlarına geçilmiştir. Deneysel işlemin birinci oturumunda İsmail'in tepki yüzdesi önce 0,5'e; sonra ikinci oturumunda yüzde 0,2'ye yükselmiştir. Bu artışın, deneysel işlemle sınıf ortamına yerleştirilen yeni ve cezbedici materyallerin ilgi çekici, davetkâr özelliklerinden ve öğretmen desteğinin motive edici gücünden kaynaklandığı düşünülmektedir. İsmail'in okuryazarlık davranış sıklığı, üçüncü oturumda yüzde 0'a düşmüş ve hiç tepki gözlenmemiştir. Bu durumun ardından dördüncü oturumda İsmail tepki yüzdesini 0,08'e yükseltmiştir. Ardından beşinci oturumda, çıkış gözlenen okuryazarlık davranışları yüzde 0 olarak belirlenmiş ve tekrar düşüş eğilimine girmiştir.

Sosyal öğrenme kuramcılarının göre, organizmanın davranışlarını etkileyen önemli etkenlerden biri de, gözlemdir (Shunk, 2011). Gözlemlerden elde edilen verilere göre, İsmail'in oyun ve materyal seçimlerinde, yakın arkadaşlarını gözlemlediği, onların tercihlerinin İsmail üzerinde etkili olduğu görülmüştür. İsmail'in, okuryazarlık davranış sıklığının inişli çıkışlı bir seyir izlemesinde yakın arkadaşlarının etkinliklerini

gözleyerek, bu etkinliklere yönelmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Yakın arkadaşları okuryazarlık davranışları gösterdiğinde, İsmail de bu davranışlara yönelmektedir; yakın arkadaşları farklı etkinliklere yöneldiğinde İsmail de onlara katılmaktadır. İsmail'in okuryazarlık davranış sıklığının düşüş gösterdiği oturumlarda, daha çok taşıtlarla oynayan arkadaşlarına katıldığı gözlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında ise, İsmail'in deneysel işlem oturumlarında gözlenen okuryazarlık davranış sıklığının, başlama düzeyinden yüksek olduğu ve deneysel işlemin İsmail üzerinde başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 9.3.'te Beren'in okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri verilmiştir.

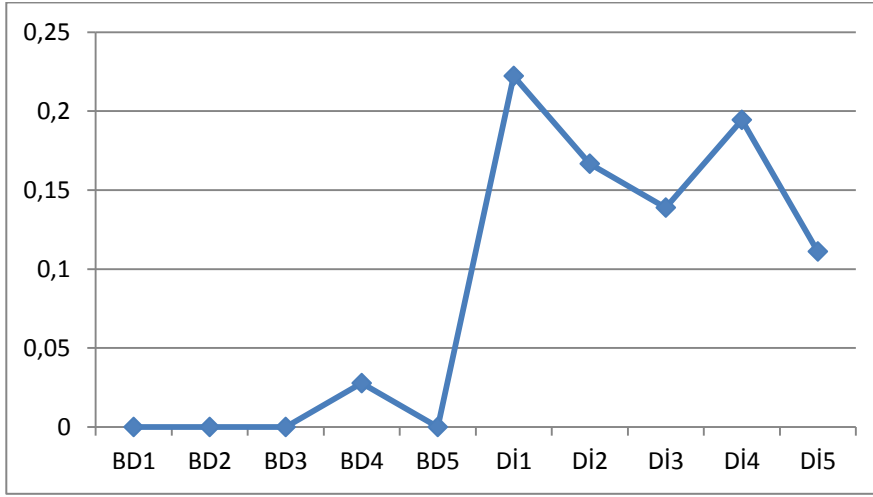
9.3.Beren'in Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	Başlama Düzeyi (%)	Deneysel İşlem (%)	Fark (%)
Bir kitabı inceler.	3	40	37
Okunan bir kitabı dinler.	0	3	3
Çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakar.	0	0	0
Araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazar.	0	17	17
Harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynar.	0	20	20
Yazı yazan başka bir kişiye bakar.	0	20	20
Toplam	0,5	17	16,5

Tablo 9.3. incelendiğinde Beren'in başlama düzeyinde okunan bir kitabı dinleme, çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma, araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazma, harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynama ve yazı yazan başka bir kişiye bakma davranışlarını hiç göstermediği görülmüş ve davranış sıklığı yüzde 0 (sıfır) olarak kaydedilmiştir. Beren başlama düzeyinde sadece bir kitabı inceleme davranışını yüzde 3 oranında göstermiş ve deneysel işlem sonrasında bu davranışını yüzde 40'a çıkararak yüzde 37'lik fark yaratmıştır. Deneysel işlem sonrasında diğer okuryazarlık davranışlarının oranlarına bakıldığında, başlama düzeyinde hiç gözlenmeyen davranışlardan okunan bir kitabı dinleme davranışı yüzde 3'e yükselerek yüzde 3'lük fark, araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazma davranışı yüzde 17'ye yükselerek yüzde 17'lik fark, harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynama ve yazı yazan başka bir kişiye bakma davranışları yüzde 20'ye yükselerek yüzde 20'lik fark yaratılmıştır. Başlama düzeyinde hiç gözlenmeyen çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma davranışı deneysel işlem sonrasında da artış göstermemiş ve bir fark gözlenmemiştir.

Beren'in altı türde okuryazarlık davranışının beşinde artış gösterdiği; tüm okuryazarlık davranışlarının ortalama değerleri incelendiğinde ise başlama düzeyinde yüzde 0,5 olan oranın, deneysel işlem sonrasında yüzde 17'ye yükseldiği ve yüzde 16,5'lik bir fark yaratıldığı görülmüştür. Bu durumun, sınıf ortamında yapılan deneysel işlemin etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Beren, çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma davranışında artış ya da düşüş göstermemiştir. Bu durum ise, Beren'in diğer davranışlara daha yoğun ilgi göstermesinden ve yazılı uyarıların inceleme davranışına ait bir ön bilgisinin olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Grafik 2.3.'te Beren'in oturumlara göre okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri verilmiştir.

Grafik 2.3. Beren'in Oturumlara Göre Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri



BD: Başlama Düzeyi
Dİ : Deneysel İşlem

Grafik 2.3.'te Beren'in oturumlara göre okuryazarlık davranışlarına ait tepkilerine bakıldığında, başlama düzeyinin birinci, ikinci ve üçüncü oturumunda yüzde 0 olarak kaydedilmiş ve okuryazarlık davranışı gözlenmemiştir. Dördüncü oturumda ise yüzde 0,02 ve beşinci oturumda tekrar yüzde 0 olarak belirlenmiştir. Başlama düzeyinin beşinci oturumundan sonra deneysel işlem uygulanmış ve deneysel işlem oturumlarına geçilmiştir.

Deneysel işlemin birinci oturumunda Beren'in tepki yüzdesi 0,22'ye yükselmiştir. Bu durumun, deneysel işlemlerle sınıf ortamına yerleştirilen yeni ve cezbedici materyallerin ilgi çekici, davetkâr özelliklerinden ve öğretmenin motive edici gücünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ardından ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci oturumlarda Beren'in okuryazarlık davranışlarına ait tepkilerinin inişli çıkışlı bir grafik çizdiği görülmektedir. Tepki yüzdeleri ikinci oturumda yüzde 0,16; üçüncü oturumda yüzde 0,13; dördüncü oturumunda yüzde 0,19 ve beşinci oturumunda yüzde 0,11 olarak gözlenmiştir.

Organizmanın uyarıcıya tepki vermesini sağlayan önemli etkenlerden birinin dikkat faktörü olduğu ve dikkat yoğunluğunun ilgi, tutum, değer, güdülenme ve gereksinimler gibi içsel süreçlerden etkilenen bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Gözlemlerden elde edilen verilere göre Beren'in, okuryazarlık etkinliklerine karşı istekli ve hevesli olduğu gözlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda Beren'in deneysel işlem oturumlarında davranışlarının inişli çıkışlı bir yön izlemesi, zamanla uyarıcı materyallere alışması ve dikkat yoğunluğunun azalmasıyla açıklanabilir. Çocukların materyale yönelik dikkatlerini sürdürmelerini sağlamak için, öğretmenin sınıf ortamında farklı materyaller kullanması, öğretmen desteğini artırması gibi stratejilerin önemli olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak bakıldığında ise, Beren'in deneysel işlem oturumlarında gözlenen okuryazarlık davranış sıklığının, başlama düzeyinden yüksek olduğu ve deneysel işlemin Beren üzerinde başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 9.4'te Elif'in okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri verilmiştir.

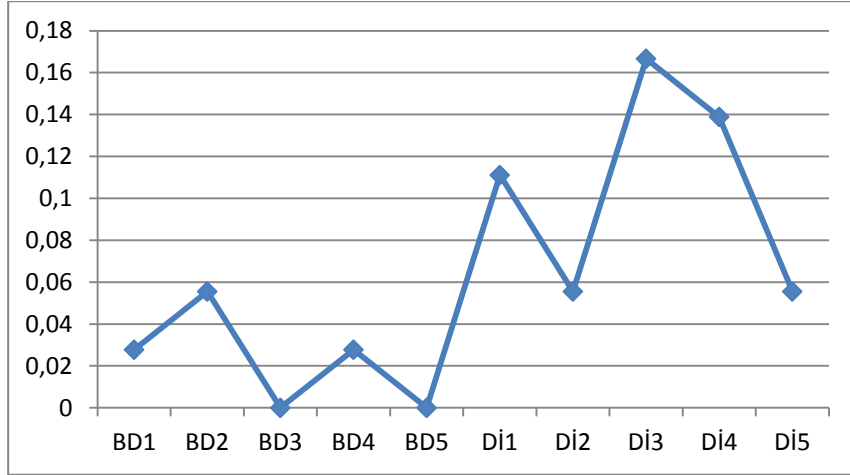
9.4.Elif'in Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	Başlama Düzeyi (%)	Deneysel İşlem (%)	Fark (%)
Bir kitabı inceler.	7	0	-7
Okunan bir kitabı dinler.	3	0	-3
Çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakar.	0	7	7
Araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazar.	3	20	17
Harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynar.	0	13	13
Yazı yazan başka bir kişiye bakar.	0	23	23
Toplam	2,2	10,5	8,3

Tablo 9.4. incelendiğinde başlama düzeyinde Elif, çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma, harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynama ve yazı yazan başka bir kişiye bakma davranışını hiç göstermemiş ve davranış sıklığı yüzde 0 (sıfır) olarak kaydedilmiştir. Deneysel işlem sonrasında ise çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma davranışı yüzde 7'ye yükselerek yüzde 7'lik bir fark; harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynama davranışı yüzde 13'e yükselerek yüzde 13'lük bir fark ve yazı yazan başka bir kişiye bakma davranışı yüzde 23'e yükselerek yüzde 23'lük bir fark kaydedilmiştir. Başlama düzeyinde yüzde 7 oranında gösterilen bir kitabı inceleme davranışı, deneysel işlem sonrasında hiç gözlenmemiş ve yüzde eksi 7'lik (-7) bir farka ulaşılmıştır. Benzer şekilde başlama düzeyinde okunan bir kitabı dinleme davranışı yüzde 3 olarak ölçülmüş, deneysel işlem sonrasında bu davranış hiç gözlenmediği için yüzde eksi 3'lük (-3) bir fark kaydedilmiştir. Araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazma davranışı ise, başlama düzeyinde yüzde 3, deneysel işlem sonrasında yüzde 20 olarak ölçülmüş ve yüzde 17 oranında bir farka ulaşılmıştır.

Elif'in altı türde okuryazarlık davranışından dördünde artış gösterdiği; tüm okuryazarlık davranışlarının ortalama değerleri incelendiğinde ise başlama düzeyinde yüzde 2,2 olan oranın, deneysel işlem sonrasında yüzde 10,5'e yükseldiği ve yüzde 8,3'lük bir fark yaratıldığı görülmüştür. Bu durumun, sınıf ortamında yapılan deneysel işlemin etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Elif deneysel işlemin uygulanmasından sonra, bir kitabı inceleme ve okunan bir kitabı dinleme davranışlarında olmak üzere iki türde okuryazarlık davranışında düşüş göstermiştir. Bunun sebebi ise, Elif'in diğer okuryazarlık davranışlarına daha yoğun olarak yönelmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Grafik 2.4.'te Elif'in oturumlara göre okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri verilmiştir.

Grafik 2.4. Elif'in Oturumlara Göre Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri



BD: Başlama Düzeyi
Dİ : Deneysel İşlem

Grafik 2.4.'te Elif'in oturumlara göre okuryazarlık davranışlarına ait tepkilerine bakıldığında, başlama düzeyinin birinci oturumunda yüzde 0,02; ikinci oturumunda yüzde 0,05; üçüncü oturumunda yüzde 0; dördüncü oturumunda yüzde 0,02 ve beşinci oturumunda yüzde 0 olarak kaydedilmiştir. Başlama düzeyinin beşinci oturumundan sonra deneysel işlem uygulanmış ve deneysel işlem oturumlarına geçilmiştir.

Deneysel işlemin birinci oturumunda Elif'in tepki yüzdesi 0,11'e yükselmiştir. Bu yükselişin, deneysel işlemlerle sınıf ortamına yerleştirilen yeni ve cezbedici materyallerin ilgi çekici, davetkâr özelliklerinden ve öğretmen desteğinin motive edici gücünden kaynaklandığı düşünülmektedir. İkinci oturumda Elif'in tepki yüzdesi 0,05'e düşmüş, ardından üçüncü oturumda deneysel işlem oturumlarının en yüksek değeri olan yüzde 0,16'ya yükselmiştir. Elif'in okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri dördüncü oturumda yüzde 0,13 ve beşinci oturumda yüzde 0,05 olarak gözlenmiştir.

Organizmanın uyarıcıya tepki vermesini sağlayan önemli etkenlerden birinin dikkat faktörü olduğu ve dikkat yoğunluğunun ilgi, tutum, değer, güdülenme ve gereksinimler gibi içsel süreçlerden etkilenen bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Elif'in öğretmeninin verdiği bilgilere göre Elif, ev ortamında da okuryazarlık materyalleriyle iç içe büyüyen bir çocuktur. Deneysel işlem oturumlarında Elif'in davranışlarının inişli çıkışlı bir yön izlemesi onun zamanla uyarıcılara alışmış olabileceğini ve bu nedenle dikkat yoğunluğunun azalmış olabileceğini düşündürmektedir. Bu tür durumlarda öğretmenin verdiği desteği artırarak, çocukların dikkat yoğunluklarının azalmasının önleyebileceği düşünülmektedir.

Genel olarak bakıldığında ise, Elif'in deneysel işlem oturumlarında gözlenen okuryazarlık davranış sıklığının, başlama düzeyinden yüksek olduğu ve deneysel işlemin Elif üzerinde başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 9.5'te Emir'in okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri verilmiştir.

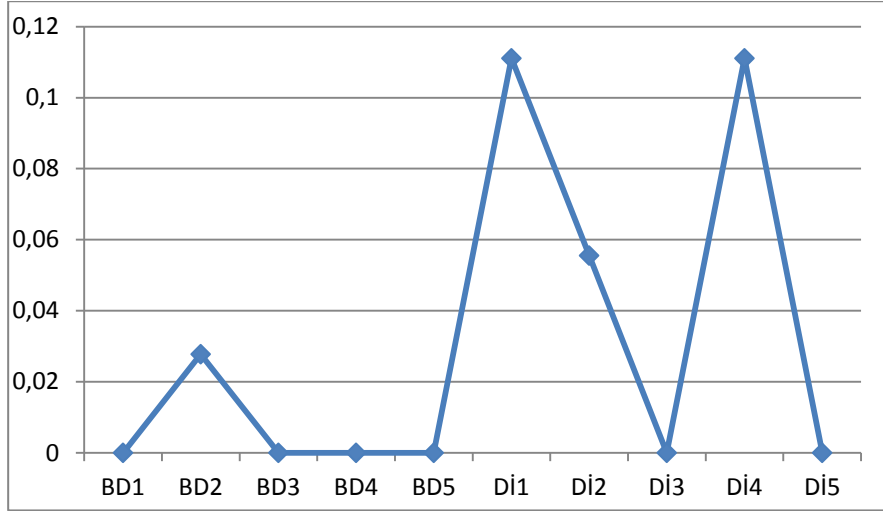
9.5.Emir'in Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	Başlama Düzeyi (%)	Deneysel İşlem (%)	Fark (%)
Bir kitabı inceler.	3	0	-3
Okunan bir kitabı dinler.	0	0	0
Çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakar.	0	0	0
Araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazar.	0	17	17
Harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynar.	0	13	13
Yazı yazan başka bir kişiye bakar.	0	3	3
Toplam	0,5	5,5	5

Tablo 9.5. incelendiğinde Emir'in başlama düzeyinde yüzde 3 olarak ölçülen bir kitabı inceleme davranışı, deneysel işlem sonrasında hiç gözlenmeyerek yüzde 0 (sıfır) olarak kaydedilmiş ve yüzde eksi 3'lük bir farka ulaşılmıştır. Emir, okunan bir kitabı dinleme, çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma, araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazma, harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynama ve yazı yazan başka bir kişiye bakma davranışı başlama düzeyinde hiç gözlenmemiş ve yüzde 0 (sıfır) olarak kaydedilmiştir. Bu davranışlardan okunan bir kitabı dinleme ve çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma davranışı deneysel işlem sonrasında da artış göstermeyerek yüzde 0 (sıfır) oranında kalmış ve fark yaratılamamıştır. Başlama düzeyinde hiç gözlenmeyen davranışlardan araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazma davranışı deneysel işlem sonrasında yüzde 17 oranında gözlenmiş ve yüzde 17'lik fark yaratılmıştır. Başlama düzeyinde hiç gözlenmeyen bir başka davranış olan harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynama davranışı ise, deneysel işlem sonrasında yüzde 13 olarak ölçülmüş ve yüzde 13'lük fark kaydedilmiştir.

