

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM SES EĞİTİMİNDE DİJİTAL OYUN TEMELLİ
DESTEKLEYİCİ AKTİVİTELERİN ÇOCUKLARIN SESLİ HARFLERİ
ÖĞRENMELERİNE ETKİSİ**

Buket TECEN

HAZİRAN 2018

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM SES EĞİTİMİNDE DİJİTAL OYUN TEMELLİ
DESTEKLEYİCİ AKTİVİTELERİN ÇOCUKLARIN SESLİ HARFLERİ
ÖĞRENMELERİNE ETKİSİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

BUKET TECEN

**EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİM DALINDA YÜKSEK LİSANS
DERECESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE GETİRİLMİŞTİR**

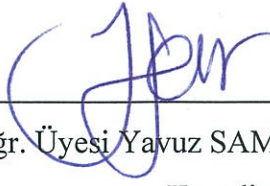
HAZİRAN 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Dr. Öğretim Üyesi Enisa MEDE
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Dr. Öğr. Üyesi Yavuz SAMUR
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite tamamen uygundur.



Dr. Öğr. Üyesi Yavuz SAMUR
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Tez Danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Yavuz SAMUR (BAU/BÖTE)

Üye Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ (BAU/TE)

Üye Dr. Öğr. Gör. Gülçin GÜVEN (MU/TE)





Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Buket, Tecen

İmza :



ÖZ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM SES EĞİTİMİNDE DİJİTAL OYUN TEMELLİ DESTEKLEYİCİ AKTİVİTELERİN ÇOCUKLARIN SESLİ HARFLERİ ÖĞRENMELEİNE ETKİSİ

Tecen, Buket

Yüksek Lisans, Eğitim Teknolojisi Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Dr. Öğr. Üyesi Yavuz SAMUR

Haziran 2018, 92 sayfa

Araştırmanın amacı okul öncesi çocukların ses farkındalığının geliştirilmesinde teknoloji kullanımının etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmaya bu amaçla 20 kontrol grubu ve 20 deney grubu olmak üzere toplam 40 çocuk katılmıştır. Deney grubu kendi içinde çapraz yöntem değişikliği kullanılarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubunun yarısı ilk 4 ses (a, e, ı, i) için bilgisayar oyunu kullanırken diğer yarısı çalışma sayfası kullanmış, kalan 4 ses için (o, ö, u, ü) oyun ile başlayan grup çalışma sayfası, çalışma sayfası ile başlayan grup oyun ile uygulamayı tamamlamıştır. Eğitim materyali olarak okul öncesi dönem müfredatında belirlenen 8 sesle ilgili bilgisayar oyunu, çalışma sayfaları kullanılmıştır. Verileri toplama aşamasında Okuma-Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma süresince Ön Test, Ara Test ve Son Test uygulanarak üç aşamada veri toplanmıştır. Verilerin analizinde Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis Testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney (A1 ve A2) ile kontrol grubunu oluşturan çocukların “a, e, ı, i” ve “o, ö, u, ü” seslerine yönelik akademik başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Ara test sonuçları değerlendirildiğinde oyun ile “a, e, ı, i” seslerine yönelik eğitim alan deney grubundaki çocukların (A1) başarı testi ara test puanlarının, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son test sonuçları değerlendirildiğinde oyun ile “o, ö, u, ü” seslerine yönelik eğitim alan deney grubundaki çocukların (A2) başarı testi son test puanlarının, kontrol grubuna ve çalışma sayfası ile eğitim alan deney grubunu oluşturan çocuklara (A1) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Teknoloji, Ses eğitimi, Oyun

ABSTRACT

THE EFFECTS OF DIGITAL GAMING BASED ACTIVITIES ON CHILDREN'S LEARNING VOWELS IN PRE-SCHOOL SOUND TRAINING

Tecen, Buket

Master's Thesis, Master's Programme in Educational Technology

Thesis Counselor: Asst. Prof. Yavuz SAMUR

June 2018, 92 pages

The aim of the research is to examine the effectiveness of the use of technology in the development of preschool children's sound awareness. For this purpose, a total of 40 children, 20 control groups and 20 experimental groups, participated in the research. The experiment group is divided into two using the cross-method variation. Half of the experiment group used the computer game for the first 4 sounds (a, e, ı, i) while the other half used the worksheet. For the remaining 4 sounds (o, ö, u, ü), the group which started with the game completed the practice with the worksheet and the group which started with the worksheet completed the practice with the game. As educational material in preschool curriculum, computer games and worksheets were used related to the 8 sounds determined in the preschool curriculum. The Reading-Writing Academic Achievement Test was used during the data collection phase. During the research period, data was collected in three stages by applying pre-test, intermediate test and final test. Mann-Whitney U Test, Kruskal-Wallis Test and Wilcoxon signed rank test were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that there was no significant difference between the control group students and the experimental group (A1 and A2) in the academic achievement test pre-test scores for "a, e, ı, i" and "o, ö, u, ü" sounds. When intermediate test results were evaluated, it was determined that the achievement test intermediate test scores of the experimental group students (A1) who trained for the "a, e, ı, i" sounds using game were significantly higher than the control group. When the final test results were evaluated, the achievement test post-test scores of the experimental group students (A2) who are trained for the "o, ö, u, ü" voices with the game were significantly higher

than the control group and the experimental group students (A1) who are trained for the "o, ö, u, ü" voices using worksheet.

Key Words: Preschool, Technology, Vocal Training, Game



TEŞEKKÜR

Bu tez çalıŐmasının planlanmasında, araŐtırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalıŐmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren ve bana sabır gösteren sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Yavuz SAMUR'a, akademik çalıŐmama katkılarından dolayı jüri üyeliğimi kabul eden sayın Dr. Öğr. Gör. Gülçin GÜVEN'e ve Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevgili aileme; dedem Çetin ÖZMUMCU, teyzem Gonca OZMUMCU, anneannem Emine ÖZMUMCU, annem Gülnihal TECEN, babam Ahmet TECEN ve eşim Onur Cemal ÇETİN'e manevi hiçbir yardımı esirgmeden yanımda oldukları için tüm kalbimle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
Bölüm 1: Giriş	1
1.1 Teorik Çerçeve	1
1.2 Problem Durumu	3
1.3 Araştırmanın Amacı	4
1.4 Araştırmanın Soruları	4
1.5 Çalışmanın Önemi	4
1.6 Tanımlar	7
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması.....	8
2.1 Eğitim Teknolojisi	8
2.1.1 Okul Öncesi Dönemde Dünyadaki Eğitim Teknolojileri Uygulamaları	10
2.1.2 Türkiye'deki Uygulamalar.....	13
2.2 Okul Öncesi Eğitim	16
2.3 Okul Öncesi Çocukların Gelişimsel Özellikleri	17
2.3.1 Fiziksel Gelişim Özellikleri.....	18
2.3.2 Bilişsel Gelişim Özellikleri.....	19
2.3.3 Dil Gelişim Özellikleri	21
2.4 Okul Öncesinde Oyun Temelli Öğrenme	22
2.4.1 Okul Öncesinde Bilgisayar Oyunları.....	23
2.5 Temel Eğitimde Okuma Yazma Eğitimi	27
2.5.1 Çocuklarda Okuma Yazma Gelişimi	29
2.5.2 Ses Temelli Cümle Öğretimi	30

2.5.3 Okul Öncesi Dönemde Okuma – Yazma Öğretimi	32
2.5.4 Okul Öncesi Çocuklarda Ses Eğitiminde Teknoloji ve Oyunun Yeri ...	36
Bölüm 3: Yöntem	39
3.1 Araştırma Modeli.....	39
3.1.1 Öğretilmesi Amaçlanan Seslerin Tanıtılması	40
3.1.2 Deney Grubu.....	40
3.1.3 Kontrol Grubu.....	41
3.2 Çalışma Grubu.....	41
3.3 Verilerin Toplanması.....	42
3.3.1 Veri Toplama Araçları ve Materyaller	42
3.3.2 Dijital Eğitsel Oyun: Kes Sesi	43
3.3.3 Verilerin Analizi	43
3.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	43
Bölüm 4: Bulgular	45
4.1 Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklar Arasında Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılması	45
4.2 Deney Grubu A1, Deney Grubu A2 ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılması.....	47
4.3 Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Ön Test, Ara Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	50
4.4 Deney Grubu A1, Deney Grubu A2 ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Ön Test, Ara Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	51
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuç	55
5.1 Araştırma Sonuçları.....	55
5.2 Araştırma Sorularının ve Bulgularının Tartışılması	56
5.3 Öneriler	59
KAYNAKÇA	62
EKLER	74
EK-A Ön Test Materyali	74
EK-B Ara Test Materyali	75
EK-C Son Test Materyali	76

EK-D Günlük Plan	77
EK-E alışma Sayfaları	81
EK-F Dijital Oyun: Kes Sesi	83
ÖZGEÇMİŞ	84



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. FATİH Projesi Hedefleri	14
Tablo 2. Deneysel Desen	39
Tablo 3. Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı	42
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Ön Test (a, e, ı, i) Puanlarının Karşılaştırılması.....	45
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Ara Test (a, e, ı, i) Puanlarının Karşılaştırılması....	46
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Son Test (o, ö, u, ü) Puanlarının Karşılaştırılması	46
Tablo 7. Deney Grubu A1, Deney Grubu A2 ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Ön Test (a, e, ı, i) Puanlarının Karşılaştırılması.....	47
Tablo 8. Deney Grubu A1, Deney Grubu A2 ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Ara Test (a, e, ı, i) Puanlarının Karşılaştırılması	48
Tablo 9. Deney Grubu A1, Deney Grubu A2 ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Son Test (o, ö, u, ü) Puanlarının Karşılaştırılması	49
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Ön Test, Ara Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	50
Tablo 11. Deney Grubu A1, Deney Grubu A2 ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Ön Test, Ara Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	52

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bilişsel Sistemde İşleyiş 20



KISALTMALAR

SPSS	:	Statistical Package for Social Sciences
ABD	:	Amerika Birleşik Devletleri
BİT	:	Bilgi İşlem Teknolojileri
FATİH	:	Fırsatları Arttırma, Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
OÖEGM	:	Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
BT	:	Bilişim Teknolojileri

Bölüm 1: Giriş

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, hipotezler, araştırmanın amacı ve önemi ve tanımlar bölümlerine yer verilmiştir.

1.1 Teorik Çerçeve

Erken çocukluk çağı denilen dönemde çocukların gelişimleri hızlı seyretmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar kendilerine verilen birçok beceriyi hemen kazanmaya hazır beklerler. Gelişme çağındaki bir çocuğun asli gereksinimleri fizyolojik tabanlı olsa da, sadece bu ihtiyaçlarının giderilmesi yeterli olmayacaktır. Her çocuk, sevgiye, ilgiye ve şefkate de ihtiyaç duyar (Oktay, 2000).

Bu bahsedilenlerin ötesinde çocukların merak duygusunun ve bilgiye olan açlıklarının da giderilmesi gereklidir. Bu ihtiyaçların sağlıklı bir şekilde giderilmesi toplumun gereksinim duyduğu nitelikli insan kaynağını oluşturmaya vesile olur. Tüm toplumların geleceğini şekillendirecek olan ve toplumun ilerleyen dönemlerdeki beşeri gücünün dayanağını oluşturan çocuklar ve gençlerin, edindikleri son derece kıymetli olan özellikler, yaşadıkları çevrenin ihtiyaçlarına ve değişen zamana göre farklılaşmalar gösterebilir. Bir toplumun gereksinimlerinin değişmesini zorunlu kılan durumlar, çeşitli nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Günümüzde iletişim, bilgi alışverişi ve toplumda değerlendirildiğinde teknolojiye küresel ölçekte çok hızlı değişimin olduğu, bilgi miktarının geometrik oranla katlanarak arttığı ve her geçen gün yeni teknolojilerin üretildiği ve ülkeler arasında çok yönlü rekabet ortamının olduğu bir çağda yaşıyoruz (Haktanır, 2007).

“Teknoloji” kelimesi etimolojik olarak eski Grekçe bir kelimedir. Sözcük incelendiğinde “zanaat bilimi” manasına geldiği görülmektedir. Teknoloji kelimesi, yenilikler ve yöntemler ifadeleri ile de bağlantılıdır. Teknoloji sadece mal veya hizmet üretiminde değil eğitim alanında da kullanılan bir araçtır. Eğitim teknolojisi kavramı, teknolojinin eğitim alanında kullanımını vurgulamaktadır (İşman, 2001).

Genel anlamda ‘Eğitim Teknolojisi’, eğitimde yeni araçların, yeni cihaz ve metotların, yani teknolojilerin kullanılmasıdır. Burada sözü edilen genellikle eğitime zemin hazırlayan ortam boyutu ile tanımlanmaktadır. Bu kavram içinde düşünülebilecek tüm görsel-işitsel iletişim ortamlarını kapsamaktadır.

Resmi eğitimin ilk aşaması okul öncesi eğitim sürecidir (Yavuzer, 1998). Bu süreç erken çocukluk döneminde, daha önce bahsi geçen, çocuğun temel fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanarak sağlıklı bir kişiliğin temelini atılması, onun eğitim sürecine aktif ve başarılı bir uyum sağlamasına olanak sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim programları, çocuğun yaşına, gelişim düzeyine, bulunduğu çevre özelliklerine ve toplumsal ihtiyaçlara göre farklı biçimlerde ortaya konulur. Eğitim konusunda uzman kişilerce hazırlanan öğretim programları, çocukların bilimsel gelişimlerinin yanı sıra, sosyolojik, fizyolojik ve bedensel gelişimlerini de kapsamaktadır (Gülay & Ekici, 2010).

Eğitim sürecinin başlangıcı kabul edilen okul öncesi eğitim sürecinde, teknolojiye faydalanılması ifadesinde bilgisayarlar ve bilgisayar tabanlı eğitim sistemleri düşünülmektedir. Dünyada bu şekliyle eğitimde teknoloji kullanımı 1960'lara kadar dayanmaktadır. Bu uygulamanın ilk sonuçları olumlu olunca bunu sürdürebilmek için ardışık süreçler devreye girmiştir. Bilgisayar ve elektronik teknolojilerindeki gelişmeler bu yüzyıla damgasını vuran yenilikler yaratmıştır. Bu gelişmelerin eğitime de yansımaları olması gayet normaldir (Tuğrul, 2002).

Bilgisayar teknolojilerindeki asıl gelişme alanı uçsuz bucaksız bir uygulama çeşitliliği veren yazılım teknolojilerinde olmuştur. İlk zamanlarda kısıtlı kullanım alanı bulan yeni teknolojilerin kullanımı zaman içerisinde ciddi bir uygulama alanına sahip olma yoluna girmiştir. Daha önce çok zaman ve emek alan birçok görsel ve uygulama materyali, etkileşimli oyunlar, müzik ve ses eğitim teknikleri bu yeni teknolojiler vasıtasıyla kullanışlı biçimde öğrencilere ulaştırılır olmaktadır. Bilgisayar destekli öğretim artık genel kabul gören bir kavram olarak literatüre girmiştir. Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili kurum ve kuruluşların bu konuya ilgisi artmaktadır.

İlkokul öğretim programında önemli bir yere sahip olan okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi okul öncesi dönemde gerekli hazırlık dönemini geçirmiş öğrencilerde daha etkili olmaktadır. Bu sebeple zaman içerisinde okul öncesi eğitim uygulamaları yaygınlaştırılarak mecburi hale getirilmiştir. Burada hedeflenen temel hususlardan bir tanesi okul öncesi dönemde çocuğun olumlu ve etkili biçimde dil gelişimi ve okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerine başlamasıdır. Süreç içerisine dâhil edilen çocuklarda uygulanacak eğitim stratejilerinde, yaşlarından ziyade, gelişime ne

denli hazır oldukları ve olağan seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır (Şefik & Gültekin, 2002).

Okul öncesi dönemde çocukların, görsel ve yazılı kaynakları fark etmeleri, yazının kendine özgü özelliklerini anlamaları, gözlem yeteneklerini artırma, okunanların yazılabildiğini, yazılanların ise okunabildiğini keşfetme gibi deneyimler kazanmaları, onların okuma-yazma sürecine hazır olmalarına yardımcı olmaktadır. Okul öncesi dönemde bu deneyimleri kazanan çocuklar öğretim programına bağlı okuma-yazma sürecine kolay bir geçiş yapabilmektedir. İlkokula hazırlık sürecinde yapılabilecek en önemli uygulamalardan biri de ses çalışmalarıdır. Çocuklara bu sesler doğru bir şekilde tanıtıldığında konuşmalarına paralel bir şekilde olumlu gelişmeler gösterecekler ve neticesinde daha rahat yazmayı ve okumayı öğrenebileceklerdir (Mertoğlu, 2003).

Bu çalışmada hedeflenen okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimine hazırlık kapsamında ses eğitimi ve teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiyi irdeleyerek, bu kapsamda teknoloji kullanımının çocukların okuma yazma eğitimine hazır olma süreçlerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını incelemektir.

Çalışma 7 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, alanı gibi konulardan söz edilmiştir. İkinci bölümde eğitim teknolojileri, dünyada ve ülkemizde uygulamalar incelenmiştir. Üçüncü bölümde okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimin geçmişi, okul öncesi eğitimde fiziksel ve bilişsel gelişim süreçleri, oyun ile öğrenme konusundan bahsedilmiş, eğitim konusunda teknoloji kullanımına değinilmiştir. Dördüncü bölümde çocukların temel eğitimi, okuma yazma gelişimi, ses eğitimi, ses temelli cümle öğretimi ve bu manada teknoloji kullanımı konuları irdelenmiştir. Beşinci bölümden itibaren araştırma kısmına geçilmiş, çalışmada kullanılan yöntem, veri toplama araçları gibi konularda bilgi verilmiştir. Altıncı bölümde çalışmaya dair bulgular verilerek tespitler yapılmıştır. Yedinci ve son bölümde ise sonuçların yorumlanması ve önerilere yer verilmiştir.

1.2 Problem Durumu

Bu çalışmada irdelenmeye çalışılan problem; “Teknoloji kullanımı ve bilgisayar oyunlarının okul öncesi dönemde okuma-yazma hazırlık destek çalışmalarındaki akademik başarıya etkisi var mıdır?” sorusudur.

1.3 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın varsayılan hipotezleri okul öncesi çocukların okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında oyun ve çalışma sayfalarıyla sınırlı tutulmuştur. Oyun ve çalışma sayfaları uygulanmış deney grubu ve sadece yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenim görüp çalışma sayfası kullanmış kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı seviyelerine çeşitli safhalarda kıyaslama yapılarak bakılması hedeflenmiştir.

1.4 Araştırmanın Soruları

1. Dijital oyun temelli öğrenim gören deney grubundaki okul öncesi öğrencileri ile geleneksel öğrenim gören kontrol grubundaki okul öncesi öğrencileri arasında okuma yazmaya hazırlık akademik başarı ön-test, ara-test, son-test sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. İlk olarak dijital oyun temelli öğrenim gören sonrasında geleneksel öğrenim gören deney 1 grubundaki okul öncesi öğrenciler ile sadece geleneksel öğrenim gören kontrol grubundaki okul öncesi öğrenciler arasında okuma yazmaya hazırlık akademik başarı ön-test, ara-test, son-test sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. İlk olarak geleneksel öğrenim gören sonrasında dijital oyun temelli öğrenim gören deney 2 grubundaki okul öncesi öğrencileri ile sadece geleneksel öğrenim gören kontrol grubundaki okul öncesi öğrencileri arasında okuma yazmaya hazırlık akademik başarı ön-test, ara-test, son-test sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.5 Çalışmanın Önemi

Erken çocukluk dönemi, çocuğun temel kavramları öğrendiği dönemdir. Bu dönemki öğrenmenin temelini somut kazanımlar ve deneyimler oluşturmaktadır. Günlük yaşam içinde çocukların kullandığı kavramları etkili olarak öğrenmesi için çeşitli araç ve materyaller yardımcı olmaktadır; bu araçlardan biri de bilgisayardır.

Bütün teknolojileri kendi bünyesinde toplayan bilgisayarlar, günümüzde üç yaşından itibaren çocukların kullanabildiği bir teknoloji olarak düşünülmektedir. Bilgisayarların öğrenmeyi desteklediği ve kolaylaştırdığı belirtilirken, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, psikomotor ve dil gelişimi alanlarında gelişmelerine destek sunduğu vurgulanmaktadır (Sevinç, 2003). Bilgisayarların, etkinlik yapan çocuklarda kendine güven duygusu geliştirdiği, öğrenmede kendi sorumluluğunu

üstlenebilmelerine yardımcı olduğu, problem çözme becerisi kazandırdığı belirtilmektedir (McCarrick & Xiaoming, 2007).

Bilgisayarların alıştırma ve tekrarlar gibi etkinliklerde her yerde sıkça kullanılması uygun görülmemektedir (Haugland, 1999). Bilgisayarların eğitimde kullanılması konusundaki çalışmalar sınırlı sayıda iken, okul öncesi döneme ait olanlar daha da sınırlıdır. Ancak bilgisayarın yaşamın her alanına girmesi nedeniyle günümüzde okul öncesi eğitimde de kullanılması kaçınılmaz olmuştur. Bilgisayarla eğitimin çocukların ilgi duydukları pek çok alan için olanak sağladığı düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde bilgisayarla eğitim; zihinsel, dil, sözlü ve sözsüz yetenekler ile kavram gelişimi, problem çözme becerisi, uzun süreli hatırlama ve el becerilerinin gelişiminde etkili olmaktadır. Bilgisayar sayesinde çocukların yaratıcılıkları, eleştirel düşünceleri gelişmekte, amaca ulaşmak için diğer çocuklarla birlikte çalışabilmeleri düşünülmektedir. Ancak bütün bu avantajları sağlamak için okul öncesi eğitim sürecinde kullanılacak eğitim yazılımlarının niteliği çok önemlidir. Bilgisayar destekli öğretimde programların hangi amaçlara yönelik kullanılacağına belirlenmesi ve amaca uygun eğitim yazılımlarının seçilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Teknolojinin okul öncesi dönemde çocuklar için doğru kullanılması, eğitimcilerin bu konudaki bilgileri ve yeterlilikleri ile sağlanabilir. Bu nedenle eğitimcinin okul öncesi öğretim programlarını hazırlama, organize etme ve uygun kullanma becerileri önemli görülmektedir. Anne-babaları bilgisayar kullanan çocukların bu teknolojiyi kullanmak istemeleri kaçınılmaz bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır (Haugland,1999).