Emir'in altı türde okuryazarlık davranışından üçünde artış gösterdiği; tüm okuryazarlık davranışlarının ortalama değerleri incelendiğinde ise başlama düzeyinde yüzde 0,5 olan oranın, deneysel işlem sonrasında yüzde 5,5'e yükseldiği ve yüzde 5'lik bir fark yaratıldığı görülmüştür. Emir'in üç türde okuryazarlık davranışlarının artış göstermesi sınıf ortamında yapılan deneysel işlemin etkisine bağlanabilir. Diğer taraftan Emir, okunan bir kitabı dinleme ve çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma davranışlarında artış ya da düşüş göstermemiştir. Emir, birkitabı inceleme davranışında da eksi 3 (-3) oranında bir düşüş yaşamıştır. Bu durum, Emir'in diğer davranış türlerine daha yoğun ilgi göstermesinden kaynaklanıyor olabilir.

Grafik 2.5.'te Emir'in oturumlara göre okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri verilmiştir.

Grafik 2.5. Emir'in Oturumlara Göre Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri



BD: Başlama Düzeyi
Dİ : Deneysel İşlem

Grafik 2.5.'te Emir'in oturumlara göre okuryazarlık davranışlarına ait tepkilerine bakıldığında, tepki yüzdesi başlama düzeyinin birinci oturumunda yüzde 0 olarak kaydedilmiştir. Ardından ikinci oturumda yüzde 0,02'ye yükselmiş ancak üçüncü, dördüncü ve beşinci oturumlarında ise yüzde 0 olarak kaydedilerek durağanlaşmıştır. Başlama düzeyinin beşinci oturumundan sonra deneysel işlem uygulanmış ve deneysel işlem oturumlarına geçilmiştir.

Deneysel işlemin birinci oturumunda Emir'in tepki yüzdesi 0,11'e yükselmiştir. Bu artışın, deneysel işlemlerle sınıf ortamına yerleştirilen yeni ve cezbedici materyallerin ilgi çekici, davetkâr özelliklerinden ve öğretmen desteğinin motive edici gücünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Tepki yüzdesi ikinci oturumda 0,05'e düşmüştür. Emir'in tepki yüzdeleri üçüncü oturumda yüzde 0; dördüncü oturumda yüzde 0,11 ve beşinci oturumunda yüzde 0 olarak gözlenerek inişli çıkışlı bir grafik çizmiştir.

Organizmanın uyarıcıya tepki vermesini sağlayan en önemli etkenlerden birinin, dikkat faktörü olduğu ve dikkat yoğunluğunun ilgi, tutum, değer, güdülenme ve gereksinimler gibi içsel süreçlerden etkilenen bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir.

Gözlemlerden elde edilen verilere göre Emir'in hızlı değişen arkadaş, oyun ve oyuncak tercihlerine rastlanmıştır. Emir'in bu özelliğinin, okuryazarlık davranışlarına ilişkin grafiğın inişli çıkışlı bir yön izlemesinde etkili olduğu düşünölmektedir. Bu tür durumlarda, öğretmen desteğinin artırılması gibi stratejilerin etkili olacağı düşünölmektedir.

Genel olarak bakıldığında ise, Emir'in deneysel işlem oturumlarında gözlenen okuryazarlık davranış sıklığının, başlama düzeyinden yüksek olduğu ve deneysel işlemin Emir üzerinde başarılı olduğu söylenebilir.

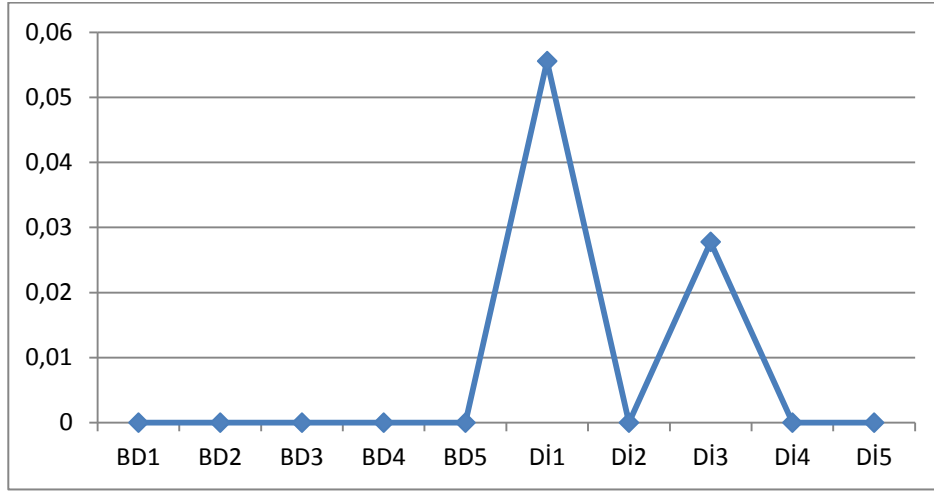
Tablo 9.6'da Önder'in okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri verilmiştir.

9.6.Önder'in Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri	Başlama Düzeyi (%)	Deneysel İşlem (%)	Fark (%)
Bir kitabı inceler.	0	0	0
Okunan bir kitabı dinler.	0	0	0
Çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakar.	0	0	0
Araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazar.	0	0	0
Harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynar.	0	7	7
Yazı yazan başka bir kişiye bakar.	0	3	3
Toplam	0	2	2

Tablo 9.6. incelendiğinde Önder'in bir kitabı inceleme, okunan bir kitabı dinleme, çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma, araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazma, harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynama ve yazı yazan başka bir kişiye bakma davranışı başlama düzeyinde hiç gözlenmemiş ve yüzde 0 (sıfır) olarak kaydedilmiştir. Deneysel işlem sonrasında harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynama davranışı yüzde 7'ye yükselmiş ve yüzde 7'lik bir fark yaratılmıştır. Yazı yazan başka bir kişiye bakma davranışı ise deneysel işlem sonrasında yüzde 3 oranında gözlenmiş ve yüzde 3'lük bir farka ulaşılmıştır. Başlama düzeyinde hiç gözlenmeyen bir kitabı inceleme, okunan bir kitabı dinleme, çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma ve araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazma davranışları deneysel işlem sonrasında da hiç gözlenmeyerek yüzde 0 (sıfır) olarak kaydedilmiş ve fark yaratılamamıştır.

Önder'in altı türde okuryazarlık davranışından ikisinde artış gösterdiği; tüm okuryazarlık davranışlarının ortalama değerleri incelendiğinde ise başlama düzeyinde yüzde 0 (sıfır) olan oranın, deneysel işlem sonrasında yüzde 2'ye yükseldiği ve yüzde 2'lik bir fark yaratıldığı görülmüştür. Önder'in deneysel işlem öncesinde ve sonrasında dört okuryazarlık davranışına ait tepki yüzdesinin 0 (sıfır) olarak ölçülmesinin, Önder'in okuryazarlık materyalleri dışında daha popüler oyuncaklara olan yoğun ilgisinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Grafik 2.6.'da Önder'in oturumlara göre okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri verilmiştir.

Grafik 2.6. Önder'in Oturumlara Göre Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri

BD: Başlama Düzeyi

Dİ : Deneysel İşlem

Grafik 2.6.'da Önder'in oturumlara göre okuryazarlık davranışlarına ait tepkilerine bakıldığında, başlama düzeyinin birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci oturumlarında yüzde 0 olarak kaydedilmiştir. Bu durum, sınıf ortamında okuryazarlık davranışlarını tetikleyici fiziksel ya da psikolojik destek olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Başlama düzeyinin beşinci oturumundan sonra deneysel işlem uygulanmış ve deneysel işlem oturumlarına geçilmiştir.

Deneysel işlemin birinci oturumunda Önder'in tepki yüzdesi yüzde 0,05'e yükselmiştir. Bu artışın, deneysel işlemle sınıf ortamına yerleştirilen yeni ve cezbedici materyallerin ilgi çekici, davetkâr özelliklerinden ve öğretmen desteğinin motive edici gücünden kaynaklandığı düşünülmektedir. İkinci oturumda tepki yüzdesi yüzde 0'a düşmüş, ardından üçüncü oturumda yüzde 0,02'ye yükselmiştir. Dördüncü ve beşinci oturumda tepki yüzdesi yüzde 0 olarak gözlenmiş ve durağanlaşmıştır.

Organizmanın uyarıcıya tepki vermesini sağlayan en önemli etkenlerden birinin, dikkat faktörü olduğu ve dikkat yoğunluğunun ilgi, tutum, değer, güdülenme ve gereksinimler gibi içsel süreçlerinden etkilenen bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Gözlemlerden elde edilen verilere göre, Önder'in "babylade" adlı popüler oyuncaklarla oynamaktan çok hoşlandığı ve ilgisinin bu oyuncaklar dışına nadiren yöneldiği görülmüştür. Önder'in okuryazarlık materyallerine yoğun dikkat verememesi, onun bu

özelliğiyle açıklanabilir. Bu tür durumlarda, öğretmen desteğinin artırılması gibi stratejilerin etkili olacağı düşünölmektedir.

Genel olarak bakıldığında ise, Önder'in deneysel işlem oturumlarında gözlenen okuryazarlık davranış sıklığının, başlama düzeyinden yüksek olduğu ve deneysel işlemin Önder üzerinde başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 10’da Türüne Göre Deneklerin Ortalama Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri verilmiştir.

Tablo 10. Türüne Göre Deneklerin Ortalama Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri

	Başlama Düzeyi (%)	DeneySEL İşlem (%)	Fark (%)
Bir kitabı inceler.	3	11	8
Okunan bir kitabı dinler.	1	2	1
Çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakar.	0	6	6
Araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazar.	2	20	18
Harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynar.	0	16	16
Yazı yazan başka bir kişiye bakar.	1	14	13

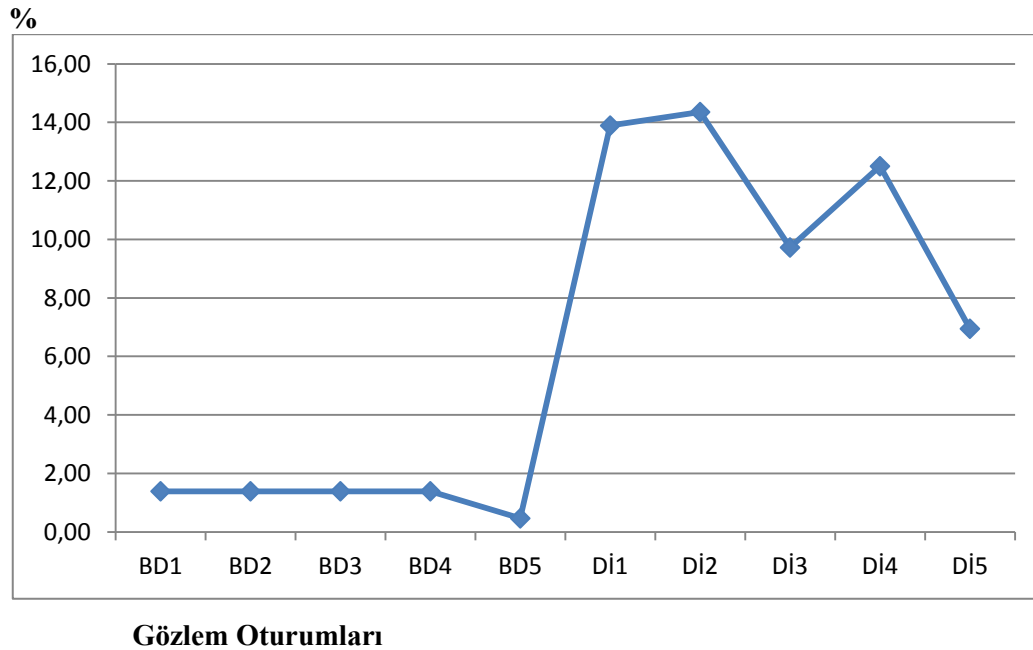
Tablo 10’da görüldüğü gibi, türüne göre deneklerin ortalama okuryazarlık davranışlarına ait tepkileri incelendiğinde deneklerin altı türde okuryazarlık davranışının tümünde artış gösterdiği görülmektedir. Bir kitabı inceleme davranışı, başlama düzeyinde yüzde 3’ten, deneysel işlem sonrasında yüzde 11’e yükselerek yüzde 8’lik fark oluşturmuştur. Okunan bir kitabı dinleme davranışı yüzde 1’den yüzde 2’ye yükselmiş ve bu davranışta yüzde 1 oranında fark görülmüştür. Bu oran tüm okuryazarlık davranışları içinde en düşük düzeyde fark oranıdır.

Çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma davranışı ile harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynama davranışı başlama düzeyinde hiçbir denekte gözlenmeyerek yüzde 0 (sıfır) olarak kaydedilmiştir. Deneysel işlem sonrasında çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakma davranışı yüzde 6’ya yükselerek yüzde 6 oranında; harf ya da kelime oyuncağı/yap-bozu ile oynama davranışı yüzde 16’ya yükselerek yüzde 16 oranında farka ulaşmıştır. Araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazma davranışı başlama düzeyinde yüzde 2’den deneysel işlem sonrasında yüzde 20’ye yükselmiş ve bu davranışta yüzde 18 oranında fark görülmüştür. Bu oran altı türde okuryazarlık davranışı içinde en yüksek düzeyde gözlenen fark oranıdır. Yazı yazan başka bir kişiye davranışı başlama düzeyinde yüzde 1’den deneysel işlem sonrasında yüzde 14’e yükselerek yüzde 13’lük fark oluşturmuştur.

Altı türde okuryazarlık davranışı incelendiğinde en az fark yaratan erken okuryazarlık davranışı, okunan bir kitabı dinleme davranışıdır. Dinleme davranışının çocukların kendi başlarına bağımsız olarak gerçekleştiremeyecekleri bir davranış olması ve yoğun dikkat gerektirmesi sebebiyle serbest zaman etkinlikleri sürecinde sınıf ortamının daha gürültülü olan yapısı bu sonuçta etkili olmuş olabilir. Bu bulgu aynı zamanda, sınıflarda dinleme davranışını teşvik eden sınıf düzenlemelerine önem verilmesi gerektiğini de ortaya koymaktadır.

En çok fark yaratan erken okuryazarlık davranışının ise, araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazma davranışı olduğu görülmektedir. Yazı yazma davranışının, diğer okuryazarlık davranışlarıyla kıyaslandığında çocukları daha aktif kılan bir davranış olması, yazı yazma materyalini kullanarak zemin üzerinde anlamlı izler bırakmanın coşkusunu hissetmelerinin bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu, çocuklara yazı yazma materyalleri sağlandığı takdirde, onların yazı yazma denemeleri yapmaya hazır olduklarını ve bu davranışa karşı yüksek düzeyde ilgilerini de ortaya koymaktadır. Grafik 2’de oturumlara göre deneklerin ortalama tepkileri verilmiştir.

Grafik 3. Oturumlara Göre Deneklerin Ortalama Okuryazarlık Davranışlarına Ait Tepkileri



BD: Başlama Düzeyi
Dİ : Deneysel İşlem

Grafik 3'te deneklerin oturumlara göre ortalama tepkilerine bakıldığında, başlama düzeyinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü oturumlarında tepki yüzdesi 1,39 olarak kaydedilmiştir. Başlama düzeyinin beşinci oturumda ise deneklerin ortalama tepki yüzdesi 0,46'ya gerilemiştir. Başlama düzeyinin beşinci oturumundan sonra deneysel işlem uygulanmış ve deneysel işlem oturumlarına geçilmiştir.