Bu araştırmada eğitim yazılımları çocuğun gelişimine uygun, geleneksel programlarla kaynaştırılacak şekilde düzenlenmiştir. Uygun düzenlenmiş bilgisayar destekli eğitim programları ile çocukların, bireysel öğrenmeyi gerçekleştirebilecekleri gibi kendi hız ve bilgi düzeylerine göre de ilerleme kaydedebilecekleri hedeflenmiştir. Bilgisayar programları ile çocuk arasındaki iletişim doğru bir şekilde kurulursa, bilgisayar işlevsel ve problem çözmeye yarayan bir araç haline gelebilecektir. Problem çözme programlarıyla çocuklar keşfederek öğrendikleri için de daha etkili ve kalıcı öğrenme sağlanabildiği düşünülmektedir.

Teknolojinin bu kadar çok kullanılmasının nedeni etkili uygulamaların gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Ayrıca eğitim içeriği de teknolojik yöntemlerle çok çeşitli biçimlerde sunulmaktadır (Wainwright & Linebarger, 2006).

Okul öncesi dönem çocuğunun ilkokula hazırlanması için gelişim düzeylerine uygun seçilen yazılımların, çocuklardaki öğrenme hızını ve öğrenme kalıcılığını artırmada büyük ölçüde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada uygulanan yazılımın, çocuklarda öğrenme hızını olumlu yönde artıracığı düşünülmektedir.

Teknolojinin ve özellikle bilgisayarın, günümüzde yaygınlaşması, tüm eğitimcileri özellikle erken çocukluk döneminde bu aracın nerede ve nasıl kullanılacağını ve dijital ortamların okul öncesi eğitimde nasıl uygun kullanılabileceğini sorgulamaya götürmektedir. Küçük çocukların gelişiminde elektronik ortamların etkisi konusunda bilinenler azdır, bilinmeyenler ise çok fazladır. Sonuçta erken çocukluk gelişimi konusunda elektronik ortamların etkisi konusunda çok fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır (Vandewater vd. 2007). Literatürde yer alan bu bilgilere dayanarak teknoloji kullanımı sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının da kazanımlarının artırılması hedeflenmektedir. Teknolojinin öncelikle ses eğitimi için kullanılmasının okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme hızını, psikomotor ve bilişsel gelişimlerini destekleyebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın önemi; çocukların oyuna merakı ile ilkokula hazırlık ve bu dönemdeki çocukların oyun oynarken ne kadar eğlenebildikleri ve bilgisayar oyunlarının öğrenmeye hazırlık motivasyonlarına katkısı konusunda bir çalışma kazandırmaktır. Motivasyonun artmasının eğitime hazırlıkta ne kadar etkili olduğunu irdeleyerek aynı zamanda araştırmacının ilerleyen mesleki yaşamında yol haritası olabilecek bir alan çalışmasını tecrübe etme fırsatı oluşacaktır. Yine bu çalışmada, dijital oyun kavramını anlama ve açıklama, dijital oyunların okul öncesi süreçte bireylerin gelişimine sağladığı katkıları ortaya koyma çabasında olacaktır. Bu çabanın, dijital oyunlarla ilgili yapılan çalışmaların değerlendirilmesinde önemli bir unsur kabul edileceği değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönem dil gelişimi kazanımlarının elde edilmesinde teknolojinin kullanılarak etkisinin incelenmesidir. Okul öncesi dönemde

teknoloji kullanımı, araçlar olarak müfredatta bulunmadığı için bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6 Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş arası çocukların bilişsel, fiziksel, duygusal, özbakım becerilerinin gelişimini sağlamaya yönelik programlı, planlı yapılan her türlü eğitime denilmektedir (Ural & Ramazan, 2007).

Teknoloji Kullanımı ile Ses Eğitimi: İnsan sesinin en güzel biçimde kullanılması yeteneğinin kazandırılması amacıyla eğitilmesine ses eğitimi denilmektedir (Sun & Seyrek, 1998). Animasyon, ses, görüntü ve elektronik kitaplar kullanılarak yürütülen ses eğitimi faaliyetlerine ise teknoloji kullanımı ile ses eğitimi denilmektedir.



Bölüm 2: Alan Yazın Taraması

Eğitim ile teknoloji her ikisi de insan yaşamında çok mühim bir yer işgal eden iki kavramdır. Eğitim süreçleri deneyimleme, gözlem, zihinde bilişsel bir yapılandırma sürecidir. Eğitim sayesinde bireylerin kendi iç potansiyelleri açığa çıkmakta, olgunlaşmakta ve yaratıcılık seviyeleri yükselmektedir.

2.1 Eğitim Teknolojisi

Teknoloji, insanların eğitim vasıtasıyla kazandıkları birtakım yetenekleri efektif olarak kullanmayı ve uygulamayı sağlamaktadır. Teknoloji, insanların çevresini değiştirmek veya kendi amaçları doğrultusunda etkilemek için kullandıkları araç-gereçler veya yaptıkları faaliyetlerdir (Kayalı, 2000). Son yüzyılda teknolojiye inanılmaz hızlı bir gelişim ve değişim söz konusu olmuştur. Bu çağ, anlamlı biçimde bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Yeni gelişmeler sürekli biçimde hayata geçmekte ve hayatın her alanında olduğu üzere eğitim alanında da kullanılmaktadır. Teknoloji kullanımı, iletişim teknolojilerinde yaşanan yenilikler, eğitim ve öğretim alanında da değişimlere sebep olmaktadır. Kullanılan yeni teknikler bilgisayarlar, çoklu ortamlar, ses ve görüntülü animasyonlar ve yine aynı biçimde gelişen internet teknolojileri eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yerini almıştır (Gürgün, 2007).

Eğitim teknolojisi kavram olarak; teknoloji araç ve uygulamalarının özellikle bilgisayar tabanlı teknolojinin öğrenme faaliyetlerini desteklemek üzere eğitimde kullanılmasını kapsamaktadır (Arı & Bayhan, 1999). Bilgisayar destekli eğitim denilince, internet destekli eğitim, uzaktan eğitim uygulamaları, özel paket programlar ve yazılımlar, eğitim amaçlı hazırlanan medyalar, telekonferans, yansıtım cihazları vb. eğitim uygulamaları eğitim ortamlarını çeşitlendirmektedir. Bilgisayar destekli eğitimi geçmiş eğitim modellerinden ayrı tutmak gerekmektedir. Zira ancak bu şekilde daha verimli bir sonuç elde edilebilmektedir. Bilgisayar destekli verilen eğitim sürecinin sonunda çocukların bireyselleşmesi kolaylaşırken öğrenme becerilerinde de artış görülmektedir. Aynı zamanda bilgisayar destekli eğitim programları çağa uygunluğu açısından ihtiyaçlara daha fazla yanıt vermektedir (Bayhan San, 1993; Arı ve Bayhan, 1999).

Uzmanların üzerinde birleştikleri husus kaliteli ve verimli eğitim ortamları oluşturmak için eğitimde teknoloji kullanımının gerekli ve faydalı olduğudur. Aynı

zamanda bu ortamlar çocukların temel gereksinimi olan öğrenme ve keşfetme faaliyetlerine zemin hazırlayacak biçimde olmalıdır (Zembat, 1998). Eğitim teknolojisinin temel gayesi de etkin ve kaliteli biçimde öğrenme faaliyetinin sürdürülebilmesidir.

Öğrenme aşamalarında öğrencilerin ne kadar çok duyu organına hitap edilirse eğitim sürecinin o kadar verimli olacağı öngörülmektedir. Öğretim teknolojileri, öğrenme aşamasında karşılaşılan nesnelere yani öğrenim döneminde bulunacak tüm araç ve gereçleri kapsamaktadır. Bu materyaller öğrenme aşamasında ciddi bir yere sahiptir (Armsey & Dahl, 1973). Bu bağlamda klasik materyallerin kullanıldığı bir takım eğitim ve öğretim kurumları olsa da bu gibi kurumlarda verilen eğitimin öğretici merkezli eğitim sistemi olduğu ön görülmektedir. Oysa günümüzde eğitim sisteminin çocuk merkezli olması gerektiği ifade edilmektedir.

Yaşanan teknolojik gelişmeler ile özellikle bilgisayar ve yazılım alanındaki son gelişmeler eğitimcilerin sistem içindeki yerini tartışmalı hale getirmekte ve bilgisayar temelli eğitimin önünü açmaktadır. Bilgisayar temelli eğitimlerde, çocukların bir bilgisayarı tek başlarına kontrol edebilmesinden ötürü ulaştıkları başarı ve özgürlük hissiyatı onların kendilerine olan güvenlerini arttırarak el-göz hâkimiyeti, zihin gelişimi ve yaratıcılık şeklinde faydalar da sağlamaktadır (Cangil, 1999; Hitchcock & Noonan, 2000). Eğitim alanında da eğitimcilerin yerini bilgisayarların veya robotların alması henüz olası gözükmemektedir. Günümüzde eğitim teknolojisinde araçlar eğitime yardımcı olan vasıtalarlardır. Bilginin geometrik oranlarda arttığı, iletişim alanında hızlı gelişmelerin olduğu ortamlarda öğretmen ve eğitimcinin rolü de değişmekte, öğrenciye sadece bilgi aktarmak değil, onların nasıl bilgiye ulaşılacağını öğretme, çocuklara rehberlik yapan ve onların daha fazla öğrenmeyi kendi başlarına başarmalarına vesile olan bir öğretmen tipolojisine gereksinim vardır (Uçar, 1999).

Yeni teknolojilerin günlük yaşantımızdaki ehemmiyeti her gün daha da fazla artmaktadır. Son dönemlerde bu hızlı gelişmeler her alanı olduğu gibi eğitim alanını da etkilemiş ve birçok değişikliğe sebep olmuştur. Bilgisayarların bu alana girişi üzerinden neredeyse yirmi yıl geçmekle beraber artık bu yenilikler eğitimde büyük yapısal bazı değişimlere de sebep olmuştur. Günlük yaşamın bir parçası olagelen bilgisayarlar daha erken yaşta kullanılmaktadır (Haugland, 2000).

2.1.1 Okul Öncesi Dönemde Dünyadaki Eğitim Teknolojileri Uygulamaları

Eğitimde teknoloji kullanımı hususunda ve özellikle okul öncesi dönem uygulamaları temelinde dünyada, ülkemizle kıyaslama yapılabilecek ülkeler öncelikle Avrupa ülkeleri olmaktadır. Okul öncesi eğitime verilen önem, ülkelerin kalkınma çalışmalarında önemli bir yere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Birçok araştırmacı bu süreçte bilgisayarların ön planda tutulması gerektiğini dile getirmektedir. Bazı araştırmacıların görüşlerine göre, 3 yaşından itibaren temel gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlayan çocukların bilgisayar ile tanışmaya hazır olduğu savunulmaktadır. Fakat 3 yaşın altındaki çocukların henüz bu tanışmaya hazır olmadıkları söylenmektedirler (Yaşar, 2004). Erken yaşta çocuklara verilen eğitim ülkenin gelecek süreçlerde kalkınmasına etki etmektedir. Eğitimde ortaya çıkan gelişmelere küreselleşme de ilave olunca, eğitim sistemlerindeki işlevsellik önemli olmaya başlamıştır. Avrupa Birliği uyum sürecinde eğitim ile ilgili birtakım iyileştirmeler yapan Türkiye’de de eğitim sistemi, okul öncesi eğitimden başlanarak Avrupa eğitim sistemlerinin kalitesine ve Avrupa standartlarına yükseltilmeye çabalanmaktadır. Eğitim sistemlerini işler kılan bu unsur, eğitim programlarıdır (Erden, 1998).

Dünyada, özellikle Avrupa ülkelerinde okul öncesi eğitimde birtakım yenilikler göze çarpmaktadır. Bu noktada da özellikle Avrupa ülkelerindeki okul öncesi eğitim süreçleri ile kullanılan teknoloji ve yöntemler, karşılaştırma yapabilmek adına yararlı olabilmektedir. Örneğin, Almanya’daki uygulamalara bakıldığında; 3-6 yaş arasındaki çocuklar isteğe bağlı olarak anaokulu ve anasınıflarında eğitim görebilmektedir. Bu kurumlara devam eden çocukların ise öğrenim kapasiteleri ve çevre ile olan ilişkilerinde gelişmeler göze çarpmaktadır. Çocukların her anlamda gösterdiği gelişim, okul çağına hazırlanmalarını ve öğrenim yeteneklerinin zeminini hazırlamaktadır. Kamu ve özel sektör tarafından verilen bu eğitimlerde gelişim geriliği olan çocukların desteklenmesi, çocukların sosyal olarak ve birey olarak sorumluluk sahibi olmalarının ilk adımlarını atmaları hedeflenmektedir. Çocuklar bu eğitim döneminde karma gruplardan oluşur (Britto, 2012). Genel bağlayıcılığı olan bir programdan ziyade okulların kendi hazırladığı programlar dâhilinde eğitim verilmektedir. Yapılan aktivitelerde belirleyici unsurlar proje çalışmaları neticesinde verilir. Her öğrencinin kendi yapısına uygun çalışmalar teşvik edilerek sorgulayıcı, deneysel yöntemler tatbik edilir (<https://webgate.ec.europa.eu>, 2017).

Belçika’da ise her anaokulu, öğrencilerinin pedagojik nitelikleri doğrultusunda kendi hızlarında gelişmeleri için imkânlar sunmaktadır. Böylece çocukların kendilerine uygun hızlarda olgunlaşmaları, bilgi ve beceri kazanmaları yoluyla başarı sağlanmaları hedeflenmektedir. Çocuklar bu amaçla özel donanımlı tesislerde eğitilmektedir. Yaygın olarak kullanılan eğitim araçları şöyle sıralanabilir; masa oyuncakları, oyuncaklar, kitaplar, açık hava oyuncakları, kaydediciler, video donanımları ve bilgisayarlar (<https://webgate.ec.europa.eu>, 2017).

İspanya’da ise okul öncesi basamağında güvenilir bir çevrede çocukların sosyal bütünlükleri korunarak hayatı tecrübe etmeleri ve oyun oynamalarına dayanan etkinlikler hazırlanmaktadır. Bedensel ve ruhsal gelişimlerini etkileyecek oyunlar için kullanılan materyaller ise; basılı malzemeler, öğretici kaynaklar, kendi yaptıkları materyaller, okul veya sınıf tarafından önerilen referans kitaplar, internet, çevrimiçi veya dijital kaynaklar, işitsel cihazlar ve görsel (video, slayt, DVD, CD, vs.), video, ses sistemleri, yazıcılar, tepegöz gibi kaynaklar da kullanılmaktadır. Erken çocukluk bilişim teknolojileri için farklı planlar sunulmaktadır. Bunun yanı sıra genel eğitim toplulukları, aileler, okul öncesi eğitim için yükseköğretim enstitüleri eğitim kaynakları ve çevrimiçi kaynaklar bulunmaktadır (<https://webgate.ec.europa.eu>, 2017).

İngiltere’de okul öncesi eğitimde temel amaç; çocukların sosyal, zihinsel, dil gelişimi ve fiziksel gelişimini ilerleterek kişilik gelişimini daha kolay hale getirmek olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenin zamana yönelik bir resmi kuralı bulunmamaktadır. Her noktada zamanı kullanabilir. Öğretmene sınıfın organize edilmesi, konu seçimi ve kullanacağı yöntem ve tekniklerde serbestlik tanınmıştır (<https://webgate.ec.europa.eu>, 2017).

Jing ve Yong (2007) araştırmalarında, teknolojinin hangi kalite standartlarında kullanıldığının ve çocuklar üzerindeki geri dönüşlerinin neler olacağını incelemişlerdir. Teknoloji kullanım oranının çok mühim olmadığını, asıl önemli olanın teknolojinin ne kadar etkin kullanıldığının tespit edilmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak, hedefleri belirlenmemiş bilgisayar tabanlı çalışmaların, gereksiz kullanımının öğrenciye faydadan daha fazla zarar vereceğini ifade edilmiştir. Yaşanan önemli teknolojik gelişmeler neticesinde, eğitim programlarında değişimler yapmak önemli bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu konuda

birçok uzman ortak görüş olarak etkin kullanılan teknolojik tabanlı eğitimlerin, başarıyı beraberinde getireceğini belirtmiştir.

İnsanlığın en tutucu davranışları sergilediği öğretim sürecinde uygulanacak yeni yaklaşımlar ve metotlara gereksinim duyulmaktadır. Uygulanacak bu yeni metotlar sayesinde, öğretim görevini üstlenen kimseler daha etkin yöntemler edinecektir. Bu sayede, performanslarda artış gözlemek kaçınılmaz olacaktır. Bu yazılanlardan yola çıkarak birçok eğitimci çıkarımlarda bulunarak, bir eğitim alanında genel bir performans artışı bekleyecektir fakat bu durum yalnızca eğitim sürecin kullanılan yenilikçi teknolojiler ile mümkün değildir. Sözü edilen yeni metotlar sıradan bir insanın performansının artırılmasını sağlayacaktır (Heinich, 1970).

Skemp'e göre ise, çocuklar fizyolojik ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlayan faaliyetlerden zevk alırlar ve bu sayede gelişim gösterirler. Bilgisayarın kullandığı programlar da kullanılan oyun metotları sayesinde gelişimlerine olumlu katkı sağlayacaktır (Skemp,1986).

Bir konunun çocuklar tarafından yoğunlaşıp iyice kavranması ve bu konu ile ilgili olarak çeşitli çıkarımlarda bulunulması halinde çocukların öğrenmede bir hız kazandıkları ve tatmin oldukları gözlemlenmiştir. Yaşadıkları bu tatmin onlara daha sonraki öğrenme süreçlerinde itici güç oluşturacaktır. Kullanılan oyunlar, bu konuda istenilen tatmin duygusunun sağlanması açısından son derece önemlidir. Buradan yola çıkılarak eğitim sürecinde bilgisayarın kullanılması, çocukların bir oyun aracı olarak gördükleri bilgisayardan aynı zamanda bir şeyler öğrenerek bilişsel seviyelerine katkı sağlamasına yol açmaktadır (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara, 1999).

Konu ile ilgili araştırmaların geneli incelendiğinde, eğitim ortamında teknolojik araç ve gereçlerin kullanılması halinde çocukların öğrenme kabiliyetlerinin geliştiği ve süreç içerisinde olumlu kazanımların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Fakat Gök (2016) çalışmasında, dijital teknolojilerin ve sosyal ağ sitelerinin öğrencilerin öğrenim ve alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediğini de bulmuştur. Teknolojik araçların, doğru yönlendirilmeler ışığında kullanılmasının çocukların moral ve motivasyonunu ciddi anlamda etkilediği görülmektedir.

2.1.2 Türkiye'deki Uygulamalar

Türkiye'de okul öncesi eğitimle alakalı nitelik ve nicelik bakımından ilerleme sağlamayı hedefleyen birtakım projeler uygulanmaktadır. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (OÖEGM) tarafından yürütülen; Erken Çocukluk Eğitimi Projesi, Okul Öncesinden İlköğretime Geçiş Projesi, Okul-Veli-Çocuk Eğitimi Programı, Mobil Anaokulu Projeleri bunlara örnektir (Bekman & Gürlesel, 2005).

2010 senesinde başlatılan FATİH (Fırsatları Arttırma, Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi, eğitim-öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek için hazırlanmıştır. Proje çerçevesinde 40.000 eğitim kurumu ve 620.000 sınıf Bilişim Teknolojileri (BT) materyalleri ile yeniden düzenlenecektir. Ayrıca bu öğrenim sürecinde gereken en uygun e-içerikler de sunulacaktır. Tüm dersler için yapılacak öğrenim programlarında bulunan kazanımlar için sınıflara sunulan BT'nin daha etkili şekilde konumlandırılması sağlanacaktır (Alkan, Bilici, Akdur, Temizhan & Çiçek, 2011). Projenin donanım ve yazılım altyapısının hazırlanması, eğitsel e-içeriğin sağlanabilmesi ve yönetilmesi, öğretim programlarında etkili Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanımı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve güvenli, bilinçli, ölçülebilir, yönetilebilir ve BİT kullanımının sağlanması olarak üzere beş temel unsurdan oluşmaktadır. Donanım altyapılarının iyileştirilip geliştirilmesi bileşeni kapsamında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde tüm okulların her dersliğine bir adet dizüstü bilgisayar ile yansıtım cihazının ve her okula en az bir adet çok amaçlı fotokopi makinesi, etkileşimli elektronik tahta, doküman kamera ve mikroskop kameranın bulunduğu etkileşimli bir derslik ortamı oluşturulması hedeflenmektedir. Bu hedefler doğrultusunda öğrenim programları BT alt yapısı ile öğretim programı paralel ilerleyecek ve eğitsel e-içerikler hazırlanacaktır (MEB, 2016). Elektronik içeriğin sağlanabilmesi ve yönetilmesi için öğretim programlarıyla uygun ve derslerde yardımcı birer ders malzemesi olarak kullanılmak üzere çoklu ortam bileşenleri ile desteklenen öğrenme objelerinden ve etkileşimli elektronik kitaplardan oluşan elektronik içerikler oluşturulması hedeflenmiş olup Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1.

FATİH Projesi Hedefleri

Her Okul için	Her Derslik için	Her Öğretmen için	Her Öğrenci için
Bir adet çok fonksiyonlu yazıcı	Etkileşimli tahta	Tablet bilgisayar	Tablet bilgisayar
Alt yapı	Kablolu/kablosuz internet bağlantısı	EBA portal	EBA portal
Yüksek hızlı erişim	Sınıf yönetimi	EBA market	EBA market
		e-posta hesabı	Bulut hesabı
		İçerik geliştirme stüdyosu	Dijital kimlik
		Bulut hesabı	Ödev paylaşımı
		Öğretmen yönetim sistemi (LMS)	e-posta hesabı
		Ders notları paylaşımı	Bireysel öğrenme materyalleri

Kaynak: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/projehakkinda/>, adresinden 16 Nisan 2017 tarihinde temin edilmiştir.

Öğretim programlarında etkin olarak BİT kullanımı ile öğretim programlarının BİT uygulamalarını desteklemesi maksadıyla; öğretmen kılavuz kitapları dersliklere sağlanmış, donanım altyapısı ve eğitsel elektronik içeriğin etkili kullanılmasını sağlayacak biçimde yenilenmesi planlanmıştır (MEB, 2016). Okullarda hizmet veren yaklaşık 600.000 öğretmenin dersliklere donanım ve yazılım alt yapısının sağlanması, eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi, öğretmenlerin kılavuz kitaplarını etkili şekilde uygulama becerilerini geliştirmelerine yönelik yüz yüze ve uzaktan eğitim vasıtasıyla hizmet içi eğitim aktivitelerini, bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BİT kullanımının sağlanması ve öğretim programlarında etkin BİT kullanımı Fatih projesinin beş temel unsurunu oluşturmaktadır. (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr>, 2017).