Deneysel işlemin birinci oturumunda deneklerin ortalama tepkilerine yüzde 13,89'a yükselmiştir. İkinci oturumda bu oranın biraz daha yükselerek 14,35 olarak kaydedildiği görülmüştür. Deneysel işlemin üçüncü oturumunda deneklerin ortalama tepkileri 9,72; dördüncü oturumunda 12,50 ve son deneysel işlem oturumunda 6,94 olarak belirtilmiştir. Başlama düzeyinde hesaplanan ortalama tepki yüzdesinin (1,39) deneysel işlem sonrasında özellikle birinci (13,89) ve ikinci oturumlarda (14,35) ani bir şekilde yükselişi; çocukların yeni ve farklı materyallere olan ilgilerine bağlanabilir. Deneysel işlemin üçüncü (9,72), dördüncü (12,50) ve beşinci (6,94) oturumlarında elde edilen yüzdelerin inişli çıkışlı bir yön izlediği görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar oyun ortamlarına yeni eklenen materyallere karşı yoğun bir ilgi duymaktadır. Zaman ilerledikçe ve materyallerle oynayarak onları keşfettikçe, çocuklar için materyallerin cezbediciliği azalmaktadır. Deneysel işlem oturumlarının inişli çıkışlı yönü, okul öncesi dönemdeki çocukların bu özelliğiyle açıklanabilir.

Son oturumda deneklerin ortalama tepki yüzdeleri düşse de (6,94), bu oranın başlama düzeyinde elde edilen yüzdelerden (1,39 ve 0,46) oldukça yüksek olduğu ve yaklaşık 5 kat arttığı görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, sınıflara okuryazarlık materyalleri eklenmesi ve öğretmen desteği alınarak yapılan deneysel işlemin başarılı olduğu; sınıflarda uygulanan deneysel işlemin deneklerin erken okuryazarlık davranışlarını artırarak olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Goodman'a (1984) göre, çocuklar okuryazarlığı okuryazar ortamlarda aktif olarak bulunarak keşfederler. Çocuğun oyun çevresinde nitelikli, yaşa ve gelişimsel düzeyine ve amaca uygun materyaller kullanmak çocukları aktif hale getirmenin yollarından biridir. Bowey (1995), okuryazarlık materyalleri ile aktif oynayan çocukların okuryazarlık becerilerinde belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Bu nedenle çocukların oyun oynadıkları ortamların okuryazarlık becerilerini tetikleyen materyallerle donatılması gerekmektedir. Neuman ve Roskos (1992), yaptıkları çalışma sonucunda çocuğun oyun oynadığı alana okuryazarlık materyalleri eklenmesinin, çocuğun okuryazarlık niteliği taşıyan davranışlarını artırdığını ortaya koymuşlardır. Vukelich (1994) ise, sınıf ortamında yazılı uyaranlar yönünden zengin bir çevre oluşturmanın çocukların yazıları okuyabilme becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Morrow (1991), sınıftaki kitap sayısı, kağıt ve bilgisayar gibi farklı türde kaydedici materyallerin sayısı, kalem, boya gibi farklı türde kaydedici ya da yazmaya yarayan araç-gereçlerin ve etiketlerin sayısı ile çocukların okuryazarlık davranışları arasında yakın ilişkiler olduğunu belirtmektedir. Morrow ve Rand (1991), sınıflarda okuryazarlık materyalleri bulundurulmasının çocukların okuryazarlık davranışlarını artırdığını ancak öğretmen desteği sağlandığı takdirde, çocukların okuryazarlık davranışlarının daha fazla arttığı bulgularına ulaşmışlardır. Dolayısıyla, sınıf ortamına okuryazarlık becerilerini destekleyen materyaller eklenmesinin yanı sıra bu materyallerle etkileşime girmeyi kolaylaştıran ve çocuğun öğrenmesini bir üst düzeye taşıyan öğretmen desteği çocukların okuryazarlık davranışlarını olumlu etkilemektedir.

Christie ve Enz (1992), çocukların sınıf ortamına eklenen okuryazarlık materyallerinin çocukların okuyazar içerikli oyunlarını artırdığını, materyal yönünden zenginleştirilmiş sınıflarda öğretmen desteği alındığı takdirde, çocukların daha yaratıcı okuyazar içerikli oyunlar oynadığını bulmuştur. Neuman ve Roskos (1993), sınıf ortamında okuryazarlık materyallerini kullanmaları için öğretmenlerin çocukların okuryazarlık becerilerini aktif olarak kullanabilmeleri için destek sağlamaları halinde, çocukların sınıftaki yazılı uyaranları ve etiketleri okuyabilme becerilerinde önemli ölçüde artışlar sağlandığını belirtmişlerdir.

Wayne ve diğerleri (2007), sınıflarda öğretmen desteğiyle birlikte okuryazarlık materyalleri eklenmesinin çocukların okuryazarlık davranışlarını artırdığını bulmuş; ayrıca okuryazarlık materyallerinin yalnızca yazı yazma ve kitap merkezlerinde değil, diğer öğrenme merkezlerinde de bulundurulmasının önemine dikkat çekmiştir. Böylece, okuryazarlık materyallerinin matematik, dramatik oyun merkezi gibi sınıfın farklı merkezlerini kullanan çocuklarda da okuryazarlık davranışlarını tetikleyeceğini belirtmişlerdir.

Bu araştırmalardan elde edilen sonuçların, yapılan bu araştırmanın sonucunu desteklediği söylenbilir.

4.3.1. Deneklerin Okuryazarlık Davranışlarına İlişkin Gözlem Sonuçları

4.3.1.1. Sınıf 1’de Gözlenen Deneklere İlişkin Gözlem Sonuçları

- Başlama Düzeyi 1.Oturum : 05/03/2012

Görüntü kaydı başlatıldı. 1.dakika içinde İsmail, Beren ve Tuana aynı anda sınıfa girdiler. Bir kız ve bir erkek arkadaşlarıyla birlikte sınıf kapısına en yakın duran, öğretmenin önceden kuru boya kutusu yerleştirdiği masaya oturdular. 3.dakikada İsmail ve Tuana, 5.dakikada Beren sıklıkla öğretmenin kullandığı masadan A4 beyaz resim kağıdı almak için masadan kalktılar ve daha sonra yerlerine oturdular. Hep birlikte resim yapmaya başladılar.

11. Dakikada Tuana masadan kalkarak iki kağıt daha aldı ve yerine oturdu. Kağıtlar üzerinde çeşitli çizimler yaptıktan sonra yine öğretmenin kullandığı masadan makas kutusunu aldı ve yerine oturdu. 15. dakikada kağıtları birbirine yapıştırarak ve keserek tünel şekline getirdi. 21. dakika içinde Tuana’nın dört kişinin resmini yaptığı ve bu kişilerin resimlerinden oklar çıkararak isimlerini yazdığı görüldü. Bu isimler sırasıyla Ece, Duru, Aleyna ve Tuana’ydı. Tuana 30.dakikaya dek kesme, yapıştırma ve boyama etkinliğine devam etti.

15. Dakikada Beren ve 19.dakikada İsmail masadan kalkarak daha fazla kağıt aldılar ve etkinliklerine devam ettiler. 19.dakika içinde İsmail’in resim kağıdında büyük harflerle ve aralıklarla İ S A L M İ yazdığı görüldü. Bu yazıyı masada oturan bir başka arkadaşı yazmıştı ve İsmail arkadaşını bu etkinlik süresince izledi. 23.dakikada İsmail, ayağa kalkarak bulunduğu masa etrafında dolaşmaya başladı ve 26.dakikaya kadar hem masadaki diğer arkadaşlarının yaptıkları resimleri hem de sınıfın diğer alanlarındaki arkadaşlarının etkinliklerini seyretti. Sonra yerine oturmadan masasının başında ayakta durdu, etkinliğini yapıştırmak istediğini söylediği duyuldu. 30 dakikaya kadar yaptığı resimleri birbirine yapıştırma faaliyetiyle meşgul oldu.

Gözlemin 23.dakikasında Beren öğretmeninin bulunduğu yere giderek tuvalete gitmek için izin istedi, izin alan Beren sınıftan çıktı ve 27.dakikada sınıfa döndü. Masadaki yerine oturdu, 30 dakikaya dek arkadaşlarının etkinliklerini seyretti.

Öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **Başlama Düzeyi 2.Oturum :06/03/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. Çocuklar toplanma alanından sınıfa doğru çıktılar. Beren, İsmail ve Tuana aynı anda sınıfa girdiler.

1.dakikada Beren bir kız arkadaşıyla birlikte üzerinde boya kutusu, makas kutusu ve beyaz A4 kağıtların olduğu kapıya en yakın duran masaya yöneldi. Bir süre boya kutusunda bulunan boyaları eliyle yokladı ve bir boya kalemi seçti. 2.dakikada yerinden kalkarak öğretmenin yanına gitti, ona boya kaleminin ucunun kırık olduğunu ve kalemtraşa ihtiyaca olduğunu söyledi. 2.dakikanın sonuna kadar boya kaleminin ucunu açtı ve masasına dönerek yerine oturdu. Resim kağıdına resim yapmaya başladı. 5.dakikada beyaz kağıtları tünel şekline getirerek kesme, yapıştırma ve boyamaya başladı. 30.dakikanın sonuna kadar Beren, bu etkinliklerini sürdürdü.

1.dakikanın içinde İsmail ve Tuana üç arkadaşlarıyla birlikte üzerinde hamurların ve hamur kalıplarının olduğu masaya yöneldiler. Tuana 5.dakikaya kadar bir kız ve bir erkek arkadaşıyla birlikte, 11.dakikaya kadar ise yalnız başına hamurlarla oynamaya devam etti. 11.dakikada öğretmenin yanına giderek ondan hamurla yaptığı şekillere bakmasını istedi. 14.dakikaya kadar hamur etkinliğine devam eden Tuana, bu dakikada öğretmeninden tekrar hamur faaliyetine bakmasını söylemek için yerinden kalktı. Tuana ve öğretmeni birlikte masaya döndüler, bir süre konuştular. Tuana 16.dakikaya kadar ayakta dolaştı ve sonra tekrar hamur masasına geri döndü. 18.dakikada hamur faaliyetini öğretmenin yanına götürerek gösterdi ve Beren'in bulunduğu sanat materyallerinin olduğu masaya 6.kişi olarak oturdu; kesme, yapıştırma, boyama faaliyetleri yapmaya başladı. 30.dakikaya kadar bu etkinlikleri sürdürdü.

İsmail 2.dakikanın sonuna kadar bir erkek arkadaşıyla birlikte hamurlarla oynadı, sonra arkadaşıyla masadan kalkarak taşıtların olduğu alana doğru yöneldiler ve yerde arabalar, kamyonlar gibi taşıtlarla oynamaya başladılar. 30.dakikaya kadar taşıtlarla oynadılar.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **Başlama Düzeyi 3.Oturum :07/03/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. 1.dakikada Beren sınıftan içeriye girdi. Bir süre sınıfta dolaştı, 4.dakikada rende, tencere, tava, çaydanlık, limon sıkacağı gibi gerçek mutfak materyallerinin bulunduğu masaya yöneldi ve ayakta durarak bu materyallerle oynamaya başladı. 6.dakikada mutfak materyallerinin bulunduğu alandan ayrıldı ve tombala masasına yöneldi.

Tuana 2.dakikada sınıfa girdi, bir süre sınıfta dolaştı ve 4.dakikada tombalanın bulunduğu masaya yöneldi. 10.dakikada tombala oyunlarına bir kız arkadaşı, 15.dakikada ise iki erkek arkadaşları daha katıldı ve 21.dakikaya kadar bu oyunu birlikte oynamaya devam ettiler. 21.dakikada Tuana, tombala masasından kalkarak öğretmenin o günkü eğitim programı için hazırlık çalışmalarını izlemeye yöneldi. Öğretmenin kalemlerle karton kağıt üzerine yazı yazmasını izledi. 22.dakikada boya ve resim kağıtlarının bulunduğu masaya oturarak resim yapmaya başladı, 28.dakikada yaptığı resimde 6 çocuk resmi, bulutlar, güneş ve yağmur resmi çizdiği, kağıdın ortasına da kendi adını düzgün harflerle TUANA olarak yazdığı görüldü. 30.dakikaya kadar bu etkinliği devam etti.

2.dakikada İsmail sınıfa girdi ve erkek arkadaşlarıyla taşıtların bulunduğu alana yöneldi. 20.dakikaya kadar taşıtlarla oynamaya devam etti. İsmail 20.dakikada taşıtlarla oynamayı bırakarak tombala masasına Tuana ve Beren'in de olduğu masaya yöneldi. Bu sırada masada iki erkek ve üç kız toplam beş kişi tombala oyunu oynadılar. Beren ve İsmail 30.dakikaya kadar tombala oynamaya devam ettiler.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **Başlama Düzeyi 4.Oturum :12/03/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. 1.dakika içinde Tuana, Beren ve İsmail sınıfa girdiler ve bir kız arkadaşlarıyla birlikte tombalanın bulunduğu masaya oturdular. 2.dakikada öğretmen de bu masaya gelerek çocuklarla tombala oynamaya başladı. 3.dakikada öğretmen masadan ayrıldı. 4.dakikada İsmail masadan kalkarak sınıfta dolaşmaya başladı. Öğretmenin yanına giderek kendisine makas vermesini istedi. 4.dakika, 30.saniyede bir başka masaya yalnız oturarak masada bulunan kağıtları aldı ve kesmeye başladı. 5.dakikada Beren de tombala oynadıkları masadan kalktı ve İsmail'in de oturduğu makas, yapıştırıcı, boya kalemleri ve beyaz resim kağıtlarının bulunduğu masaya oturdu. Boya kalemlerini alarak resim yapmaya başladı.

6.dakikada tombala masasında yalnız kalan Tuana, tombala materyallerini toplamaya başladı ve 8.dakikada o da Beren ve İsmail'in oturduğu sanat materyallerinin olduğu masaya oturdu. Tuana, İsmail ve Beren; üç arkadaşlarıyla birlikte toplam altı çocuk olarak bu masada 20.dakikaya kadar birlikte çalıştılar ve kesme, yapıştırma, boyama faaliyetleri yaptılar. 21. dakikada İsmail masadan kalkarak bir başka arkadaşının önceden oynayarak halının üzerinde bıraktığı taşıtlarla oynamaya başladı. 22.dakikada Tuana ve Beren bir kız arkadaşlarıyla birlikte, dramatik bir oyun oynamaya başladılar. Önce bir eve misafir gelmiş gibi panduflarını çıkarttılar. Evcilik köşesinden birer peluş hayvan aldılar. Kitap köşesinden de birer kitap alarak, yazı tahtasının bulunduğu yere geldiler. Yere oturdular, peluş hayvanlarını bir ellerine alarak, diğer elleriyle kitabı tutarak kitap okumaya başladılar. Tuana ve Beren 24.dakikada sırayla kitapları kitap köşesine bıraktılar ancak peluş hayvanlarını taşımaya devam ettiler. 25.dakikada Tuana, müzik köşesinden aldığı flütü çalmaya başladı. 26.dakikada tekrar sanat materyallerinin bulunduğu masaya geri döndü ve 30.dakikaya kadar resim yapmaya devam etti. Beren ise aynı dakikalarda bebek arabası sürmeye başladı. Yazı tahtasının bulunduğu alanda yere oturarak dramatik oyunlarına devam ettiler.27.dakikada panduflarını tekrar giydiler. 27.dakikada Beren, bir masa kurarak peluş ayısını masaya oturttu. Orada bulunan bir el kuklasını bir giysi gibi kullanarak oyuncak ütüyle ütledi. 29.dakikada bu alandan ayrılarak yere oturdu, yerde bulduğu

farklı iki kuklayı eline aldı ve 30.dakikaya kadar trafik setiyle oynayan bir arkadaşının yanında oynadı.

28.dakikaya kadar kamyon, araba, traktör gibi taşıtlarla oynayan İsmail, bu dakikadan itibaren sınıftaki basketbol topuyla oynamaya başladı.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- Başlama Düzeyi 5.Oturum : 13/03/2012

Görüntü kaydı başlatıldı. 1.dakika içinde Tuana ve Beren sınıfa girdi. Beren bir kız arkadaşıyla birlikte bir masaya oturarak sohbet etmeye başladı. 5.dakikaya kadar arkadaşıyla sohbet eden Beren, daha sonra sanat materyallerinin bulunduğu masaya oturarak resim yapmaya başladı. 3.dakika içinde ise İsmail sınıfa girdi ve sanat materyallerinin bulunduğu masaya oturarak boyama, yapıştırma ve kesme faaliyetlerinden oluşan çalışmalar yapmaya başladı.