Fatih projesinin yanında Türk eğitim sisteminde teknolojinin etkin kullanımı için yapılan bazı projeler ise şu şekildedir:

Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi: Ülkemizde eğitim sistemlerinde kullanılmak üzere geliştirilen ilk program, 1985-1986 sezonunda, çağın standartlarına ulaşmak maksadıyla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda kullanılmak üzere 1100 tane bilgisayar alınmasıdır. Bilgisayarın eğitim sistemine dâhil edilmesi maksadıyla pilot uygulamalar ortaya konulmuş ve projenin yürütülmesi amacıyla Mesleki Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi kurulmuştur. Bu kuruluş bilgisayarda kullanılan programlar ve yazılımlar ile alakalı bilgilere ulaşabilmek adına üniversiteler

ve özel şirketlerle ilişkiler kurmuştur. Uşun (2006)'a göre, geleneksel yöntemlerle sürdürülen eğitim sürecinde daha yüksek standartlarda sonuçlar elde edebilmek amacıyla girişilen bu projeden, çalışmaların okullarda yürütülmesini sağlayacak eğitim kadrosuna bakanlık tarafından yeterli ödeneklerin sağlanamaması ve bu konuda yeterliliği olan kadroların oluşturulamaması ile birlikte dönemin şartları ve ortaya koyulan tasarruf anlayışları nedeniyle yeterli verim alınamamıştır.

Müfredat Laboratuvar Okulları Projesi: Geliştirilmekte olan eğitim planlarının, öğretme ve yönetme düşüncelerinin eğitim sisteminin genelinde uygulamasının yaygınlaşmasından önce ön çalışmaların yapılacağı ve izleneceği, teknoloji tabanlı eğitim sistemlerinin kullanılacağı okullardır. Bu proje kapsamında, 23 il içerisinde 147'si ilköğretim okulu, 61'i ortaöğretim okulu olmak üzere 208 okul deneme çalışmalarında yer almıştır. Bu çalışmaların diğer tüm eğitim alanlarında örnek teşkil etmesi amaçlanmıştır (MEB, 2002).

Intel Öğretmen Programı Projesi: Önemli teknoloji markalarından Intel ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan protokol çerçevesinde, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki tüm öğretmenlerin dâhil edildiği bir programdır. Bu çalışma ilköğretim seviyesindeki öğretmenler ile yüz yüze çalışmalar şeklinde, ortaöğretim kapsamındaki öğretmenlerle ise karma bir modelle yürütülmüştür. Bu proje kapsamında, öğretmenlere modern eğitim anlayışına paralel olarak geliştirilen proje tabanlı öğretim teknikleri kavratılmaya çalışılmıştır. Intel ile ortak yürütülen bu çalışmada eğitim ve öğretim çalışmalarında teknolojinin daha yoğun kullanıldığı planlamalar gerçekleştiriminin temelleri atılmaya çalışılmıştır (Hörküç, 2014).

ThinkQuest Projesi: Dünya genelinde, Türkçe'nin aralarında yer aldığı 11 dilde, 47 farklı ülkenin ve 548 bin öğrenci ile öğretmenin kullandığı bir eğitim öğretim portalıdır. Bu projedeki temel amaç kullanıcı, öğretmen ve öğrenciler arasında bir etkileşim ve iletişim sağlayabilmek, buna paralel olarak proje temelli eğitim sistemlerinde gelişme sağlayabilmek ve bu konuda kullanıcıların gerekli teknolojiden yararlanmasını sağlamaktır. Proje ülkemizde 6 ilde, 2008-2009 sezonundan itibaren ilköğretim seviyesindeki okullarda kullanılmaya başlanmıştır.

Web Tabanlı İçerik Geliştirme Projesi: Proje kapsamında birçok il ve ilçeden, farklı branşları olan öğretmenler, yazılım bilgisinin geliştirilmesi amacıyla dâhil edilmiştir. Katılan öğretmenlerden, eğitim programlarında kullanılmak üzere çeşitli

argümanlar oluşturmaları istenmiştir. Bu projeye öncelikle Intel eğitim programlarında başarılı olmuş öğretmenler ve bilgisayar kullanımı konusunda potansiyeli yüksek öğretmenler dâhil edilmiştir (MEB, 2007). Bu programda ki temel hedef, geliştirilen web altyapılı yazılımlar ile ilköğretim programlarında kullanılan etkinliklerde işlevselliğin yakalanmasıdır. Bu nedenle mesleki gelişimlerin sağlanması için geliştirilen bu programlar 15 iş günü ve 90 saatlik bir süreç içerisinde uygulanmaktadır (Yurdakul & Gülay, 2011). Temel hedef ise öğretmenlerin kendi derslerinde web tabanlı çalışmalarını kendilerinin yürütebilmesidir.

2.2 Okul Öncesi Eğitim

İnsan yaşamında farklı evreler söz konusudur. Bazı dönemler fizyolojik ve psikolojik olarak daha kritik addedilmektedir. Erken çocukluk dönemi özellikle bu manada kritik bir dönemdir. Kritik dönemlerde edinilen beceriler kişiliğin oluşması şekillenmesi, temel alışkanlıkların kazanılması açısından son derece önemlidir. Çocuğun erken yaşlarda kazanacağı deneyimlere bağlı temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar sonraki yaşamlarında etkili olmasının yanı sıra çocuğun yapıcı, yaratıcı, bağımsız bir birey olmasının yolunu açmaktadır (Oktay, 1999).

Okul öncesi eğitim ülkemizde tanımlandığı şekliyle 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim seviyelerine ve kişisel özelliklerine göre uygun, zengin uyarıcılar ve bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini desteklemektir. Okul öncesi eğitim kuruluşları, kreşler, yuvalar ve anasınıfları şeklinde farklı aşamalardan oluşmaktadır. Bu oluşumları yaşlara bağlı olarak sınıflandırmak mümkündür. Çocuk yuvaları (0-6), kreşler (3-5) ve anasınıfları (5-6) yaşlarındaki çocuklara dönük hizmetler vermektedir (Gürkan, 2005). Çocukların toplumsal kültürel değerler doğrultusunda en uygun biçimde yönlendirerek, ilköğretime hazırlayan, temel eğitim süreci bütünlüğü içinde bir eğitim safhasıdır (MEB, OÖEGM, 1993).

Bir takım ortak özelliklerine bakarsak okul öncesi eğitim, 0-72 aylık çocuklar için planlanmış bir eğitimidir. Çocuklar için bütün gelişim alanlarında desteklemeye yönelik olarak planlanmıştır. Çocukların gelişimsel vasıfları ve kişisel farklılıklarına uygundur. Çocukların var olan potansiyellerini ortaya çıkarmasını ve geliştirmesini amaçlamaktadır. Çocukları ilköğretime hazırlanmalıdır. Ayrıca bunlar için uygun ve uyarılar içeren bir çevre imkânı sunmaktadır (Kuru Turaşlı, 2009).

Bu çalışma kapsamında uluslararası yazında yaygın olarak görüldüğü üzere okul öncesi eğitim kavramı yerine bazı noktalarda daha geniş bir dönemi ifade eden “Erken Çocukluk Dönemi” ve “Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi” tabirleri kullanılmıştır. Yaşama başlangıcın temeli olarak görülen bu eğitim süreci, çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmeleri adına ciddi bir yere sahiptir. Burada kastedilen ilköğretim öncesi çocukların erken öğrenme süreçleriyle ilişkilidir. Okul öncesi dönem ve bu dönemde alınan eğitim bu sebeple insanın tüm yaşam ve eğitim basamakları arasında en temel ve önemlisi olarak görülebilir. Bu yüzden okula başlamadan önceki süreçten itibaren çocukların büyüme, gelişme ve öğrenme adına katıldıkları platformları daha donanımlı bir şekilde sokmak gerekmektedir (Tuğrul, 2002). Okul öncesi eğitimin, çocukların dikkatini çekmeye yönelik, yaratıcı ve aynı zamanda gelişim ihtiyaçlarını dikkate alarak planlanması ve uygulanması gereklidir.

2.3 Okul Öncesi Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Okul öncesi çocuklarda gelişim, gelişim tanımı üzerinden daha rahat anlaşılabilir. Gelişim kavramının anlamı, bir çocuğun kendisinden beklentiler uyarınca değişip gelişmesidir. Bu değişim süreci içerisinde yeni davranış ve tutumlar edinme, daha evvel kazanılan davranış kalıplarıyla yenileri bütünleştirme söz konusudur. Çocukların yaş alması onların her zaman gelişimlerini tamamlamış olduğu anlamına gelmemektedir. Çocuğun, belli bir bedensel yeterlilik düzeyine ulaşması beklenmelidir (Oktay & Unutkan, 2005). Her çocuk kendisine özgü bir gelişim süreci ve hızına sahiptir. Ortak yönleri olmasına rağmen bazı çocuklar için daha farklı gelişim süreçleri söz konusu olabilir. Bir çocuğun gerçek anlamda kişilik özelliklerinin tanınması onun diğer çocuklarla olan farklılıklarının anlaşılmasıyla mümkün olur (<http://www.onceokuloncesi.com>, 2017).

Her çocuk doğumundan itibaren değişim gösteren bir varlıktır. Anne karnından itibaren çevreden gelen birçok uyarıcıyla karşı karşıyadır. Bu çevresel uyarıcılar çocuğun gelişimine yardımcı olan unsurlardır. Birbirinden farklı duygusal davranışlar bir bütünlük arz ederse olumlu gelişim özellikleri kaydedilir. 0-6 yaş arasındaki dönem insan gelişiminin en hızlı yaşandığı dönemlerden birisi ve birincisidir. Tabipler Birliği'ne (2012) göre 72. aydan evvel örgün eğitime yazdırılan çocukların el-göz koordinasyonu ve temel motor davranışları tam anlamıyla gelişmemiş olabilmektedir. Bu doğrultuda fiziksel gelişimlerinde gözlemlenen problemler çoğunlukla ebeveynleri

okula kayıt sürecini yeniden değerlendirmeye yönelmektedir (Ofsted, 2014). Fakat bu dönemi sağlıklı geçiren çocuk geleceğe en iyi şekilde hazırlanmaktadır. Bu durum özelinde çocuğun bu hızlı gelişim özelliklerini gösterdiği dönemde var olan potansiyelinin en hızlı ve yüksek düzeyde ortaya çıkarılması önemlidir.

İlerleyen dönemlerde kendini geliştirme şansı bulabilmesi için çocukların bu gelişim döneminde anlamlı bir süreç geçirmeleri gerekmektedir. 0-6 yaş arasında geçirilen dönem alınan eğitime de bağlı olarak kişinin nasıl bir yapıya bürüneceğini belirleyen bir özellik taşımaktadır (Öztürk, 2009).

2.3.1 Fiziksel Gelişim Özellikleri

Okul öncesi çocuklarda dikkate alınması gereken gelişim özelliklerinin bir boyutu fiziksel gelişim özellikleridir. Fiziksel gelişim çocuğun beden gelişim sürecini ve motor becerilerinin gelişimini kapsamaktadır. Motor becerilerinin gelişimi ise çocuk beyninin vücudu kontrol altına alabilecek noktada gösterdiği yeteneğin artmasıdır (Senemoğlu, 1997).

Başka bir ifade ile fiziksel ve motor gelişim, özbakım ve yazma becerileri noktasında çocuklar için çok ciddi bir öneme sahiptir. Çocukların kalem tutabilir hale gelmeleri, el-göz kabiliyeti ve birtakım kas gruplarının yeterli seviyede gelişmiş olması; öğrenim sürecine hazır olabilmeleri adına büyük önem arz etmektedir. Eğitim ve öğretim hayatlarına ufak yaşta başlatılan çocukların fiziksel ve motor gelişim süreçlerini değerlendiren çalışmalara bakıldığında (Başar, 2013; Gündüz & Çalışkan, 2013; Kutluca Canbulat & Yıldızbaş, 2014; Zelyurt ve Özel, 2015) çocukların yeterlilik düzeylerinde ortak bir sonuç görülmemektedir. Beş ve altı yaşındaki çocuklar artık uyumlu, kontrollü hareketler sergileme sürecine girmişlerdir. Bu dönemde çocuklar ilerleyen yaşamlarında gerekli olacak en temel becerileri kazanmaktadır. Atlayıp sıçrama, koşma, yakalama, fırlatma vs. gibi beceriler bu döneme ait kazanılması gereken temel becerilerdendir. Hayal gücü, çocukların ebeveynleri ile olan ilişkilerinde daha etkin olmalarına yol açmaktadır. Aynı zamanda hayal gücü doğrultusunda kolay yapbozlar yapmaya başlayarak basit şekilleri kopyalayıp ve çizgi çizmeyi öğrenerek daha yaratıcı bir çocuk olmaktadır. Bu süreçte çok önemli olan merak duygusuyla birlikte etraflarındaki nesnelere anlamlandırabilmek adına pek çok soru sormaya da başlayabilirler. Bedensel becerileri geliştikçe daha aktif ve hareketli olma eğilimine girerler. Fakat beş yaşında küçük

kaslarını kontrol etmeye başlamalarına rağmen bazı eğri tarzı şekilleri çizmekte zorlanabilirler. Çok yüksek enerji seviyesine sahip olan bu dönem çocukları adeta yerinde duramazlar. Çocuklar bu yaşlardan itibaren iki tekerlekli bisiklete binebilecek denge duygusunu kazanmaya başlarlar. Boyama kitaplarını sınırlarını taşımaksızın boyama yeteneğine erişirler. Küçük kasların kontrolü altı yaşından itibaren daha da gelişmiş düzeydedir (Aral, Kandır & Yaşar, 2000). Çocuklarda el-göz koordinasyon becerileri 6. yaştan itibaren sürekli gelişmeye seyretilmektedir. Bu doğrultuda dikkate alınan araştırmaların sonucunda, 5 yaş grubu çocukların eğitim hayatlarına başlamaları devamında aynı sınıfta farklı yaşlardan çocukların olması 5 yaş grubu çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Bu yüzden, Kapçı, Artar, Avşar, Daşçı & Çelik, 2013) 5 ve 6 yaş grubu çocukların farklı sınıflarda eğitimlerine devam etmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Okul öncesi dönemin kabul gören yaşları olan 5-6 yaşlarında çocuklar henüz küçük nesnelere keşfedebilmek, inceleyebilmek için göz koordinasyonu kurmaya tam yetkin değildirler. Bu sebeple bu yaşa dönük görsel malzemelerdeki resim ve yazıların büyük olması gereklidir (Koç, Sak & Kayri, 2005).

2.3.2 Bilişsel Gelişim Özellikleri

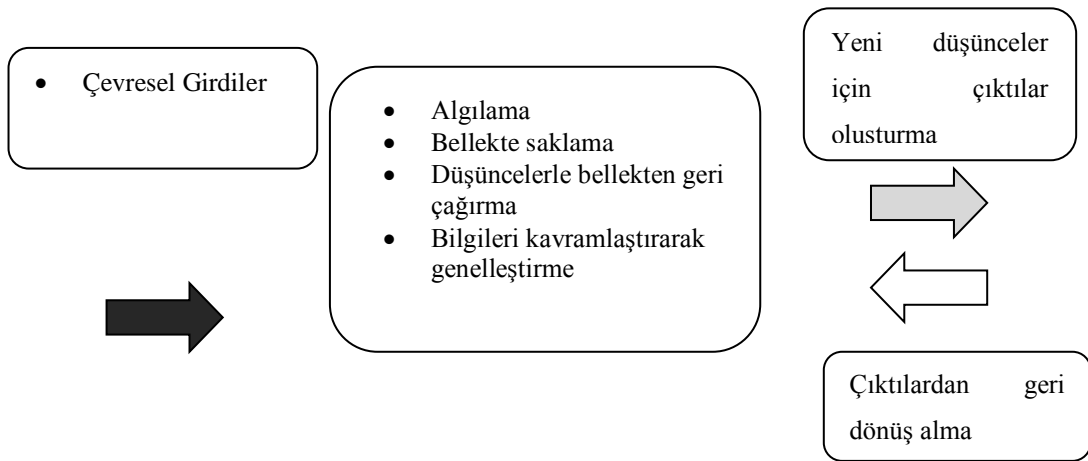
Okul öncesi dönemde çocukların bilişsel gelişimi, çevrelerindeki dünyayı anlamalarını ve keşfetmelerini sağlayan zihinsel aktiviteleri ifade eden özelliklerdendir ve gelişim sürecinde çok önemli bir yer işgal etmektedir. Bilişsel gelişim çalışmaları öncülerinden Piaget çocukların düşüncelerine dair veriler toplamıştır. Topladığı veriler ışığında düşüncelerin değişimini, evrimleşmesini yorumlamıştır. Piaget'in tarif ettiği zekâ, zekâ ölçümü neticesinde elde edilen puan ile ölçülebilecek bir şey değildir.

Piaget bir etkileşim bilimcidir. Bilişsel yapılar doğumla beraber inşa edilmeye başlanır. Davranışçı kuramcıların belirttiği üzere bir çocuğu yalnızca çevresel etmenler şekillendirmez. Çok küçük yaşlarda dahi çocuklar çevrelerindeki dünya ile mücadele edebilme bilgi ve güdüsüne sahiptirler. Bu bilgi dâhilinde duydukları konuları analize etmek amaçlı kullanırlar. Chomsky'nin belirttiği üzere bir çocukta genetik dil kodlaması vardır ancak henüz beyine aktarılmış değildir. Piaget'in bu manada değindiği insan yavrusunda öğrenmeyi mümkün kılan bir zihinsel yapı vardır. Bilişsel yapı bebeklikten itibaren aşamalarla ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşımda temel

olan unsur düşüncedir. Çocuklarda duyu, hareket ile düşünce yapıları gelişim göstermekte ve konuşma becerilerine yansımaktadır (Topbaş, 1990).

Piaget'e göre çevreye uyum yeteneği zekânın bir göstergesidir. Uyum sağlama süreci aynı zamanda bir mücadele sürecini de içermektedir. Bireyin yeni edindiği çevreye uyum hızı aynı zamanda zekâsının da bir göstergesidir. Bu araştırmacının tasnif ettiği bilişsel gelişimin bazı safhaları vardır. Yaş dönemlerini belirli safhalara ayırarak tasnif etmiştir. Bu gruplama 4 ayrı sınıftadır. Bunlar duyu-motor safhası (0-2 yaş), işlem öncesi safhası (2-7 yaş), somut işlemler safhası (7-11 yaş) ve soyut işlemler safhası (11-18 yaş) olarak sıralanabilir.

Okul öncesi eğitim dönemine karşılık gelen safha bu tasnife göre işlem öncesi safha olmaktadır. Çocukların bu safhada sözcükleri kullanma becerisi kazandıkları, semboller tanıdıkları, bu sembollerle sözcükler arasında bağlantı kurmayı öğrendikleri görülmektedir. Sözcüklerin ve sembollerin nesnelere ile olan ilişkisini kavrayan çocuklar kendileri için yeni bir dünyayı keşfetmeye başlarlar. (Cüceloğlu, 1998, Karadayı, 2004). Bilişsel sistem çevreden gereken girdileri almakta ve alınan bilgiler bellekte saklanmaktadır. Çocuk düşündüğünde bu bilgiler bellekten çağırılarak kullanılmaya hazırdır. Daha iyi bir düşünce yapısı kurmak için bu bilgileri kavramlara çevirmesi gerekir ve kavramlar genelleştirmelerle işlenir. Yeni düşünceler çıktılar oluşturur. Çıktılara bağlı geri dönüşler alınır. Beklenenden farklı girdilere ait dengeleme işlemi yapılır.



Şekil 1. Bilişsel Sistemde İşleyiş

http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Bilişsel_Gelişim.pdf, adresinden 12 Nisan 2017 tarihinde temin edilmiştir.

Bilişsel gelişim süreçlerinin yetişkinler tarafından desteklenmesi önemli rol oynamaktadır. Ayrıca bilişsel gelişimin sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi adına çevresel uyaranların zengin olması şarttır. Bilişsel gelişim süreci pek çok kavram ile ilişkilidir. (Oktay, 2000). Bilişsel gelişim ile ilgili kavramlar irdelendiğinde, gizil güç, yetenek, dikkat, kavram oluşturma, bellek, hatırlama gücü, akıl yürütme, problem çözme, yaratıcılık kavramları dikkate alınmalıdır. Bu kavramlar başlıca olanları kısaca incelendiğinde;

Gizil Güç: Potansiyel olarak var olan ancak henüz ortaya çıkmamış güç anlamına gelmektedir. Kalıtımla gelen ve doğal biçimde ortaya çıkan birtakım özellikler bu sınıfa girmez. Eğitim ile ortaya çıkan özellikler gizil güç niteliğine girer.

Yetenek: Motor becerilerle ilgili potansiyel güç yani gizil güç yetenek şeklinde nitelendirilmektedir. Çocuklar motor becerileri vasıtasıyla yeni bilgiler ve beceriler kazanırlar.

Algı: İnsanların doğum sürecinden itibaren beş duyusunu kullanarak çevresindekileri organize etme, anlama, yorumlama, kendine uydurma süreçlerine denir.

Dikkat: Dikkatin süresi ve dikkat seçiciliği olarak iki boyutu haizdir. Yaş ilerledikçe dikkat toplama süresi ve dikkat seçiciliğinde değişim oluşur (<http://www.megep.meb.gov.tr>, 2017)

2.3.3 Dil Gelişim Özellikleri

Doğum ile başlayıp hayat boyunca süren dil gelişiminin doğal bir sonucu olarak çocukta düşünce, duygu ve gereksinimleri ifade etme ihtiyacı doğmaktadır. Dolayısı ile çocukların iletişim kurma istekleri uyanır (MEB, 2013). Ancak okula erken başlamış olan çocuklarda duyguları sözlü ifade etme konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Okula geç kaydolanlardaysa iletişim kurma sorunu görülmektedir. Dahası bu çocuklar iletişim kurma, anlama ve konuşma sorunları için müdahale programlarına girmektedirler. Çünkü onlarla özel olarak ilgilenilmesi gerekir (Rhode Island Kids Count, 2005).

Çocuğun dil gelişiminin değerlendirilmesi okula başlama konusunda mühim bir unsurdur. Çocukların okul için gereken beceri ve bilgilerinin tanımlanmasına kullanılmakta olan değerlendirme metotlarıyla sosyal iletişim, ifade edici dil, alıcı dil,

dikkatini vermelerine dair değerlendirme gerçekleştirilebilmektedir. KIDS COUNT' da Rhode Island, çocukların okula başlarken yeteri düzeyde ön okuryazarlık kabiliyetine, gelişimiyle paralel olarak “yazı”nın farkında olmalarına ve sözel dil yetilerine önem göstermektedir. Dil gelişimi içerisindeki yazma kabiliyeti çocukların motor becerileriyle alakalıdır. Çocukların sözel dillerinin iyi olması okuma yazmalarına katkı yapmaktadır. Ancak okuma yazma becerisi teknik gerektirdiği için çocuklarda el becerisi de önemlidir (Delogne, 1968).