Tuana ise, bir başka sandalyede yalnız başına oturarak etrafını izlemeye başladı ve 5.dakika içinde o da sanat materyallerinin bulunduğu masaya geçti. Tuana 15.dakikada öğretmeninden tuvalete gitmek için izin istedi ve sınıftan dışarı çıktı. 18.dakikada sınıfa geri döndü. Masada Tuana, Beren ve İsmail diğer üç arkadaşlarıyla birlikte resim kağıtlarını kıvrarak, boyayarak, keserek ve bükerek tünel şekli oluşturmaya başladılar.

23.dakikada Beren, masadan kalkarak herkesin tek tek yaptığı tünel şekilli kağıtları sınıfın zemininde arka arkaya koyarak birleştirmeye başladı. 24.dakikada Tuana ve İsmail de masadan kalkarak Beren'in yaptığı etkinliği izlemeye başladılar. Kağıtlar birleştirildiğinde denizde dalga gibi şekiller oluşmaya başlamıştı. 25.dakikada Tuana, Beren'e katılarak yerde kağıttan dalga oluşturmaya yardım etti ve bu etkinliklerini 30.dakikaya kadar sürdürdüler. 25.dakikada İsmail tekrar masaya dönerek tünel şeklinde yeni kağıtlar oluşturmaya devam etti ve bu etkinliğini 30.dakikaya kadar sürdürdü.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **Deneysel İşlem 1.Oturum :19/03/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. Sınıf öğretmeni tüm çocuklara bir açıklama yapacağını belirtti. Öncelikle kitap köşesinde yapılan düzenlemelerden bahsetti. Bu alana yerleştirilen kitapları gösterdi, kitap ayraçlarının nasıl kullanıldığını göstererek anlattı, okuma gözlüğünü takarak kitap okurken isteyenlerin bu gözlüğü takabileceklerini belirtti. Öğretmen daha sonra çevresel müdahaleyle oluşturulan raflardan birine yerleştirilen masa oyuncaklarına yöneldi. Çocuklara bu rafa yerleştirilen alfabe yap-bozu, plastik çivili harfler ve kelime yap-bozunu tanıttı. Bu materyallerle masada oynanabileceğini, oynandıktan sonra ise materyallerin parçalarını yerlerine yerleştirerek yerine bırakılması gerektiğini belirtti. Öğretmen, bir sonraki adımda bir başka rafa yerleştirilen harf şablonları, beyaz A4 kağıtlar, çizgili kağıtlar, kurşun ve keçeli kalemleri tanıttı. Harf şablonlarındaki şekillerin izini çıkarmak isteyenlerin ya da yazı yazmak isteyenlerin bu materyalleri kullanabileceklerini belirtti. Öğretmen, sınıf duvarında asılı duran yazı tahtasının yanında tahta silgisi ve tahta kalemi yerleştirildiğini söyledi ve isteyen çocukların bu alanda yazı yazabileceğini belirtti. Son olarak da, sınıf duvarının bir bölümüne yerleştirilmiş olan kelime kartlarına dikkat çekti ve çocukları ilgi köşelerine yönlendirdi. Bu yönlendirme sonrasında deney evresi verileri toplanmaya başlandı. Öğretmen desteği kapsamında sınıf öğretmeni, harf şablonları, gazlı kalemler ve kağıtlardan oluşan materyallerle oynadı. Çocuklara kendisini izlemek ya da ona katılmak isteyen olursa yanına gelebileceğini belirtti.

Beren, gözlemin 1.dakikasında kitap köşesine giderek eline bir kitap aldı. Yere oturdu, sırtını duvara yasladı. Okuma gözlüğünü gözüne takarak kitap incelemeye başladı. 8.dakikada incelediği kitabı kitap köşesine geri koydu ve 12. bir başka kitabı eline alarak incelemeye devam etti. 16.dakikaya kadar kitap köşesinde kitapları inceleyen Beren, bu dakikadan itibaren sınıfta müdahaleyle düzenlenen raflardan birine giderek harf yapbozunu eline aldı ve sınıftaki parke zeminin üzerine koyarak oynamaya başladı. 18.dakikada plastik çivili harfleri eline alarak sınıfın penceresinin önündeki alana gitti ve yere oturdu. İki kız arkadaşıyla birlikte oynamaya başladı. 22.dakikada oyununu bitirerek öğretmenin bulunduğu masaya doğru yöneldi. Öğretmenin harf

şablonlarını kullanarak çıkardığı izlerle yazı yazmasını izledi. 26.dakikada bu masadan ayrılarak tekrar kitap köşesine yöneldi. Okuma gözlüğünü taktı, eline bir kitap aldı ve yere oturup duvara yaslanarak kitap incelemeye başladı. 28.dakikada bu alandan ayrılarak evcilik köşesinden oyuncak ayıyı bebek arabasına bindirip sürmeye başladı ve bu etkinliğini 30.dakikaya kadar sürdürdü.

Tuana, gözlemin 1.dakikasında harf yap-bozlarını alarak masaya oturdu. Yapbozla oynamaya başladı. 7.dakikada masadan kalktı, iki arkadaşının oturduğu kitap köşesine yöneldi ve eline bir kitap aldı. Kitabı açarak incelemeye başladı. 10.dakikada raftan kağıt, keçeli kalemler ve harf şablonlarından birini alarak masaya oturdu. 11.dakikada şablondaki harflere bakarak harflerin kopyalarını kağıdın üzerine çıkarmaya başladı. 16.dakikaya kadar harf şablonlarıyla çalışan Tuana, bu dakikadan itibaren yerinden kalkarak tekrar kitap köşesine doğru yöneldi. Okuma gözlüğünü takarak eline bir kitap aldı, yere oturarak kitabı incelemeye başladı. 21.dakikaya kadar kitap incelemeye devam eden Tuana, 22.dakikadan itibaren öğretmenin oturduğu masaya yöneldi. Onun harf şablonlarıyla oynadığını fark etti ve o da masaya oturarak bir taraftan harf şablonlarıyla yazı yazmaya başladı; diğer taraftan harf şablonuyla kendi ismini yazan öğretmenin izlemeye başladı. 30.dakikaya kadar harf şablonuyla harflerin izini çıkararak yazı yazmaya devam etti.

İsmail, gözlemin 1.dakikasında keçeli kalemleri ve beyaz kağıtları alarak masaya oturdu, resim yapmaya başladı.6.dakikada yerinden kalkarak arka masadaki yapbozların oynandığı alana yaklaştı. Masaya oturmadan bir elinde kağıdını tutarken, diğer eliyle kelime yapbozuyla oynamaya başladı. 7.dakikada masadaki sandalyeye oturarak oyuna devam etti. 10.dakikada tekrar masadan kalkarak bir başka masada resim yapan iki erkek arkadaşını izlemeye başladı. 11.dakikada bu masadan ayrılarak kağıtların bulunduğu raftan bir kağıt alarak yıldız şekilleri çizdi ve boyamaya başladı. 16.dakikada yaptığı resmi buruşturarak çöpe attı ve kitap köşesine gelerek orada bulunan üç arkadaşına köpek taklidi yapmaya başladı. 18.dakikada İsmail kitap köşesinden bir kitap alarak yerde incelemeye başladı. 20.dakikaya kadar elindeki kitabı inceleyen İsmail daha sonra kitabı kitap köşesine geri koyarak bir erkek arkadaşıyla birlikte köpek taklidi yapmaya başladı ve arkadaşının elindeki oyuncak tamir malzemesini kemik gibi düşünerek o materyali ağzına aldı. 25.dakikaya kadar yerde ellerinin ve ayaklarının

üzerinde yürüyerek sınıfta dolaşan İsmail, 30.dakikaya kadar taşıtlarla oynayan iki erkek arkadaşının oyununa katıldı ve yerde araba sürerek oyununa devam etti.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **Deneysel İşlem 2.Oturum : 20/03/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. Öğretmen desteği kapsamında sınıf öğretmeni 15 dakika yazı tahtası, tahta kalemleri ve tahta silgisi ve kelime kartları gibi okuryazarlık materyalleriyle; 15 dakika harf şablonları, keçeli kalemler ve kağıtlarla oynadı.

Tuana, 1.dakika içinde sınıfa girdi ve 3.dakikada öğretmenin bulunduğu alana yöneldi. Masada oturan bir erkek arkadaşının kendi adını yazmasını izledi ve 4.dakikada tahta kalemini kullanarak duvardaki kelime kartlarından birinde bulunan “yaprak” yazılı kelime kartına bakarak bu kelimeyi baka baka yazmaya başladı. 6.dakikada ise kendi adını büyük harflerle tahtaya yazıp silerek etkinliğine devam etti. Daha sonra kelime kartlarını incelemeye devam eden Tuana 8.dakikada “top” yazılı kelime kartını inceledi. 9.dakikada yazı tahtasına yaklaşıp öğretmenin adını yazdı. 13.dakikaya kadar yazı yazan Tuana, bu dakikada yerinden kalkarak kelime kartlarını incelemeye başladı. 14.dakikada Beren, Tuana’nın yazı tahtasının önündeki sandalyeye oturmak isteyince aralarında kısa süren bir anlaşmazlık çıktı ve Beren Tuana’yı öğretmene şikayet etti. Öğretmen, Tuana’ya, uzun bir süredir o alanda vakit geçirdiğini, biraz da Beren’in o alanda oturma hakkı olduğunu ve beklemesi gerektiğini söyledi. Tuana kitap köşesine giderek okuma gözlüğünü gözüne taktı, sonra tekrar yazı tahtasının bulunduğu alana gelerek ayakta durdu ve yazı yazan arkadaşlarını izlemeye başladı. 15.dakikada kelime kartlarına 1 dakika süreyle baktı, sonra kitap köşesine giderek eline bir kitap aldı. Evcilik köşesinden kucağına bir bebek aldı. Daha sonra kitabı bir masaya, bebeği de yere bıraktı. Başka bir masaya oturarak şekil kalıpları ile çalışmaya başladı. 18.dakikada şekil kalıplarından çıkardığı şekiller üzerine resim yapmaya başladı ve 20.dakikaya kadar bu etkinliğine devam etti. 21.dakikada Tuana, yeniden yazı tahtasının önündeki sandalyeye oturdu. Öğretmenin adını yazmaya başladı. Daha sonra evcilik köşesinden bir bebek aldı, bir eliyle bebeği tutarak diğer eliyle yazı tahtasında öğretmenin adını yazmaya devam etti. Ardından büyük harflerle kendi adını ve soyadını; daha sonra

öğretmenin soyadını, kardeşinin adını ve soyadını yazdı. 27.dakikada yanına İsmail geldi ve tahtaya yazı yazma konusunda anlaşmazlık yaşadılar. Tuana İsmail'in yazı yazmasına engel olmaya çalıştı ve öğretmenin uyarısıyla bu davranışından vazgeçti. 28.dakikada İsmail'in tahtaya kendi adını yazmasını seyretti. 30.dakikaya gelindiğinde tahtayı tahta silgisiyle silerek temizledi.

Beren, 1.dakikada sınıfa girdi ve kitap köşesine yöneldi. Kitap köşesinden bir kitap aldı, okuma gözlüğünü taktı ve görselleri yüksek sesle okumaya başladı. 7.dakikaya kadar kitap köşesinde kitap okuyan Beren, bu dakikadan itibaren manipülatif oyuncaklar alanına giderek yerde kelime yapbozuyla oynamaya başladı. Beren, 11.dakikadan itibaren bu materyali bir masa üzerine bıraktı. 12.dakikada yazı tahtası alanına gelerek yazı yazan arkadaşlarını izledi ve onların yanına oturmak istedi. 15.dakikaya kadar yazı yazan arkadaşlarını izleyen Beren, 19.dakikaya kadar resim yapan arkadaşlarını izleyerek vakit geçirdi ve 20.dakikada buradan ayrılarak bir başka masa üzerindeki arkadaşının yazı yazdığı masaya oturdu. Kısa bir süre burada arkadaşının adını yazdığı kağıdı eline alarak kağıda bakan Beren, 21.dakikada yazı tahtasının önünde duran Tuana'nın yanına geldi ve onun tahtaya yazdığı yazıları inceledi. 24.dakikada bir başka masaya oturarak resim yapmaya başladı ve 29.dakikada resmini tamamladı ve kağıdın sol üst köşesine gazlı kalem kullanarak büyük harflerle adını yazdı. Bu etkinliğini 30.dakikaya kadar sürdürdü.

İsmail, 2.dakikada sınıfa girdi ve kitap köşesinde bulunan Bahar'ın yanına oturdu. Bir süre Bahar'ı gözlemledikten sonra 3.dakikadan itibaren onun resimlerinden okuduğu kitabı dinlemeye başladı ve bu etkinliğini 7.dakikaya kadar sürdürdü. 8.dakika itibarıyla bir beyaz resim kağıdı ve kuru boya alan İsmail resim yapmaya başladı. 11.dakikada harf şablonlarını kullanarak harflerin izini çıkarmaya başladı. 16.dakikaya kadar yalnız başına harf şablonuyla çalışan İsmail, 17.dakikadan itibaren yanına oturan öğretmenin harf şablonuyla yazı yazmasını izledi ve 20.dakikada masadan kalktı. Plastik çivili harfleri alarak bir masada üç arkadaşıyla birlikte oynamaya başladı. 26.dakikada yazı tahtasında Tuana'nın yazdığı yazılara bakmaya başladı. Daha sonra ayağa kalkarak kelime kartlarına baktı. 26.dakikada kendisi de eline tahta kalemi aldı ve adını yazmak istedi ancak Tuana, İsmail'in adını yazmasına engel oldu. İsmail bunun üzerine Tuana'yı öğretmene şikayet etti ve öğretmen de Tuana'yı uyardı. Ardından

İsmail de adını tahtaya yazabildi. 28.dakikada resim yapan arkadaşlarının bulunduğu masaya oturdu ve 30.dakikaya kadar resim yaptı.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **Deneysel İşlem 3.Oturum : 21/03/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. Öğretmen desteği kapsamında sınıf öğretmeni 15 dakika tahta kalemleri, yazı tahtası, harf şablonları, kağıtlar ve keçeli kalemlerle; 15 dakika harf ve kelime yapbozları ve plastik çivili harflerle oynadı.

Tuana 1.dakikada sınıftaydı. Öğretmeninin bulunduğu yazı tahtası alanına geldi ve öğretmenin yazı yazmasını izledi. Ardından tahta kalemini eline aldı ve annesinin, kendisinin ve kardeşinin adını ve soyadını yazdı. 5.dakikada yazı tahtasının bulunduğu alandan ayrılarak harf şablonunu ve gazlı kalemleri alarak bir masaya oturdu. Harflerin izini çıkarmaya başladı. 8.dakikada öğretmeninin bulunduğu masaya oturdu ve onunla harf yapbozu yapmaya başladı. Öğretmenin yönlendirmesiyle harf yapbozunda bulunan bir harfle başlayan bir başka kelimeyi, duvardaki kelime kartları arasından bulmak üzere ayağa kalktı. Aynı kelimeyi kartlar arasında da bularak öğretmenine gösterdi ve 10.dakikada yerine oturdu. 15.dakikaya kadar kelime yapbozu oyununa devam etti. 16.dakikada öğretmenin harf şablonlarını kullanarak sınıftaki arkadaşlarının isimlerini yazmasını izledi ve öğretmeninden kendi ismini de yazmasını istedi. 25.dakikaya kadar harf ve kelime yapbozlarıyla oynayan Tuana, 26.dakikada yazı tahtasının başına geçti ve orada bulunan Beren'in yanına oturdu. 30.dakikaya kadar tahtaya kendi adını ve soyadını yazdı ve yıldız resimleri çizdi.

Beren, 1.dakikada sınıfa girdi ve kitap köşesine yöneldi. Burada bulunan okuma gözlüğünü takarak bir kitap seçti ve yere oturup duvara yaslanarak kitabı incelemeye başladı. 4.dakikada Tuana'nın bulunduğu masaya oturdu ve harf şablonuyla harflerin çıkarmasını izledi. Daha sonra kendi de keçeli bir kalem ve harf şablonu alarak harflerin izini çıkarmaya başladı. 10.dakikada yazı tahtasında yazı yazacağını öğretmenine söyleyerek masadan ayrıldı. 26.dakikaya kadar tahta kalemlerini kullanarak hem resim yaptı, hem de ismini yazdı. Bunun yanı sıra 26.dakikada Tuana yanına oturdu ve birlikte

tahtayı çizgiyle ikiye ayırarak kullanmaya başladılar. Beren Tuana'nın yazdığı yazıları inceledi. 30.dakikaya kadar resim yapmaya ve yazı yazmaya devam etti.

İsmail, 2.dakikada sınıfa girdi ve dört erkek arkadaşıyla birlikte satranç masasına oturdu ve 16.dakikaya kadar bu etkinliğini sürdürdü. 17.dakikadan itibaren taşıtların bulunduğu alana yöneldi ve yerde dört erkek arkadaşıyla birlikte arabalarla oynamaya başladı. Bu etkinliğini 30.dakikaya kadar sürdürdü.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **Deneysel İşlem 4.Oturum : 26/03/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. Öğretmen desteği kapsamında sınıf öğretmeni çocuklara kitap okudu.

Tuana, 1.dakikada sınıfa girdi. Harf şablonu, kağıt ve keçeli kalemleri alarak bir masaya oturdu; harflerin kalıplarıyla yazı yazmaya başladı. 5.dakikada duvardaki kelime kartlarından birini öğretmenine göstermek için ayağa kalktı ve daha sonra yerine oturdu. 6.dakikada oturduğu masadaki bir erkek arkadaşının harf şablonlarını kullanarak kendi adını yazmasını izledi. 10.dakikaya kadar bu etkinliğini sürdüren Tuana, harf şablonlarıyla yazı yazan bir başka arkadaşını izledi. 11.dakikaya kadar kendisi de harf şablonlarıyla yazı yazmaya devam etti. Bu esnada yanında oturan arkadaşı Beren'in dolabın üzerinde duran isminin yazılı olduğu dosyasına bakarak, adını yazmak istedi. Ancak Beren, bundan hoşlanmadı ve aralarında anlaşmazlık çıktı. Bu nedenle Tuana üzerinde yazı yazdığı kağıdı buruşturup çöpe attı ve tekrar yerine oturdu. 18.dakikada harf şablonunu kullanarak arkadaşı Ece'nin adını yazdığı görüldü. Bu sırada Beren, Tuana'ya kendi adını yazmasını istemediğini tekrar belirtti. Tuana 19.dakikada masadan kalktı ve kitap köşesine giderek yalnız başına oturmaya başladı. 20.dakikada oturduğu yerden kalkarak masaya geri döndü. Aralarında tekrar anlaşmazlık çıkınca yine kitap köşesine giderek oturmaya başladı. 22.dakikada Beren ve bir kız arkadaşı yanına gelerek bu kez Tuana'nın isimlerini yazmasına izin vereceklerini belirttiler. Bunun üzerine Tuana, Beren ve diğer arkadaşları birlikte masaya geri döndüler. 24.dakikada Tuana'nın, Beren ve diğer arkadaşları Ece'nin adını bir kağıda

yazdığı görüldü. 24.dakikada, Beren ve diğer arkadaşıyla birlikte kitap köşesine oturdu ve kitap incelemeye başladı.28.dakikaya kadar bu etkinliğini sürdürdü. Bu dakikadan itibaren yazı tahtasının bulunduğu alana yöneldi ve tahta kalemını eline alarak elini boyadı.

Beren, 1.dakikada sınıfa girerek dolaşmaya başladı. Duvarda bulunan kelime kartlarını inceledi. 5.dakikaya kadar bir kız arkadaşıyla sohbet etti. 6.dakikadan itibaren satranç oynayan erkek arkadaşlarının bulunduğu masaya yöneldi ve 10.dakikaya kadar bu alanda kalarak arkadaşlarını izlemeye devam etti.11.dakikada üç kız arkadaşıyla birlikte bir masaya oturdu ve harf şablonlarıyla oynamaya başladı. Bu esnada arkadaşı Tuana'nın, onun kişisel dosyasına adını yazmak istediğini fark etti ve eliyle Tuana'nın yüzünü itti, gözlerini kapattı; dosyasına bakmamasını ve kendi adını yazmamasını söyledi. Ardından oturduğu yerden, Tuana'yı öğretmene şikayet etti. 16.dakikada yerine dönerek harf şablonuyla adını yazmaya başladı.18.dakikada yazı yazan Tuana'yı izledi ve Tuana'nın harf şablonunu kullanarak ECE kelimesini yazdığını gördü. Tuana'ya kendi adını yazmaması gerektiğini hatırlattı. 22.dakikada masadan ayrılarak kitap köşesine giden Tuana'nın ardından bu alana gitti ve ona kendi adını yazabileceğini belirtti. 23.dakikada Beren, Tuana ve diğer arkadaşları hep birlikte masaya döndüler ve 24.dakikada Beren, Tuana'nın kendi ismini yazışını izledi.24.dakikada masadan kalktı; Tuana ve diğer arkadaşıyla birlikte kitap köşesine oturdu. Beren, kitap köşesinden bir kitap alarak incelemeye başladı ve 30.dakikaya kadar bu etkinliğini sürdürdü.

İsmail, 1.dakikada sınıftaydı. 10.dakikaya kadar satranç oynayan arkadaşlarını izledi. 11.dakikada kitap köşesine gitti, kitap köşesindeki arkadaşlarını izledi. Eline bir kitap aldı ve incelemeye başladı. İncelediği kitabı o köşede bulunan diğer arkadaşlarına da gösterdi. 18.dakikaya kadar kitap incelemeye devam etti, arkadaşlarıyla sohbet etti ve incelediği bir kitabı yüksek sesle anlatan bir arkadaşını dinledi. 18.dakika bu alandan ayrıldılar ve 30. dakikaya kadar sınıf içinde ayaklarıyla birbirlerine top attılar.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **Deneysel İşlem 5.Oturum : 27/03/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. Öğretmen desteği kapsamında sınıf öğretmeni 30 dakika boyunca harf ve kelime yap-bozları ve plastik çivili harflerle oynadı.

Tuana, 1.dakikada sınıftaydı. İki kız arkadaşıyla birlikte yazı tahtasının bulunduğu alana yöneldiler. Tuana, eline tahta kalemi alarak tahtaya adını yazmaya başladı. Bu sırada yanındaki iki arkadaşının yazdığı yazılara da baktı ve 6.dakikada iki nokta oluşturarak bunları birleştirdi. Bu etkinliğini 8.dakikaya kadar sürdürdü. 8.dakikada oturduğu sandalyeden kalktı. Etrafta kısa bir süre dolaştıktan sonra 9.dakikada tekrar tahtanın başına gelerek tahtayı tahta silgisiyle silmeye başladı. Aynı dakika içinde, öğretmenin bulunduğu masaya oturdu ve harf yapbozlarıyla oynamaya başladı. 11.dakikada kelime kartlarının bulunduğu duvara giderek, yapbozda yerleştirdiği harf ile başlayan kelimeyi bulmaya çalıştı.12.dakikada öğretmeniyle kelime yapbozu oynayan bir arkadaşının etkinliğini izledi. 14.dakikada plastik çivili harflerle oynamaya başladı ve bir yandan da öğretmenin yönlendirdiği diğer arkadaşlarının etkinliklerini de takip etti. 15.dakikada öğretmenin bir başka arkadaşına verdiği yönerge doğrultusunda kelime kartlarının bulunduğu duvara giderek kelime bulmaya çalıştı. 16.dakikada tekrar masaya döndü ve kelime yapbozuyla oynadı, sonra tekrar kelime kartlarının bulunduğu duvara giderek kelimeleri inceledi.18.dakikada masaya dönerek plastik çivili harflerle oynamaya devam etti. 20.dakikada kelime yapbozundaki resimleri, harf yapbozundaki harflerle eşleştirerek oyununa devam etti ve bu etkinliğini öğretmen desteğiyle 30.dakikaya kadar sürdürdü.

Beren, 1.dakikada sınıftaydı ve bir kız arkadaşıyla birlikte yerde bulunan bir kitabı eline alıp incelemeye başladı. 4.dakikaya kadar yerde kitap incelediler ve 5.dakikada bir masaya oturdu. Burada resim yapmaya başladı ve 10.dakikaya doğru resminin sağ üst köşesine ismini yazdı. 13.dakikada resim yapmaya devam etti. 11.dakikada harf şablonunu kullanarak resmine MNO harflerinin kalıbını çıkardı ve resmi boyamaya devam etti. 15.dakikada masadan kalkarak yazı tahtasının bulunduğu alana yöneldi ve sandalyeye oturdu. Tahta kalemleriyle resim yapmaya başladı. 30.dakikaya kadar tahtada resim yapma etkinliğini sürdürdü.

İsmail,1.dakikada sınıftaydı ve erkek arkadaşlarıyla birlikte legolarla oynamaya başladı. 5.dakikada legolardan silah yapmaya başladılar ve 15.dakikaya kadar silahı ateşler gibi sesler eşliğinde oyun oynadılar. 16.dakikada İsmail, bir erkek arkadaşıyla birlikte satranç masasına oturdu ve 30.dakikaya kadar satranç oynadı.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

4.3.1.2. Sınıf 2’de Gözlenen Deneklere İlişkin Gözlem Sonuçları

- Başlama Düzeyi 1.Oturum : 02/04/2012

Görüntü kaydı başlatıldı. 1.dakika içinde Önder, Emir, Elif sınıftaydılar. Elif, 2.dakikada oyuncak dolabından peluş ayı alarak oynamaya başladı. 5.dakikaya kadar ayısıyla oynayan Elif, bu dakikadan itibaren dramatik oyunlar oynayan arkadaşlarının yanına gitti. Bu esnada bir kız arkadaşı kendi oluşturduğu legolardan dizüstü bilgisayar yaparak tuşlarına basıyormuş gibi yapıyordu, diğer arkadaşı da bir başka arkadaşına kitap okuyordu. Elif kitap okuyan arkadaşını dinlemeye başladı. Elif, 11.dakika içinde legolardan yapılan dizüstü bilgisayarı arkadaşının elinden izinsiz aldı ve 15.dakikaya kadar onunla oynadı. 16.dakikadan itibaren Elif, masa üzerinde bulunan mutfak eşyaları ve oyuncak yiyeceklerle oynamaya başladı. Yemekleri pişiriyormuş ve yiyormuş gibi yaparak kendi kendine oynadı.20.dakikaya kadar evcilik oynayan Elif, 25.dakikaya kadar kendi de legolardan bir dizüstü bilgisayar yaptı ve 30.dakikaya kadar onunla oynamaya devam etti.

Emir sınıfa girdikten sonra sınıfta çeşitli köşelerde dolaştı. 5.dakikaya kadar sınıfın orta alanında kurulan blok etkinliğine katıldı, 10.dakikaya kadar ise kız arkadaşlarının dramatik oyunlarını izledi ve 7.dakikada misafiriğe gelen biri gibi davranarak oyuna kısa bir süre dahil oldu. Emir, 10.dakikada legolardan dizüstü bilgisayar yapan ve oynayan bir kız arkadaşının elindeki bu materyali hızlıca çekip aldı ancak 20 saniye içinde kız arkadaşı bu materyali ondan geri aldı. Emir, 12.dakikada bloklarla oynamaya başladı ve 14.dakikada oyuncak kutularından kendi diz üstü bilgisayarını oluşturmaya çalıştı. 20.dakikaya kadar sınıfın orta alanında kurulmuş olan bloklara eklemeler yapan Emir, bu dakikadan itibaren üç kız arkadaşının sayışma

oyununa dahil oldu. Emir, 24.dakikada tekrar orta alandaki bloklarla oynadı. 30.dakikaya kadar, bir başka arkadaşının bu alana bıraktığı legolardan yapılmış olan dizüstü bilgisayarını kavradı, blokların üzerine koyarak ekrana bakıyormuş gibi durdu, tuşlara basarak yazı yazıyormuş gibi yaptı.

Sınıfa girdikten sonra 6.dakikaya kadar dramatik oyunlar oynayan arkadaşlarını izleyen Özgür, köpek taklidi yaparak arkadaşlarının oyununa dahil olmaya çalıştı; 7.dakikadan itibaren sınıfta gezinmeye başladı. 8.dakikadan itibaren hayvan figürleri ve legolarla oynayan Özgür, bu etkinliğini 22. dakikaya kadar sürdürdü. Özgür, 30.dakikaya dek, taşıtlarla ve legolarla oynamaya devam etti.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- Başlama Düzeyi 2.Oturum : 03/04/2012

Görüntü kaydı başlatıldı. 1.dakika içinde Emir ve Elif sınıfa girdiler. Önder ise, 3.dakikada sınıfa girdi.

Elif, 2.dakika yerde oturan üç kız arkadaşının yanına oturdu ve birbirine geçirilebilen halka zincirlerle oynamaya başladı. Bu halkaları birleştirerek ortaya çıkan zincirleri önce kolye, bilezik ve küpe olarak kullandı. Daha sonra 6.dakikada kitap kutusunda duran kitaplardan birini eline aldı ve halkaları kitabın etrafına tutturmaya başladı. 11.dakikaya kadar etrafını izleyen ve dizlerinin üzerinde yerde gezinen Elif, 12.dakikadan itibaren elindeki kitabı incelemeye başladı.14.dakikada Emir'in tır oyununu izlemeye koyuldu. 14.dakikadan 20.dakikaya kadar Elif, elinden kitabı bırakmayarak, sınıfta dolaştı, etrafına bakındı; aktif bir etkinlikte yer almadı. 23.dakikada pencere önüne gelen Elif, tekrar kitabın kapağını kitabını açarak incelemeye başladı. 25.dakikaya kadar kitap incelemeye devam etti. 30.dakikaya kadar kitabı elinden bırakmadan, yerde gezindi ve arkadaşlarını izledi.

Emir, 2.dakikada oyuncak dolabından bir oyuncak sepeti çıkardı. 14.dakikada, yükleme alanlarını birbirine bağlamak için kız arkadaşlarının yaptığı halka zincirlerden de faydalandı. 18.dakikaya dakikaya kadar bu sepetin içindeki plastik mutfak raflarını

birbirine bağlayarak bir tırın yük taşıma bölümleri olarak kullandı. En önde, tır yerine büyük boy bir araba kullanıyordu. Tırın yük taşıma alanlarına çeşitli mutfak eşyalarını yükledi. Bu oyununu 19.dakikaya kadar sürdürdü. 20.dakikadan itibaren tırın yükleme alanı olarak kullandığı plastik mutfak raflarını birbirinden ayırdı ve bu raflardan birini bir taşıt gibi yerde sürmeye başladı. 20.dakikada etrafına bakındı, mutfak materyallerinin bulunduğu alana yöneldi. Birkaç tabak dizdi ve sonra üzerinde kitaplar bulunan masaya oturdu.26.dakikada burada bulduğu kitabı incelemeye başladı ve bu etkinliği 1 dakika sürdü. Emir, 30.dakikaya kadar sınıf içinde dolaşarak vakit geçirdi.

Önder, 3.dakikada legoların olduğu oyuncak kutusuna yöneldi ve iki erkek arkadaşıyla legoları topaç gibi dönecek şekilde çeşitli formlarda tasarlamaya başladılar. 17. dakikaya kadar legolardan oluşturduğu oyuncağı sert bir zeminde döndürerek oynamaya devam ettiler. 17.dakikaya kadar sınıfın parke zemininde legolarla çeşitli şekiller oluşturan ve bu şekilleri zeminde döndürerek oynayan Önder, 18.dakikadan itibaren bir masaya geçerek yalnız başına oyununa devam etti. 24.dakikada tekrar sınıf zemininde yere çömelen Önder, 30.dakikaya kadar tekrar lego oyuncağını topaç gibi yerde döndürerek, havada gezdirerek oynamaya devam etti.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **Başlama Düzeyi 3.Oturum : 04/04/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. 1.dakika içinde Emir, Elif ve Önder sınıfa girdiler.

Elif, sınıfta bulunan peçeteden bir adet aldı, yere çömelerek gazlı kalemlerle bu peçeteyi boyamaya başladı. 10. dakikada oluşturduğu ürününü kişisel dolabına yerleştirdi. 11.dakikadan 15.dakikaya kadar etrafında bloklar ve mutfak eşyalarıyla oynayan arkadaşlarını izledi. 15.dakikadan itibaren yerde bulunan plastik zincir halkaların bulunduğu oyuncak kutusuna yöneldi ve halka zincirleri iç içe geçirmeye başladı. Daha sonra 19.dakikaya kadar bu zincirleri saçına takarak sınıf içinde dolaştı. 20.dakikadan itibaren Elif, mutfak malzemeleriyle oynayan arkadaşlarının oyununa dahil oldu.

Emir, 2.dakikada sınıfa girdi. Sınıfın hemen girişinde bulunan oyuncak dolabının üzerinde üst üste dizilmiş blokları indirerek halının üzerine koymaya başladı. 15.dakikaya kadar sınıfın orta alanında blokları yan yana ve üst üste dizerek bir yapı oluşturdu. 3 kız arkadaşının evcilik oynadığı alana yakın konumda bulunan Emir, 16.dakikadan itibaren onların oynadığı evcilik ve mutfak eşyalarını blokların üzerine dizerek oyununa devam etti. 20.dakikadan 24.dakikaya kadar daha az aktif bir biçimde kız arkadaşlarının oyununu seyretti ve konuşmalarını dinledi. 25.dakikada bazı blokların yerlerini değiştirdi ve 30.dakikaya kadar aynı alanda hayvan figürleriyle oynadı.