Okula başlarken çocukların okuma becerisi kazanabilmeleri için yeteri kadar kelime dağarcıklarının da bulunması gerekir. Çünkü yeni öğrenilecek bilgiler eski bilgilerin üzerine inşa edilmektedir. Bir çocuğun kelime bilgisi sınırlı ya da iletişim kurmada güçlük çekiyor ise okula hazır olmayacaktır (Britto, 2012).

Sert'in (2014) yaptığı çalışmada çocuklara verilen metinlerin okula erken başlamış olanlar için oldukça uzun ve sıkıcı olduğu ifade edilmiştir. Dolayısı ile erken yaşta okula başlamış olan çocukların okuryazarlık konusundaki gelişimleri de uzun sürmektedir. Gündüz ve Çalışkan (2013) tarafından yapılan araştırmaların neticelerine göre; 66-72 ay ve 72-84 ay yaş gruplarındakilerin okuma yazma kazanım seviyeleri ve ilk okuma yazma becerileri 60-66 aylık çocuklara nazaran daha yüksek olmaktadır. Aynı neticeler Tatal ve Oral'ın (2015) yaptıkları çalışmada da görülür. 60-66 aylık çocuklarda ilk okuma yazma becerileri, okuduğunu anlayabilme ve öğrenme bakımından 67-72 aylık ve 73 aylık ya da daha büyük olanlara nazaran düşüktür. Bunun yanında okula başlarken sözel yetileri kazanmada yaşın büyük olması pozitif etki yapmaktadır. Bu yüzden erkenden okula başlama sonucunda düşük bir öğrenme başarısı görülebilmektedir.

2.4 Okul Öncesinde Oyun Temelli Öğrenme

Oyun, bütün çocukların evrensel iletişim dilidir. Oyun, çocukların doğal yaşamı ile bilgi kaynaklarını bir araya getirmektedir. Çocuğun hayal gücü yaratmalarına, bedensel devinimlerine ve bunların bileşiminden oluşan tüm etkinliklere oyun denir (Seyrek & Sun, 1991). Çocuklar oyun aracılığıyla kendilerini ve dünyayı keşfetme imkânı bulurlar. Küçük çocukları tanımlayan en temel ve karakteristik özelliklerden birisi “meraklı” oluşlarıdır. Çocuklar merak duygularını tatmin etmek için çevreleriyle etkileşim içinde bulunup bu esnada dokunurlar, tadına bakarlar, sesini çıkarmaya çalışırlar, atarlar, tutarlar, çevirirler, açarlar, kaparlar vb. çeşitli fiziksel deneyimlerde

bulunmaktadır. Ayrıca konuşurlar, dinleyip, sorular sorarlar, gözlerler, taklit ederler ve bunun gibi çeşitli zihinsel tecrübeler yaşarlar. Çocuklar oyun aracılığıyla duygularını ve düşüncelerini daha rahat aktarabilmektedirler. Yine oyun esnasında bizlere sorunlar ile nasıl baş edebilecekleri hakkında bilgiler de vermektedirler (Oktay, 2002). Bütün bu tecrübelerle çocukta davranış dağarcığı ve bilgi dünyası zenginleşerek derinleşir. Oyunlar, çocuğun pek çok yaşamsal deneyimlerini kazandıkları etkin bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Oyun aracılığıyla çocuklar çevrelerindeki dünyayı anlamlandırmaktadır ve bu yüzden çocukların gelişimlerini en iyi şekilde tamamlayabilmeleri için oyun ile büyümeleri gerekmektedir (Güneş, 2003).

Çocuklar için en ciddi işlerden biri olan oyun esnasında çocuklar kendilerini çok önemli şeyler yapan biri olarak güçlü, değerli, becerikli bireyler olarak hissetmektedirler. Oyunlar içindeki çocukların gerçek yaşamlarıyla hayalleri arasında kurulmuş en güvenli yoldur. Çocuklar bu yolda duygusal, sosyal, zihin ve fizik olarak beslenmektedirler. Oyun yapılandırılmamış bir süreçtir ve çocuğun doğal öğrenme ortamıdır. Oyun, çocuğun kuvvetidir. Eğitimin amacı da çocukların güçlü yanlarının geliştirilmesidir. Oyun oynaması desteklenen çocuklar kendi güçlerini geliştirme fırsatı bulurlar (Jaffke, 1996). Özellikle okul öncesi eğitimde oyunların kullanılması oldukça eskiye dayanmaktadır. Bununla beraber de eğitsel oyunların modern eğitimde kullanılması artık alışlagelmiş bir kavram halini almaya başlamıştır (Karataş, 2014).

2.4.1 Okul Öncesinde Bilgisayar Oyunları

Son 50 yıl içerisinde bilgisayar oyunları ciddi mesafe kaydetmiştir. Son zamanlarda özellikle medya kanalları üzerinden yapılan tartışmaların esas noktası bunların genellikle zararlı yönlerini gündeme getirilmesidir. Bu noktada bilgisayar oyunlarının zararlı yönleri üzerinde yoğunlaşmış konuya olumsuz yaklaşan velilerin, politik, inanç odaklı kurumların bu konuyla alakalı dünya ölçeğinde yaptığı baskılar vasıtasıyla negatif bir yaklaşım hâsıl olmuştur ve yürütülen araştırmalarda bilgisayar temelli eğitim faaliyetlerinin öğrenim sürecini basitleştirdiği vurgulanmaktadır (Arı & Bayhan 1999; Bayhan, 1994; Hutinger & Johanson, 2000).

Bilgisayar oyunları eğitim ortamlarına bütünleşmiş vaziyete getirilirken bu uygulamaların pedagojik, teknik altyapı, öğretmen ve eğitmen boyutu, öğrenci ve paydaş boyutu öne çıkarılmaktadır. Var olan bu boyutları detaylandırıp incelersek;

Pedagojik Boyutu: Zihinsel gelişimde önemli bir rolü olan eğitici oyunlar sayesinde çocuklar birçok şeyi kendileri kontrol ederek öğrenirler. Bu sayede becerilerini geliştirerek, yeni yetenekleri kazanırlar (Armory, Naicker, Vincent & Adams, 1999).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerini kullananların merak hislerini geliştirmeleri ve bu yolla onları motive etmeleri söz konusudur. Oyunların çocuklar açısından mantıklı düşünerek değerlendirme yapmaları, yargıda bulunmaları, bilgi işleme yeteneklerini geliştiren bir yapısı söz konusudur. Günümüz eğitim yaklaşımlarında hedef üzerine gitme, plan yapma özellikleri, farklı neticelerin etkileşimi üzerine fikir yürütmeleri istenmektedir (Jonassen, 1999).

Yukarıdaki hedefler gözetildiğinde bilgisayar oyunları vasıtasıyla öğrencilerin sürece etkin katılımı sağlanıp, ileri düzey düşünme yeteneklerini geliştirerek, takım içerisinde iş birliği gösterebilmelerini bunun yanı sıra gerçekçi sorunları uygulamalı çözüme tatbikatı yapmalarına yardımcı oldukları düşünülebilir. Bazı eğitim uzmanları bu amaçla üst seviye öğrenme imkânı sunan oyun temelli öğrenme çerçevesinin okullara bütünleşmesini kuvvetli biçimde savunmaktadır. Aynı zamanda bu oyunların toplum davranışlarını sergilediği görülmektedir. Oyunların çocukların gelecek yaşamlarında başarılı olabilmeleri adına büyük önem arz ettiği vurgulanmaktadır (Berk & Winsler, 1995). Öğrenme teorilerindeki gelişime paralel olarak bilgisayar oyunları da 3 farklı kuşakta tarif edilmektedir.

Birinci kuşak bilgisayar oyunlarında davranışçı öğrenme teorisi ağır basmaktadır. İlerleyen kuşak bilgisayar oyunlarına göre daha zayıf tasarım öğeleri ve içlerinde bulunan sürekli tekrar döngüleri sebebiyle tam olarak eğitim hizmetine katkıda bulunamayan daha çok eğlence tarafı yoğun birtakım ortamlar sunmaktadırlar. İkinci kuşak bilgisayar oyunlarında daha fazla eğitsel yön üzerinde durulmuştur. Üçüncü kuşak bilgisayar oyunlarında ise artık oyun çevresi öğrenme ortamlarına doğru yönelmiş ve sosyal bağlamın önemi üzerinden bir yaklaşım sergilenmiştir. Bu kuşak oyunlar daha interaktif ortamlar sunmaktadır. Bu noktada değerlendirilmesi gerekli olan bir diğer durum ise Türk oyun sektörünün öncül basamakları olan oyun dergileridir. Oyun dergileri, aynı zamanda ebeveynlerin oyunlarla ilgili bilgi edinmesi hususunda da ciddi bir yere sahiptir.

Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanılırken kullanım amaçları ve nedenleri oldukça önemli bir yer işgal etmektedir. Yalnızca bilgisayar ve çevre donanımlarının kullanım şekillerini öğretmekle tatmin olmak doğru değildir. Klasik eğitim materyallerinde olduğu üzere bu dönemdeki çocukların oyun dünyalarını zenginleştirerek oyun vasıtasıyla bilgi ve beceri kazanmalarına sebep olur. Oyunların çocuklara etkili bir bağımlılık oluşturmadığından emin olmak için, ebeveynlerin bilgisayar algılarının doğru bir şekilde belirlenmesi gerekir. Özsoy (2010)'a göre ebeveynler çocuklarının yanlarında olduklarında sessiz olduklarını, çocuklarını meşgul etmek için çocuklarını uzun süre bilgisayar karşısında bıraktıklarını ifade etmektedirler. Bu durum da çocuklar üzerinde bilgisayar bağımlılığını arttırmaktadır.

Genel kabul gören görüşe göre teknoloji kullanımı bu dönemde klasik eğitim materyallerine destek olarak, oyun esnasında aynı zamanda çocuklara zengin ve farklı öğrenme tecrübeleri kazanmalarına vesile olmaktır. Bu safhada teknoloji çocukların öğrenme süreçlerini gelişimlerini desteklemek amacıyla bir araç şeklinde kullanılmalıdır (Epstein, 2013).

Teknoloji kullanımı esnasında çocuklar, uzun vakitler sakın biçimde teknolojik araçlarla meşgul olabilmektedirler. Bu sebeple çocukların ilgilerini uzun süre tutabilecek şekilde teknolojik araçlar kullanılmaktadır. Bazen sadece çocukları bu anlamda pasif şekilde izleyici konumunda tutacak biçimde bilgisayar ve televizyon oyunlarına maruz kalmaktadırlar. Türkiye'de 4 ila 6 yaşındaki çocukların yaklaşık 2-4 saat gibi süreler televizyon izlemektedirler (Erdoğan & Baran, 2008).

Teknolojinin bu biçimde kullanımı çocukların yeteneklerinin gelişmesine destek olmamaktadır. Teknoloji araç ve uygulamaları eğitim süreçlerinde kullanırken amaç çocukların uzun süre meşgul edilmeleri değil onların öğrenmelerini teşvik edici ve gelişmelerini sağlayıcı biçimde olmalıdır. Teknoloji kullanılırken çocukların aile fertleri ve çevreleriyle olan sağlıklı iletişimlerini sekteye uğratacak içerik ve yoğunlukta kullanılmamasına dikkat edilmelidir. Oyunlar öğrencilere sosyal bilgi anlamında yardımcı olabilir. Bununla birlikte öğrencilere tarihsel, politik veya coğrafi konularda yeterli bilgiyi getirmeyecektir. Bu eksiklik çocukların dijital oyunu kontrol edememekten değil kendilerini kontrol edememelerinden kaynaklanmaktadır (Squire, 2002).