Önder, sınıfa girer girmez 1.dakikadan itibaren legolardan topaç şekli oluşturdu ve iki erkek arkadaşıyla paralel olarak oynamaya başladı. Legolardan oluşturduğu bu ürünü, zaman zaman havada uçurdu, zaman zaman yerde döndürerek 8.dakikaya kadar oynadı. 8.dakikadan 23.dakikaya kadar bir erkek arkadaşıyla, 23.dakikadan 30.dakikaya kadar ise bir başka erkek arkadaşlarının katılımıyla minyatür deniz hayvanı figürleriyle oynadı.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **Başlama Düzeyi 4.Oturum : 09/04/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. 1.dakika içinde Emir, Elif ve Önder sınıfa girdiler.

Elif 1.dakikada sınıfa girdi, 3.dakikaya kadar televizyonda çocuk kanalında devam eden “Pepee” adlı çizgi filmi seyretti. 4.dakikadan itibaren legoların olduğu alanda oynamaya başladı. Bu sırada dikkatini sınıftaki arkadaşlarına ikram etmek üzere şekilli kurabiye getiren bir arkadaşına yöneltti. 5.dakikada tekrar lego oyununa döndü ve lego parçalarından 10.dakikada bir masaya oturdu, masadaki kuru boyaları kullanarak resim yapmaya başladı. 17.dakikada bu etkinliği bitirdi. Etkinliğinde çeşitli harfleri karışık olarak yazdığı görüldü. Tamamladığı etkinliği 18.dakikada çekmecesine yerleştirdi. 19.dakikada plastik halka zincirleri iç içe geçiren bir arkadaşının etkinliğini izledi. 20.dakikada tekrar legolarla oynamaya başladı. Bu dakikada bir başka arkadaşının elinde gördüğü legolardan oluşturulan topaç şeklindeki materyali, kendi yaptığını iddia ederek almak istedi ve bir anlaşmazlık yaşandı. Diğer arkadaşı bu materyali kendisinin yaptığını iddia ederek ona vermek istemedi. Bunun üzerine Ece,

24.dakikada birkaç lego parçasını elinde tutarak, çekmecesinden boyadığı resmi de aldı ve pencere önünde yere oturdu. 30.dakikaya kadar bir taraftan arkadaşlarını izlemedi, diğer taraftan elindeki legolarla topaç şekli oluşturdu.

Emir, 3.dakikada sınıfa girdi ve yerde bulunan lego kutusuna yöneldi. Bu kutudan birkaç lego parçası alarak bunlarla oynamaya başladı. 10.dakikada bloklarla oynamaya başladı ve bu etkinliğini 20.dakikaya kadar sürdürdü. 20. dakikada oyuncak sepetinden bir oyuncak direksiyon aldı, araba sürüyor gibi sesler de çıkararak sınıf içinde dolaşmaya başladı ve bu oyunu 2 dakika sürdü. 22.dakika tekrar bloklarla oynamaya başladı. Blokların yanı sıra fincan ve fincan altlığı gibi bazı mutfak materyallerini de blokların üzerine dizerek oyununa devam etti. 25.dakikada bebeklerin olduğu dolapların önünde durdu, iki bebek alarak bebekleri birbirleriyle konuşturmaya başladı. 27.dakikada dolabın üzerinde duran bir oyuncak kutusunu davul gibi kullandı, kutuya vurarak ritimli sesler çıkarmaya başladı ve bu etkinliğini 30.dakikaya kadar sürdürdü.

Önder, 1.dakikada sınıfa girdi ve lego kutusunu bulunduğu dolaptan alarak sınıf zemininde halının üzerine yerleştirdi. Birkaç lego parçası alarak bunları topaç şeklinde birleştirmeye başladı ve sınıfın parke zemininde döndürmeye başladı. İki erkek arkadaşıyla bu etkinliğini aralıksız 17.dakikaya kadar sürdürdü. 17.dakikadan itibaren çalışma masasına geçerek aynı oyunu yalnız başına oynamaya devam etti. 24.dakikada tekrar sınıfın parke zeminine geçerek legolarını döndürmeye devam etti ve 30.dakikanın sonuna kadar bu oyunu oynadı.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **Başlama Düzeyi 5.Oturum : 10/04/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. 1.dakika içinde Emir, Elif ve Önder sınıfa girdiler.

Elif, 1.dakikada sınıfa girerek yerde halının üzerine oturdu ve televizyonda çocuk kanalında devam eden “Laura’nın Yıldızı” adlı çizgi filmi izlemeye başladı. 4.dakikada yanında bulunan bir kız arkadaşıyla sohbet etti, bu konuşma 45 saniye kadar sürdü, sonra Elif’in ilgisi tekrar televizyona yöneldi. Daha sonra 6.dakikada halıda lego

parçalarıyla etkinlik yapmaya başlayan üç kız arkadaşını izlemeye başladı. Kız arkadaşları lego parçalarından dizüstü bilgisayar oluşturarak onunla oynuyorlardı. Elif, üç kız arkadaşıyla sohbet ederek 9.dakikaya kadar onların yanında durdu ve onları seyretti.12.dakikada kişisel çekmecesinden bir makas aldı, 13.dakikada çocukların dosyalarının bulunduğu dolabın yanına gitti. Bir süre sınıftaki kişisel dosyalara baktı, sonra tekrar makasını çekmecesine geri bıraktı. 15.dakikaya kadar arkadaşlarını izleyerek sınıfta dolaştı.16.dakikada halının üzerinde legolarla oynayan üç erkek arkadaşının yanında durdu ve yerde oturmaya başladı. Legolardan birkaç parça eline aldı ve arkadaşlarını izlemeye devam etti. 25.dakikaya kadar yerde oturarak arkadaşlarını izleyen Elif, bu dakikadan itibaren bir masada en küçük boy ahşap legolarla oynayan bir erkek arkadaşının karşısındaki sandalyeye oturdu. 2 dakika boyunca arkadaşının masadaki oyununu izledikten sonra Elif, 27.dakikaya kadar televizyonun tam karşısında ayakta çizgi film izlemeye başladı. 28.dakikada çekmecesinden bir kağıt aldı, halının üzerine yere uzandı ve 30.dakikaya kadar sırt üstü yatarak bu kağıt parçasını katlama faaliyetini sürdürdü.

Emir, 1.dakikada sınıfa girdi. Lego kutusuna doğru yönelerek birkaç parça legoyu bir masa üzerine koydu ve oynamaya başladı. Bu lego parçalarını birleştirerek kılıca benzeyen bir ürün oluşturmaya başladı. Bu etkinliğini masa başında ayakta durarak 18.dakikaya kadar sürdürdü. 12.dakikaya kadar yalnız başına sürdürdüğü etkinliğine, bu dakikadan itibaren üç kız ve bir erkek arkadaşı da katıldı. Emir, 19.dakikada halının üzerinde üç erkek arkadaşının lego parçalarından topaç oluşturarak oynadıkları oyuna katıldı. 21.dakikada yerden kalkarak en küçük boy ahşap blokları aldı ve bir masaya oturdu. 24.dakikaya kadar bloklarla masa başında bir başka erkek arkadaşıyla oynadı. 25.dakikada masadan kalkarak oyuncak bir arabayı yerde sürerek oynamaya başladı ve bu etkinliğini 30.dakikaya kadar sürdürdü.

Önder, 2.dakikada sınıfa girdi. Oyuncak arabaların bulunduğu dolaptaki oyuncak kutusundan bir araba alarak yerde, üç erkek arkadaşıyla birlikte oynamaya başladı. Bu etkinliğini 20.dakikaya kadar sürdürdü. 21.dakikadan itibaren oyuncak arabalarla oynamayı bırakarak lego kutusundan lego parçalarıyla oynamaya başladı. İki erkek arkadaşıyla, legoları topaç şeklinde kullanarak sınıfın parke zemininde döndürme oyunu oynadı. Bu etkinliğini 30.dakikaya kadar sürdürdü.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **Deneysel İşlem 1.Oturum : 16/04/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. Sınıf öğretmeni, tüm çocukların bir araya toplanmasını istedi. Sınıftaki yeni materyallere dikkat çekerek çocuklara bunların neler olabileceği ile ilgili tahminlerini sordu. Bu sohbet esnasında çocuklar kelime kartlarının bulunduğu alandaydı. Burada bir süre kelime kartlarındaki resimlerin hangi sesle başladığı hakkında konuştular. Daha sonra kitap alanındaki okuma gözlüğünü taktı, kitap ayracını tanıttı ve çocukları bilgilendirdi. Sonraki aşamada harf-kelime yapbozları, plastik çivili harfler, harf şablonları, keçeli kalemler, kağıtları vb. tek tek tanıttı ve yerlerini gösterdi. Sınıf öğretmeni öğretmen desteği kapsamında kitap okudu.

Elif, 1.dakikada sınıftaydı ve 5.dakikanın sonuna kadar hiçbir şey yapmadan sınıf içinde dolaştı. 6.dakikadan itibaren sınıf halısının üzerinde kelime yapbozlarıyla oynayan arkadaşlarına katıldı. 1 dakika boyunca arkadaşlarını izledi, daha sonra harf yapbozu oynayan arkadaşlarının bulunduğu alana yönelerek oyuna katıldı. 8.dakikada bir arkadaşıyla bir yapboz parçasını yerleştirmek için anlaşmazlık yaşadılar. Elif, yapboz parçasını diğer arkadaşına bırakınca anlaşmazlık çözüldü. Elif, 15.dakikaya kadar harf yapbozuyla oynamaya devam etti. 16.dakikada yerden kalkarak bir masada evcilik oynayan arkadaşının oyunun kısa bir süre seyretti. 18.dakikada tekrar yere oturarak kelime yapbozlarıyla oynayan iki kız arkadaşına katıldı ve 20.dakikada yapbozu tamamladılar. Elif, 21. dakikadan 24.dakikaya kadar sınıf içinde dolaştı, daha sonra bir resim kağıdı ve kalem kutusunu eline aldı. 25. Dakikadan 27.dakikaya kadar bir masada resim yapan dört kız arkadaşını izledi. 28.dakikada onların bulunduğu masanın yanında bulunan masaya oturdu ve herhangi bir etkinlikte yer almadan 30.dakikaya kadar resim yapan arkadaşlarını izlemeye devam etti.

Emir, 1.dakikada sınıfa girdi ve halıya oturarak dört arkadaşıyla birlikte kelime yapbozlarıyla oynamaya başladı. 7.dakikaya kadar bu etkinliğini sürdürdü. 7.dakikada ayağa kalkarak sınıfta dolaşmaya başladı, 30 saniye sonra tekrar yerde kelime yapbozu oynamaya devam etti. 17.dakikaya kadar bu etkinliğini sürdürdü. 18.dakikada ayağa kalktı ve 4 dakika boyunca sınıfta dolaştı. 23.dakikadan itibaren lego kutusunun alarak

halıya oturdu ve renkli legoları birleştirerek bir araba oluşturmaya başladı, daha sonra evcilik köşesinden bir bebek alarak onu bu arabanın içine oturttu ve yerde sürerek oynamaya devam etti. 27.dakikada yazı tahtasına tahta kalemiyle resim yapmaya başladı ve bu etkinliğini 30.dakikaya kadar sürdürdü.

Önder, 1.dakikada sınıftaydı. 10.dakikaya kadar iki erkek arkadaşıyla birlikte legoları topaç biçimine getirerek onu döndürme oyunu oynadı. 11.dakikadan itibaren kelime yapbozu oynayan iki arkadaşına katıldı. 18.dakikada üç erkek arkadaşıyla birlikte legolarla topaç oyununu sürdürdü. 22.dakikadan 30.dakikaya kadar bu oyununu sınıfın parke zemininde oynamaya devam etti.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **DeneySEL İşlem 2.Oturum : 17/04/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. Öğretmen desteği kapsamında sınıf öğretmeni çocuklara kitap okudu.

Elif, 1.dakikada sınıftaydı. 3.dakikaya kadar kelime kartlarına baktı. 3.dakikada harf yapbozlarıyla oynamaya başladı ve 7.dakikaya kadar bu etkinliğini sürdürdü. 8.dakikadan itibaren bir başka masada ince renkli çubukları delikli bir tahtadan geçiren arkadaşlarına katıldı ve toplam 6 arkadaşıyla birlikte 30.dakikaya kadar bu materyalle oynadı.

Emir, 1.dakikada sınıfa girdi ve 7.dakikaya kadar legolarla oynadı. 8.dakikada harf şablonlarının bulunduğu alana yöneldi ve 15.dakikaya kadar keçeli kalemleri kullanarak beyaz bir kağıda harflerin izini çıkardı. 16.dakikada ince renkli çubukları delikli bir tahtadan geçiren arkadaşlarının bulunduğu masaya geldi ve 30.dakikaya kadar bu materyalle oynadı.

Önder, 1.dakikada sınıftaydı ve 30.dakikaya kadar iki erkek arkadaşıyla birlikte popüler bir oyuncak ve geleneksel topacın modern versiyonu olan metal Babylade oyuncağıyla oynadı.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **Deneysel İşlem 3.Oturum : 18/04/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. Öğretmen desteği kapsamında sınıf öğretmeni harf şablonları, keçeli kalemleri ve plastik çivili harfleri kullanarak yazı yazdı.

Elif, 1.dakikada sınıfa girdi. Öğretmenin oturduğu masaya oturdu ve onun etkinliklerini izlemeye başladı. 4.dakikada çizgisiz bir kağıt ve keçeli kalemlerden bir kaç tane alarak yıldızlar çizmeye başladı. 10.dakikaya kadar kağıdına zaman zaman yıldızlar ekleyerek, arkadaşlarını ve öğretmenini izleyerek zaman geçirdi. 11.dakikada öğretmenin harf şablonuyla kendi adını yazmasını izledi. 14.dakikada kağıdının orta bölümüne kendi adını büyük harflerle yazdı. 19.dakikada harf şablonunu kullanarak, kağıdının üzerine keçeli kalemlerle birkaç harfin kalıbını çıkardı.30.dakikaya kadar aynı masada oturarak hem arkadaşlarını izlemeye devam etti, hem de kendi kağıdına birkaç şekil ekledi.

Emir, 1.dakikada sınıftaydı. 4.dakikaya kadar yazı tahtasında tahta kalemleriyle resim yaptı. 5.dakikada pastel boyalar ve çizgisiz bir kağıt alarak bir kız arkadaşıyla birlikte masaya oturdu. Bir süre kendi kağıdına resim yaptı, 8.dakikadan itibaren bir yandan arkadaşının yaptığı resmi izlemeye başladı, diğer yandan onunla sohbet etti. 18.dakikadan itibaren arkadaşının resim kağıdına, Emir de resim yapmaya başladı ve resmi 23.dakikada birlikte tamamladılar. Emir, 24.dakikada parke zemin üzerinde legolarla oynayan erkek arkadaşlarının yanına geldi ve onlara katıldı. 30.dakikaya kadar legolarla şekil oluşturarak onu parke zeminde döndürerek oynadı.

Önder, 1.dakikada sınıfa girdi ve üç erkek arkadaşıyla halının üzerinde legolarla oynamaya başladılar. 14.dakikada kısa bir süre harf şablonuyla kendi adını yazan öğretmenin etkinliğini izledi daha sonra legolarla oynamaya devam etti. Legoları dönecek şekilde birleştirerek parke zemine geçtiler ve Önder 30.dakikanın sonuna kadar bu oyunu sürdürdü.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **Deneysel İşlem 4.Oturum : 25/04/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. Öğretmen desteği kapsamında sınıf öğretmeni harf ve kelime yapbozlarıyla oynadı, plastik çivili harfleri kullanarak kelimeler oluşturdu ve kelime kartlarına dikkat çekti.

Elif, 1.dakikada sınıfa girdi ve öğretmenin bulunduğu masaya oturdu. Burada öncelikle öğretmenin kendi ismini ve arkadaşlarının ismini yazışını izledi. 11.dakikada keçeli kalemlerle harf şablonlarını kullanarak harflerin izini çıkarmaya başladı. 14.dakikada yazı yazan masadaki diğer arkadaşının kağıdına odaklandı. 17.dakikada çiçek, kalp, yıldız gibi bazı şekiller çizdiği görüldü. 25.dakikada kendi adını ve arkadaşlarının adlarını yazdı. Elif, 30.dakikaya kadar bu etkinliğini sürdürdü.

Emir, 1.dakikada sınıftaydı. Legoları birleştirerek yerde döndürebileceği şekiller oluşturmaya başladı ve 12.dakikada masada kırmızı keçeli kalemle babylade oyuncağının üzerindeki sembolü çizdi ve “babylade” yazdığı görüldü. 15.dakikada öğretmenin bulunduğu masaya gitti. Burada oturmadan ayakta durarak 19.dakikaya kadar öğretmenin yazı yazışını izledi. 21. dakikada ayakta durarak, kapaklı bir dolabın üzerinde keçeli kalemlerle yazı yazmaya başladı.23.dakikada BABA yazdığı görüldü. Emir, bu etkinliğini 30.dakikaya kadar sürdürdü.

Önder, 1.dakikada sınıftaydı. 30.dakikaya kadar, üç erkek arkadaşıyla birlikte legolardan topaç şekli oluşturarak parke zeminde döndürme oyunu oynadı.

30.dakikada öğretmen serbest zamanın bittiğini ve sınıfın toplanması gerektiğini söyledi. Görüntü kaydı sonlandırıldı.

- **Deneysel İşlem 5.Oturum : 26/04/2012**

Görüntü kaydı başlatıldı. Öğretmen desteği kapsamında sınıf öğretmeni harf şablonlarını kullanarak yazı yazdı ve kitap okudu.

Elif, 1.dakikada sınıftaydı. Harf şablonunu, keçeli kalemleri ve beyaz çizgisiz bir kağıdı eline alarak masaya oturdu. 12.dakikaya kadar güneş ve yıldız gibi şekiller çizdi. 15.dakikada harf şablonunu kullanarak harflerin izini çıkardı. 18.dakikadan 23.dakikaya kadar yanındaki arkadaşlarının etkinliklerini izledi.

Emirhan, 1.dakikada sınıftaydı. Biri kız, diğeri erkek iki erkek arkadaşıyla birlikte aynı masada resim yapmaya başladı ve bu etkinliğini 30.dakikaya kadar sürdürdü.

Önder, 1.dakikada sınıftaydı. 30.dakikaya kadar, legolardan topaç şekli oluşturarak parke zeminde döndürme oyunu oynadı.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırma, “Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı”nı, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak ülkemize uyarlamak” ve “5 yaş çocuklarının erken okuryazarlık davranışları üzerinde sınıf ortamına okuryazarlık materyallerinin eklenmesi ve öğretmen desteğinin etkisini belirlemek” amacıyla 2011-2012 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ankara’da yapılmıştır.

Araştırmanın ilk boyutunda Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı’nın geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak için 103 sınıftan veri toplanmıştır.

Araştırmanın ikinci boyutunda deneysel bir çalışma yürütülmüştür:

- İlk aşamada uyarlama çalışması yapılan sınıf gözlem aracıyla (EDOSGA) iki bağımsız anaokulunda bulunan iki sınıfın erken okuryazarlık ortamları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, daha sonraki aşamada yapılacak deneysel işlem için sınıflara eklenecek okuryazarlık materyalleri belirlenmiştir.
- İkinci aşamada, iki sınıftan odak olarak seçilen 6 çocuğun erken okuryazarlık davranışları gözlenmiş ve anlık zaman örnekleme kayıt tekniğiyle niceliksel olarak kaydedilmiştir.
- Üçüncü aşamada sınıflara ikinci aşamada belirlenen okuryazarlık materyalleri eklenmiş, öğretmenlerden bu materyallerin kullanımını kolaylaştırmaları ve teşvik etmeleri için destek sağlamaları istenmiştir.
- Dördüncü aşamada deneysel işlem sonrasında iki sınıftan odak olarak seçilen 6 çocuğun erken okuryazarlık davranışları tekrar gözlenmiş ve anlık zaman örnekleme kayıt tekniğiyle niceliksel olarak kaydedilmiştir.

Son olarak elde edilen verilerin analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'nın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar

Özgün Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'nın (ELLCO Pre-K) dilsel eşitliği sağlanarak Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı "EDOSGA" olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Kapsam geçerliği kapsamında, sekiz alan uzmanın görüşü alınmış ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak ölçme aracına son hali verilmiştir. Yapı Geçerliği çalışması 103 anasınıfından veri toplanarak yürütülmüş ve elde edilen verilerle faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, tek faktörlü bir yapı oluşturulmuş ve faktör yük değeri 0,40'ın altında olan 4.madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu işlem sonrasında ölçme aracı 18 maddelik bir forma dönüşmüştür. Tek faktörle varyansın % 65'inin açıklandığı görülmektedir. Ölçeğin güvenirliliği için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,97'dir. Bu sonuçlara göre EDOSGA Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı'nın geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

5.1.2. Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresine İlişkin Sonuçlar

EDOSGA ile dil ve okuryazarlık çevresi değerlendirilen iki resmi bağımsız anaokulunda bulunan iki sınıf, 18 madde ile beş puan üzerinden değerlendirilmiştir. Doksan (90) puan üzerinden yapılan değerlendirmeye göre sınıf 1, kırk dört (44) puan; Sınıf 2 ise otuz üç (33) puan almıştır. Elde edilen puanlar, toplam madde sayısı olan on sekize (18) bölünerek her sınıfın dil ve okuryazarlık çevresi tanımlanmış ve verilen puanlar gözlem aracının kullanım kılavuzunda verilen derecelendirmeye göre yorumlanmıştır. Buna göre, sınıf 1'in toplam madde ortalaması 5 puan üzerinden 2,4 puandır. Sınıf 2'nin toplam madde ortalaması 5 puan üzerinden 1,8 puandır. Puanlama rehberine göre sınıf 1 "yetersiz sınıf ortamı", sınıf 2 ise "eksik sınıf ortamı" olarak tanımlanmıştır.

5.1.3. Deneklerin Okuryazarlık Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

Çalışmada odak olarak bulunan altı deneğin okuryazarlık davranışları yüzde olarak verilmiştir. Deneklerin erken okuryazarlık davranışlarının başlama düzeyi ve deneysel işlem oturumları arası farkları incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sınıf 1’de Tuana’nın %23, İsmail’in %8,5 ve Beren’in % 16,5; Sınıf 2’de Elif’in % 8,5; Emir’in % 5 ve Önder’in % 2 farka ulaştığı görülmüştür. Altı türde okuryazarlık davranışı incelendiğinde en az fark yaratan erken okuryazarlık davranışı, okunan bir kitabı dinleme davranışı; en çok fark yaratan davranışın ise, araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazma davranışı olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada anaokullarında sınıflara okuryazarlık materyalleri eklenerek öğretmen desteğiyle yapılan deneysel işlem, beş yaş çocukların erken okuryazarlık davranışlarının sıklığının artması sonucunu ortaya koymuştur.

Bu sonuç, sınıf ortamında bulunan okuryazarlık materyallerinin, okuryazarlık yolculuğunda çocukları aktif hale getirdiğini, motive ettiğini ve onların okuryazarlık davranışlarını tetiklediğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmen desteğinin, çocuklara model olma, onları okuryazarlıkla ilgili uğraşlara yönlendirme ve ilgilerini uyandırma, çocuğun bildiklerini bir üst noktaya taşıma konusunda etkili bir yöntem olduğunun altını çizmektedir.

Bu çalışma ile elde edilen sonuçların, okul öncesi dönemde çocukların okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi sürecinde öğretmenlere ve yöneticilere önemli katkılar sağlayacağı ayrıca araştırmacılara da bir kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırma ile uyarlanan EDOSGA sınıf gözlem aracı, okul öncesi eğitim öğretmenleri tarafından sınıflarındaki okuryazarlık çevresini değerlendirmek ve kendi uygulamalarını geliştirmek amacıyla kullanılabilir.
- Okul öncesi eğitim öğretmenleri, sınıflarında çok sayıda, çeşitte ve gelişimsel olarak uygun okuryazarlık materyalleri bulundurabilir.
- Öğretmenler, çocukların okuryazarlık materyalleriyle etkileşime geçmesini kolaylaştırıcı ve destekleyici bir rol üstlenebilirler.

- Öğretmenler tarafından, sınıflarda ‘kitap merkezi’ ‘yazı yazma merkezi’ ve ‘dinleme merkezi’ oluşturulabilir ya da bu merkezleri birleştiren ‘okuryazarlık merkezi’ oluşturulabilir.
- Okul öncesi eğitim programında ilköğretime hazırlık ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ayrı ayrı ele alınarak okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri okuryazarlık deneyimlerini içerecek şekilde yeniden düzenlenebilir.
- Okul Öncesi Eğitim Programında, okul öncesi eğitim ortamında okuryazarlık materyalleri bulundurulmasının önemi ve öğretmenin destekleyici rolü vurgulanabilir.
- Öğretmenlere yönelik olarak, çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- EDOSGA gözlem aracı öğretmenlerin erken okuryazarlık konusunda, mesleki olarak gelişmelerini sağlamak amacıyla hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarında kullanılabilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- EDOSGA gözlem aracı, öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamlarında okuryazarlığı destekleme düzeylerini belirlemek ya da artırmak amacıyla yapılacak araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir.
- EDOSGA gözlem aracıyla elde edilen deneyimlerle, araştırmacılar tarafından bir sınıf ortamının fiziksel ve psikolojik boyutlarını yansıtan bir ölçme aracı geliştirilebilir.
- Okuryazarlık becerilerinin gelişmesindeki süreklilik dikkate alındığında, ilkokullardaki sınıfların okuryazarlık çevreleri araştırılabilir.
- Araştırmacılar tarafından, ev ve toplum gibi çocukların okuryazarlık becerilerini destekleyen okul dışındaki farklı çevrelerin etkileri üzerine çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Armbruster, B.B., Lehr, F. and Osborn, J. (2006). A Child Becomes a Reader Proven Ideas from Research for Parents Birth through Preschool, *National Institute for Literacy*, Erişim : 11 Ocak 2013
Web:https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/pages/birth_to_pre.aspx
- Aktaş Arnas, Y., Erden, Ş., Aslan, D. ve Cömertpay, B. (2003). “Okul öncesi öğretmenlerinin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemler”, (Ed. Gelengül *Haktanır*, Tülin Güler) *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferans : Bildiri Kitabı*, Cilt III, 435-450, Ankara :YA-PA Yayınları.
- Aktan, Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Altıparmak, S. (2010). *Parental Perceptions on Emergent Literacy In Early Childhood Years*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. and Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Arthur, L. and Makin, L. (2001). High quality early literacy programs. *Australian Journal of Early Childhood*, 26, 14-19.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 7 (17) : 9-26.
- Aydın, A. (2007). Eğitim Psikolojisi- Gelişim-Öğrenme-Öğretim. 8.Baskı. Ankara : Tek Ağaç Yayın Dağıtım.
- Aydın Yılmaz, Z. (2003). Okuma yazmaya hazırlık, *Çoluk Çocuk Dergisi*, Sayı: 30: 16-17, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Barnett, D. W., Carey, K. T. and Bell, S. (1999). *Designing preschool interventions*. New York: Guilford.
- Barratt-Pugh, C. and Rohl, M. (Ed.) (2000). The socio-cultural context of literacy learning. *Literacy learning in the early years*. Buckingham- Philadelphia: Open University Press.
- Baydık, B. (2004). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Sayı:4 (2), 77-89.

- Bayraktar, V. (2013). *Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın Anasınıfına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerine ve İlkokul Birinci Sınıftaki Ses Farkındalığı ve Okuma-Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Beaty, J.J.(2013). *Preschool Appropriate Practices-Environment, Curriculum, and Development*. Fourth Edition. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Beauchat, K.A., Blamey, K. L. and Walpole, S. (2010). *The Building blocks of preschool success*. New York: The Guilford Press.
- Beck, I.L. and McKeown, M.G. (2006). Encouraging young children's language interactions with stories. In D. Dickinson and S. Neuman (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, Vol.2. New York: Guilford.
- Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in phonological sensitivity and first- grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 476-487.
- Bredekamp, S. and Copple, C. (1997). (Eds.). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (rev.ed.). Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 3 :1-19.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün,Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Casbergue, R., Mcgee, L.M. and Bedford, A. (2008). Characteristics of classroom environment associated with accelerated literacy development. Justice, L., and Vukelich, C. (Eds.). *Achieving excellence in preschool literacy instruction*. (2008). New York: Guilford Press.
- Ceyhan, M.A. ve Koçbaş, D. (2011). *Göç ve çok dillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi*. LAS Projesi Türkiye Raporu, İstanbul: Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Chard, D. J. and Dickson, S.V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34 (5), 261-270.
- Christie, J., and Enz, B. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development*, 3, 205-220.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Auckland, New Zeland: Heinemann.

- Constantine, J. L. (2004). relationships among early lexical and literacy skills and language-literacy environments at home and school. Unpublished Doctor of Philosophy Dissertation, Department of Childhood Education, University of South Florida, Florida, USA. Erişim:20 Nisan 2013
Web:<http://search.proquest.com/pqdft/docview/305119720/fulltextPDF/13E2C95516746D3809E/2?accountid=11054>.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 23, 3: 489-509.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri 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.
- Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Deretarla Gül, E. ve Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinliklerle çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi* :1,2: 33-51.
- Diaz, C. J. (2007). Literacy as a social practice. In L. M. Makin, C. J. Diaz and C. McLachlan (Eds.) *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice*. (2nd Ed.). (31-42). Elsevier Australia: MacLennan & Petty.
- Dickinson, D.K. (2001). Large group and free play times : Conversational settings supporting language and literacy development In D.K. Dickinson and P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (223-255). Baltimore: Brookes.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: First Press.
- Dunn, L., Beach, S.A. and Kontos, S. (1994). Quality of the literacy environment in day care and children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 9(1), 24-34.
- Erduran, E. (1999). *Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Espinosa, L.M. and Burns, M.S. (2003). Early Literacy for Young Children and English-Language Learners. In Howes, C., (Ed.) *Teaching 4- to 8-year-Olds: Literacy, Math, Multiculturalism, and Classroom Community*, (47-69).Baltimore, MD: Brookes Publishing.

- Farran, D.C., Kang, S. and Plummer, C. (2003). *Child Observation in Preschool Manual*. Unpublished manuscript. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Fiese, B.H., Eckert, T. and Spagnola, M. (2006). Family Context In Early Childhood : A Look at Practices and Beliefs That Promote Early Learning, In B.Spodek, O.N. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, (2nd edition), 393-409, Mahwah, NJ.Erlbaum.
- Feyman, N. (2006).*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Foorman, B.R., Anthony, J., Seals, L. and Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 173-184.
- Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: RoutledgeFalmer.
- Girgin Ü. (2003). İşitme Engelli Çocuklar İçin Erken Dönem Okuma Yazma Eğitimi, (Ed. Umran Tüfekçioğlu), *İşitme, Konuşma veya Görme Sorunu Olan Çocuğun Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelmann, A.A. Oberg, and F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. Teale and E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Goodman, S., Lillis, T. and Maybin, J. (2003). *Language, literacy and education: A reader*. London: Trentham Books.
- Graves, M.F. Graves, B.B. and Braaten, S. (1996). Scaffolded reading experiences for inclusive classes. *Educational Leadership*, 53 (5), 14-16.
- Gunn, B. K., Simmons, D. C. and Kameenui, E. K. (1995). Emergent literacy: Synthesis of the research. Erişim: 15 Ocak 2010,
Web: <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech19.html>
- Guo, Y., Justice, L.M., Kaderavek, J.N. and McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35, 3: 308-327.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1):17-30.
- Güleç, G. (2008). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.

- Güneş, F. (1997). *Okuryazarlık kavramı ve düzeyleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2) : 499-507.
- Güney, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. *Handbook of Early Literacy*. N.Hall, J. Larson and J. Marsh (Eds). SAGE Publications. (315-326).
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold (Explorations in Language Study); NewYork: American Elsevier.
- Harms,T., Clifford R. M. and Cryer, D. (1998). “*Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition*”, Frank Porter Graham Child Development Center, New York- London: Columbia University Teachers College Press.
- International Reading Association and National Association for the Education of Young Children. (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children: A joint position statement of the International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children, (IRA and NAEYC). *Young Children*, 53 (4): 30–46.
- Jinchul. J., (2004). *Analysis Of The Factors And The Roles Of Hrd In Organizational Learning Styles As Identified By Key Informants At Selected Corporations In The Republic Of Korea*. Unpublished doctoral thesis, Texas A&M University:USA.
- Justice, L. M. (2006). *Emergent Literacy: Development, domains and intervention approaches*. In L.M. Justice (Ed.), *Clinical approaches to emergent literacy intervention* (3-27). San Diego: Plural.
- Justice, L. and Ezell, H. (2004). Print Referencing: An Emergent Literacy Enhancement Strategy and its Clinical Applications. *Language, Speech, and Hearing Services in School*. 35(185-193).
- Kırca, M.A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Koenig, A.J. (1992). A framework for understanding the literacy of individuals with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 86, 277-284.

- Koppenhaver, D.A., Coleman, P. Pierce, Kalman, S.L. and Yoder, D.E. (1991). The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. *American Journal of Speech Language Pathology*, 1(1) 38-44.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, M. S.(2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR Dergisi*, 28, Güz, 283-298.
- Makin, L. M. Diaz, C. J., and McLachlan, C. (Eds.) (2007). *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice*. (2nd Ed.). Elsevier Australia: MacLennan & Petty.
- McGee, M. and Morrow, L. M. (2005). *Teaching Literacy in Kindergarten*. NY: The Guilford Press.
- McIntyre, E. Hulan, N., and Layne, V. (2010). *Reading instruction for diverse classrooms: Research based, culturally responsive practice*. New York: The Guilford Press.
- McLane, J.B. and McNamee, G. D. (1990). *Early Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McMahon, R.J. (1996). The relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and the quantity and quality of materials and children's involvement in literacy events. Unpublished Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi, USA.
- Metindoğan Wise, A. (2010). Gözlem yaklaşım ve teknikleri. *Okul Öncesi Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar ve Uygulamaları*. İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A Sourcebook of New Materials*. (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*. Ankara. (MEB). Erişim: 21 Kasım 2012.
Web:<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/program%20kitabi.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Okul Öncesi Eğitim Programı. (MEB)*. Erişim : 21 Kasım 2012. Web:<http://tegm.meb.gov.tr/okul-oncesi-egitim-programi-ve-kurulkarari/icerik/54>.
- Morrow, L.M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, 221-230.
- Morrow, L. M. (1991). Relationships among physical design of play centers, teachers' on literacy in play, and children's literacy behaviors during play. In J. Zutell and S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction--Fortieth yearbook of the National Reading Conference* (127-140). Chicago: National Reading Conference, Inc.

- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years: Helping children read and write* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Morrow, L.M. (2005). Language and Literacy in Preschools: Current Issues and Concerns. *Literacy Teaching and Learning*, 9,(1), 7-19.
- Morrow, L.M. and Rand, M.K. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher*, 44(6): 396-402.
- Nergis, A. (2008). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ön Okuryazarlık Davranışları ile Annelerinin Okuryazarlığa Olan İlgisi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Neuman, S.B., Bredekamp, S. and Copple, C.(2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practice*. Washington, DC: NAEYC.
- Neuman, S.B. and Cunningham, L. (2009). The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, 46, 2, 532-566.
- Neuman, S. B. and Dickinson, D. K. (2001). Introduction. In Susan B. Neuman and David K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (3-10). New York: Guilford Press.
- Neuman, S.B. and Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviours in play. *Reading Research Quarterly*, 27: 202-225.
- Neuman, S.B. and Roskos, K.(1993). Access to print for children poverty : Differential effects of adult meditation and literacy enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30, 95-122.
- Neuman, S.B. and Roskos, K. (2005). Whatever happened to developmentally appropriate practice in early literacy. Beyond the Journal, *Young Children on the web*: July. Erişim : 13 Ocak 2013.
<http://www.personal.umich.edu/~sbneuman/pdf/beyond.pdf>
- Nutbrown, C., Hannon, P. and Morgan, A. (2005). *Early literacy work with families: Policy, practice & research*. London: Sage Publications.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11 (1), 102-122.
- Parlakıyıldız B. ve Yıldızbaş, F. (2004, 6 – 9 Temmuz). *Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay Bildirisi, Erişim :15 Kasım 2009 Web : <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/425.pdf>

- Pehlivan, D. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Adana.
- Prior, J. and Gerard, M. R. (2007). *Family Involvement in Early Childhood Education: Research into Practice*. NY: Thomson & Delmar Learning.
- Pucket, M.B. and Diffily, D. (2004). *Teaching Young Children. An Introduction to The Early Childhood Profession*, (2nd Edition), NY: Thomson & Delmar Learning.
- Purcell, T. and Rosemary, C. A. (2007). Differentiating instruction in the preschool classroom. In L. M. Justice and Vukelich, M. Han (Eds.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction*, (221–241), New York: The Guilford Press.
- Ranweiler, L.W. (2004). *Preschool Readers and Writers—Early Literacy Strategies for Teachers*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Rhyner, P.M., Haebig, E.K. and West, K.M. (2009). Understanding frameworks for the emergent literacy stage. Paula M. Rhyner (Ed.). *Emergent literacy and language development*. New York : The Guilford Press.
- Ritchie, S., James-Szanton, J. and Howes, C. (2003). Emergent literacy practices in early childhood classrooms. In Howes, C. (Ed.) *Teaching 4- to 8-year-Olds: Literacy, Math, Multiculturalism, and Classroom Community*, (71-92), Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Robyak, A., Masiello, T., Trivette, C. M., Roper, N. ve Dunst, C. J. (2007). Mapping the contemporary landscape of early literacy learning. *Cellreviews*. 1(1), 1-11.
- Roskos, K., Christie, J.F. and Ricghels, D.J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58 (2): 52-60.
- Roskos, K. and Neuman, S. B. (1994). Of scribbles, schemas, and storybooks; using literacy albums to document young children's literacy growth. *Young Children*, 49,(2), 78-85.
- Schickedanz, J.A. (1993). Designing the early childhood classroom environment to facilitate literacy development. In B. Spodek., O. N. Saracho (Eds.) *Yearbook of Early Childhood Education: Early Childhood Language and Literacy*, 4: (141-155). New York: Teachers College Press.
- Schickedanz, J.A. (1999). *Much more than the ABCs: The early stages of reading and writing*. Washington, DC: NAEYC.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sevinç, M. (2003). Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazma Kavramlarının Gelişimi, (Ed. M. Sevinç), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Sevinç, M. ve Bayhan D. (2006). Çoklu zekâ programına dayanan okuma yazmaya hazırlık programının 6 yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisinin incelenmesi, *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, 1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*.1.Cilt. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Shaffer, D.R. and Kipp, K. (2009). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. (8th Edition). Belmont, CA: Wadsworth.
- Shonkoff, J. P. and Phillips D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*.Washington, D.C.: National Academy Press.
- Shunk, D.H. (2011). *Öğrenme Teorileri -Eğitimsel Bir Bakışla*. Muzaffer Şahin (Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Yayınları.
- Smith, W.M., Brady, J.P. and Anastasopoulos, L. (2008). *Early language & literacy classroom observation (ELLCO) pre-k tool*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.(1-43).
- Smith, W.M., Brady, J. P. and Anastasopoulos, L. (2008). *User's guide to the early language & literacy classroom observation (ELLCO) pre-k tool*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.(1-90).
- Smith,W. M. and Dickinson, D. (2002). Early language & literacy classroom observation.Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Snow, C.E., Burns, M.S. and Griffin, P. (1998).*Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Spodek, B. and Saracho, O. N. (1993). Language and literacy programs in early childhood education: A look to the future. In B. Spodek., and O. N. Saracho (Eds.) *Yearbook of Early Childhood Education: Early Childhood Language and Literacy*, 4, (196-200). New York: Teachers College Press.
- Stegelin, D. A. (2002). Early literacy education: *First steps to dropout prevention*. Clemson University: National Dropout Prevention Center and Network.
- Strickland, D. and Morrow, L. (1989). Environments rich in print promote literacy behaviour during play. *The Reading Teacher*, 43(2), 178-179.
- Sulzby, E. (1989). *Emergent Literacy. Kindergartners write and read*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Sulzby, E. and Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, and P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, 2, (727-757). New York: Longman.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik Ve Geçerlilik*.1.Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Şimşek, Ö. (2011). *60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- (a) Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale, and E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (173-206). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- (b) Teale, W. H. (1986). The beginnings of reading and writing: Written language development during the preschool and kindergarten years. In M. Sampson (Ed.), *The pursuit of literacy: Early reading and writing*.(1-29). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Teale, W. H. and Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Reading and writing* (vii-xxv). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Teale, W. H. and Sulzby, E. (1996). Emergent literacy: New perspectives. In R. Robinson, M. McKenna, and J. Wedman (Eds.), *Issues and trends in literacy instruction* (139-143). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek denekli araştırma modelleri, *Özel Eğitim Dergisi* 2 (4),1-12.

Tekin-İftar, E. (2003). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında ilerlemelerin kaydedilmesi ve gözlenmesi O. Gürsel (Ed.), (165-182).*Okul öncesinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları*. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Thornton, J.S. (2006). *The impact of coaching models within an ongoing prekindergarten professional development program on the classroom literacy environment*. Unpublished Doctor of Education Dissertation. University Of Houston, Faculty of the College of Education, Houston, USA.
Erişim : 19 Nisan 2013
Web:<http://search.proquest.com/dissertations/docview/305327789/13DCB1365582872712B/1?accountid=11054>

Tuğluk, İ.H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H.İ. ve Gençdoğan, B. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma-Yazma Etkinliklerini Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.

Turan, F. ve Ege, P. (2003). Dil Sorunu Olan Çocuklar İçin Bütüncül Dil Yaklaşımı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (1) 31-43.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Haz. Şükrü Haluk Akalın. (11.Baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.(TDK).

United Children Nations Children's Fund.(2012). A Framework and Tool Box for Monitoring and Improving Quality.Draft Version.(UNICEF).
Erişim : 13 Eylül 2012
Web : http://www.unicef.org/ceecis/ECD_Framework_PART_II_june3.pdf

- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. (ED-2004/WS/31 cld. 16763). Paris: Author.(UNESCO).
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 118-134.
- Üstün, E. (2004). “Çocuklarda okuma-yazma gelişimi normal okuma-yazma sürecinden çok daha önce başlar”, *Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1, 10-11, 97-102.
- Üstün, E. ve Akman, B. (2003). Farklı Sosyo-Kültürel Bölgedeki Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Okuma Yazma Becerilerinin ve Okuma Yazma Materyalleri Açısından Çevrelerinin Değerlendirilmesi. (Ed. Çağlayan Dinçer, Aysel Köksal Tülin Güler), 223-224. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Program ve Özet Kitabı*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Vukelich, C. (1994). Effects of play interventions on young children’s reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 153-170.
- Vukelich, C. and Christie, J.F.(2009). Building a foundation for preschool literacy: Effective instruction for preschool literacy. Newark, DE :International Reading Association, Inc.
- Vukelich, C., Christie, J., and Enz, B. (2008). *Helping Young Children Learn Language And Literacy: Birth Through Kindergarten*. Boston: Pearson Education Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wayne, A., DiCarlo, C.F., Burts, D.C. and Benedict, J. (2007). Increasing the literacy behaviours of preschool children through environmental modification and teacher mediation. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1):5-16.
- Whitehurst G. J. and Lonigan C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3): 848-72.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In Susan B. Neuman and David K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (11-29). New York: Guilford Press.
- Whitehurst G. J. and Lonigan C. J. (2003). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In Susan B. Neuman and David K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research*, 1, 11-29. New York: The Guilford Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

- Yaden, D.B., Rowe, D.W. and MacGillivray, L.(1999). *Emergent literacy: Poypony of perspectives*. CIERA Report #1-005. Ann Arbor, MI.Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Yangın, B. (2006). Yöneticilerin ve öğretmenlerin altı yaş grubundaki öğrencilerin ilk okuma-yazmaya hazırlanmalarına yönelik bilgileri ve görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11):80-94.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294 – 305.
- Yazıcı, E. (2010). *61 -72 aylık çocuklar için okuma yazma becerileri araştırma testi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zygouris-Coe, V. (2001). *Florida Literacy and Reading Excellence(FLaRE) Center* University of Central Florida, College of Education, Flare Document.
Erişim:15 Nisan 2012
Web: <http://education.ucf.edu/mirc/Research/Emergent%20Literacy.pdf>

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.20.01-60599/ 77696
KONU : Araştırma izni
Nihan Feyman GÖK

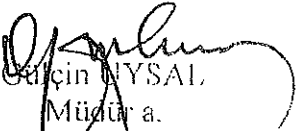
06.10/2011

ÇANKAYA İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarında Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) MEB EARGED' in araştırma izinlerine ilişkin 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı yazısı.
c) 05/11/2009 tarih ve 98610 sayılı Valilik Onayı.
d) 15/09/2011 tarih ve 71195 sayılı Valilik Onayı.
e) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 26/07/2011 tarih ve 6316 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Nihan Feyman GÖK' ün "Anaokullarında erken okuma yazma çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuma-yazma davranışlarına etkisi" konulu tez çalışması ile ilgili anketi, ek listedeki ilçeniz okullarında uygulama isteği Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örnekleri (42 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) yönerge çerçevesinde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.


Gülçin NYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
1-Okul Listesi (1 Sayfa)

EK: Okul Listesi

1. Fahri aldağ Anaokulu
2. Serpil Sümer Anaokulu



Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
P.O. Box 10624
Baltimore, MD 21285-0624
410-337-9580; 410-337-8539 (fax)
FED I.D. NO. 52-1135006
D-U-N-S NO. 01-384-3347

Page	Customer ID	Invoice ID
1	150517	502447
Ref Date	Invoice Date	Ship Date
2/11/2013	11/17/2008	11/20/2008

Ship To ID: 150517

INVOICE

Sold To: Nihan Feyman Gok
1696 Cram Cir 7
Ann Arbor, MI 48105

Ship To: Nihan Feyman Gok
1696 Cram Cir 7
Ann Arbor, MI 48105

Customer PO #	Payment By	Rep	Shipped Via	Terms	Ordered By
22182-web	Visa		UPS Gnd Resident		web

ProdCode	Title	List Price	Ordered	Shipped	BO	Disc	Net Price	Extension
	ELLCO PreK Set - 1050		1	1				50.00
9781557669469	ELLCO PreK User's Guide	30.00	1	1			25.00	
9781557669476	ELLCO PreK Tool	30.00	1	1			25.00	

2.02 lbs. Total Units Shipped: 2

Product Total	Sales Tax	Shipping	Invoice Total	Pre-Paid	Paid With Order	Balance Due
\$50.00	\$0.00	\$6.49	\$56.49	\$0.00	\$56.49	\$0.00



This is to certify that
on January 26 and 27, 2009,
Nihan Feyman Gok
completed a 14-hour Brookes On Location
seminar on using and teaching others to use
**Early Language & Literacy Observation,
Pre-Kindergarten (ELLCO Pre-K).**

Louisa Anastasopoulos, M.P.P.

EK-4

VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli,

Bu form, araştırmanın amacını ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın amacı Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı'nda devam ettiğim doktora programı gereğince çalışmakta olduğum “Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi” adlı tez çalışmam için veri toplamaktır.

Bu süreçte araştırmacı olarak görevim, serbest zaman etkinliklerinde çocuklarınızı gözlemlemek; sınıflarda uygulayacağım deneysel işlem öncesinde ve sonrasında her çocuğun gösterdiği okuryazarlık davranışlarının sıklığını kayıt etmektir. Deneysel işlem, sınıflara materyal yerleştirmek ve bu süreçte öğretmen desteğinden yararlanmak şeklinde olacaktır. Bu yolla, sınıf çevresinin çocukların okuryazarlık davranışlarına olan etkisi araştırılacaktır. Şunu belirtmek isterim ki, bu çalışmada yer almanın çocuklar açısından hiçbir olumsuz yanı yoktur. Aksine, sınıfta bulunan tüm çocuklar farklı okuryazarlık materyalleriyle etkileşme ve öğretmen desteğinden yararlanma fırsatı bulacaklardır. Araştırma verilerinin kaybına engel olmak amacıyla gözlemlerin görüntü kaydını almayı planlıyorum. Kayda alınacak bu uygulamalar, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. İsteğiniz halinde görüntü kayıtları, araştırma sonrasında silinebilecek ya da size teslim edilecektir. Çocuğunuzun ismi siz istemediğiniz takdirde kullanılmayacak, takma isimler kullanılacaktır. İsteddiğiniz zaman kaydı kesebilir, çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda toplanan tüm kayıtları size teslim edeceğim. İsteğiniz halinde araştırma raporunun bir örneğini de sizinle paylaşacağımı bilmenizi isterim.

Çocuğum,.....'un “Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi” çalışmasında yer almasına ve görüntü kaydının yapılmasına izin veriyorum.

Veli Adı-Soyadı-İmzası:

Tarih:

Nihan FEYMAN GÖK

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Okul Öncesi Eğitim Bölümü Doktora Öğrencisi

(İletişim : nihanfeyman@gmail.com, Tel: 0 536 266 88 13)

EK-5

ANLIK ZAMAN ÖRNEKLEM KAYDI

Tarih :...../...../2012

Gözlem Süresi : 30 dakika

Zaman Aralıkları : 5 dakika

Çocuk Adı	Bir kitabı inceler.	Okunan bir kitabı dinler.	Çevresinde bulunan harflere ya da kelimelere bakar.	Araç kullanarak ya da kullanmaksızın yazı yazar.	Harf ya da kelime oyuncağı/yapbozu ile oynar.	Yazı yazan başka bir kişiye bakar.