Bu arada sadece bir takım tekrar uygulamaları ve örnek çalışmalar için kullanılan teknoloji araçları çocukları ezbere yönlendirmektedir. Görülen, çocukların ezbere sevk edilmeden ezbere dayalı çalışmaların çocukları düşünmeye sevk etmediği ve bu sebeple faydalı olmadıkları ifade edilmektedir (Haugland & Wright, 1997). Fakat süreç içerisinde teknolojiden daha etkili yararlanabilmek adına birtakım gelişmeler yaşanmıştır. Örneğin, dijital oyun kavramı bu gelişmeler doğrultusunda hayatımıza dâhil olmuştur.

Dijital Oyunlar: İlgili yazılım teknolojileri vasıtasıyla programlanarak kullanıcılara görsel bir çevre yardımıyla kullanıcı katılımı yapmaya imkân veren oyunlardır. Dijital oyunların piyasaya ilk çıkış amacı öncelikli olarak eğlence amacıyla olmuştur. Süreç içerisinde dijital oyunların eğitim amacıyla da kullanımı popüler olmuş ve dijital oyunların eğitim için kullanımı giderek artmıştır. Dijital oyunların çocuklar üzerinde etkili bir bağımlılık oluşturmaması adına ebeveynlerin bilgisayar algılarının doğru yönetilmesi vurgulanmaktadır (Özsoy, 2010). Eğitim amaçlı oyun kullanımı eğitimsel amaçlara yönelik sosyal, davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutları olan bireysel ya da grup ile yapılan aktiviteler olarak tanımlanabilir. Oyunların içerdiği bir fantezi tarafı da vardır ve bu şekilde oyuncuların bir anlatı veya hikâye aracılığıyla öğrenme faaliyetinin içerisine çekmektedir. Eğitsel oyunlar ile öğrenciler motive edilerek, öğrenmeye dair bilinç oluşturulması mümkün olur. Oyun temelli öğrenme etkinliği ile çocukların bu tecrübenin oldukça merkezinde karşılıklı bir etkileşim halinde olmaları ve aktif biçimde öğrenme faaliyetinin içinde yer alabilmeleri ile ilgilidir. Oyunla eğitim, dijital oyun ve eğitsel oyun olgularına bakarsak teknolojik vasıtalarla hazırlanıp belirli gayeye dönük olarak farklı boyutlarıyla öğrenmeyi sağlayan oyunlardır (Çetin, 2013).

Eğitici dijital oyunlar, alternatif biçimde öğrenme vasıtası olarak etkili biçimde farklı saha ve disiplinlerde kullanılmaktadır. Eğitici dijital oyunlarda, oyunun yapısı gereği dinamik standartlaşmayı kabul etmemektedir. Yenilikçi yapılar oyun içerisinde karmaşıklığa yol açmaktadır (Meydan, Doğu & Dinç, 2009). Oyun türleri yaklaşımı ise kendi içinde sürekli gelişim göstermektedir. Örneğin, eğitim kurumlarında ve farklı öğretim aktiviteleri sürecinde, hatta şirketlerde, askeri alanda, ekonomik sahalarda bazen de eğlence vasıtası şeklinde olarak bilgisayarlı dijital oyunlar uygulama alanı bulunmaktadır.

Konuya ilişkin birtakım örnekler şöyle sıralanabilir. Okul öncesi çocukları, alfabe ile okuma öğrenme becerilerini dijital oyunları oynayıp bu şekilde öğrenebilmektedir. İlkokul öğrencileri için, okul öncesi çocukların eğitim programından itibaren ilkokul sonu sınıf programına kadar olan konuların büyük kısmını bilgisayarlı dijital oyunlar ile öğrenebilmektedirler. Örneğin dijital oyunlarından birisi olan satranç, eğitsel süreçlerin en önemli oyunlarından birisi olarak öne çıkmaktadır. Satrancın okul öncesi ve ilkokul ile ilerleyen dönemlerde öğrenciler için ehemmiyetle tavsiye edilmekte bununla birlikte satranç kursları hızlı biçimde yayılmaktadır. Yazma becerilerini geliştiren oyunlar piyasa içinde en fazla satılan oyunlar içinde sıralanmaktadır. Sadece eğitim kurumları değil, bazı şirketler, dijital oyun ve benzetimler aracılığıyla farklı bölümlerin, araçların veya benzer birçok sistemin nasıl yönetilebileceğini öğrenmektedirler. Bazı mühendislik dallarında tüketici odaklı dijital oyunları ile bilgisayar destekli tasarım teknolojileri öğrenilmektedirler. Bir başka örnek olarak askeri sahada, gerekli pozisyonlardaki kişiler dijital benzetim araçlarında gerçek savaş eğitimi almaktadırlar (tank kullanma, savaş uçağı ve helikopter kullanma gibi). Oyun temelli öğrenme olgusunun, kökenleri esasında geçmişte var olan bir kavram şeklinde, bugüne ait bilgisayar teknolojilerinin çok etkili biçimde yayılmasıyla, uygulama alanlarını daha fazla arttırmıştır. Diğer bir deyimle, “beşikten mezara” kadar öğrenme felsefesiyle bu tür öğrenme ve eğitim araçları her yaşta kullanılabilir (Çetin, 2013).

2.5 Temel Eğitimde Okuma Yazma Eğitimi

Eğitim bireyin yaşamı boyunca sürecek olan bir faaliyettir. Öğretim bilgi alışverişini içerir, bireylere bilgi ve yöntem kazandırmakta, zihin, beden, entelektüel bakımdan geliştirilmesini hedefler. Eğitim ise güdülemeyi içerir. Örnek vermek gerekirse, okumanın faydaları hakkında bilgi edinmeyi sağlamak öğretim, okuma alışkanlığını kazandırmak ise eğitim faaliyeti sınıfına girer.

Eğitim ve öğrenim süreçleri beraber yürütüldüğünde bu sürecin temel unsurları hâsıl olabilir. Hedefin iyi belirlenmesi, öğretme ve öğrenme etkinliğinin başarılı biçimde hayata geçirilmesi, yapılan faaliyetin değerlendirmesinin yapılarak ilerleyen süreçlerin belirlenmesi anlamına gelir. Tarihsel sürecine bakıldığında birçok önemli düşünür, filozof, bilim adamı tarafından eğitimin farklı boyutları öne çıkarılarak tanımlandığı görülmektedir. Bu görüşler farklı bakış açılarını öne çıkarmakla beraber

birtakım amaçların ve neticelerin eğitim faaliyetinin ortak paydası olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda Akyüz (2008)'e göre; eğitim bir hak olarak tüm bireylere ve özellikle çocuklara verilmelidir. İlerdeki yaşamlarında faydalı olabilecek, beceri ve bilgileri kazanmalarına vasıta olmalıdır. Meslek seçimlerinde ve ilerleyen süreçlerde yol gösterici işlev üstlenmelidir. Eğitim sürecinde sorumlu olan öğretmenler, öğrencilerin farklı özelliklerinin farkına varabilmeli onları farklılıklarıyla yönlendirebilmelidirler. Eğitim uygulamalarında deney, gözlem ve sebep-sonuç ilişkileri üzerinde durulmalıdır. Bu amaçla gerekli araç ve gereçler sağlanabilmelidir.

Temel eğitim kapsamında değerlendirilen okul öncesi okuma yazma, matematik becerileri gibi erken dönem akademik beceriler söz konusudur. Okuma yazma becerileri kapsamında alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, kelime bilgisi, aynı ses türleriyle başlayan kelimeleri tanıma, aynı sesle biten kelimeleri tanıma tarzında faaliyetler olmaktadır (Morrow & Gambrel, 2004).

Özellikle okul öncesi dönemde çocuklara bir takım akademik beceriler kazandırılması önemlidir (Hills, 2005). Okul öncesi temel eğitim kapsamında çocukların sosyalleşmeleri teşvik edilmekte, paylaşma, iş birliği ve takım içinde çalışma, deneme yanılma metodu ile yeni şeyler keşfetmekte, problemlerin üstesinden gelerek, karar verme becerileri kazanmalarına önayak olunmaktadır. Her çocukta var olan doğal merak hissi ve keşfetme güduları vasıtalarıyla temel kavramlar belletilirken öğrendikleri beceriler ilerideki yaşamlarında öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Mağden & Şahin, 2002).

Okul öncesi dönemde çocukların aldığı temel akademik eğitim sayesinde çocukların ilköğretime hazır olma seviyeleri yükseltilmekte ve ileri düzey akademik süreçlerde daha fazla muvaffak olabilmeleri mümkün olmaktadır (Unutkan, 2006).

Temel eğitim süreçlerinde çocukların öğretmenleriyle sağlıklı iletişim kurmaları duygusal olarak kendilerini güvende hissetmeleri enerjilerini ve dikkatlerini öğrenme faaliyetlerine verdikleri kabul edilmektedir. Çocukların öğretmenleri dışında ebeveynleriyle ilişkileri de okul öncesi süreçten başlayarak kazandıkları akademik becerilerle ilişkilidir. Çocuklar, okuma-yazma ile alakalı ilk tecrübelerini öğretmenleriyle kurdukları etkileşimlerle kazanırlar (Yazıcı, 2002).

Okuma yazma ile öğrenmenin taslak becerilerini büyük oranda ilerleten işitsel ve görsel algıyı geliştiren, okuma yazma hazırlık malzemelerinin etkinliği fark edilmiştir. Bu tip malzemeler büyük resimli kitaplar, okuma faaliyetlerine katılma, öyküler, masallar olarak öne çıkmaktadır (Çelenk, 2003).

Temel eğitim süreçlerinde beraber resimli kitapları kullanarak yapılan okuma faaliyetlerinde, çocuklar sayfalarındaki semboller ile konuşmalar arasında ilişkileri fark etmeye başlamaktadırlar. Çocuklar bu kitapları okurlarken satırların, soldan sağa doğru ve yukarıdan aşağıya ilerlediğini, yazıların aynı zamanda sesli kelimelere dönüştüğünü, bu sebeple yazı diliyle konuşma arasındaki ilişkileri fark ettikleri görülmektedir. Çocuklara aktarılan okuma yazma tecrübelerini ve içerikli uyarıcıların çocukların okuma yazma faaliyetlerine dair arzularının artmasını sağlayarak süreçte kazandığı okuma yazma tecrübelerini, okuma yazma malzemelerini tanıyarak, fark etme, anlayarak yorumlama yeteneklerinin gelişimine yardım ettiği tespit edilmiştir (Yazıcı, 2002).

Çocuklarda akademik becerilerin erken dönemde kazanılması, öğretmenlerin ve hem de ebeveynlerin uyarıcı ve reaktif yetiştirme biçiminin, çocukların sayılar ve yazı ile erken dönemde deneyimler yaşamasının sınıf ve aile içindeki yetişkinlerle pozitif etkileşimler kurmasında etkili bir faktör olduğu ifade edilmiştir. Bu erken dönem temel eğitim süreçleri bütün çocuklarda etkili olduğu bilinmesine rağmen özellikle risk altındaki çocuklarda bu faktörler çok daha önemlidir. Saha çalışmalarında, özellikle alt sosyal ve kültürel, ekonomik seviyelerdeki ailelerin çocuklarına benimsetilen nitelikli bir eğitim programı vasıtasıyla çocuklarda dilsel ve akademik gelişim noktasında olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal & Ramey, 2001).

2.5.1 Çocuklarda Okuma Yazma Gelişimi

Çocuklarda okuma yazma becerilerinin gelişimine bakıldığında neredeyse bebeklik dönemine kadar uzandığı görülmektedir. Okuma yazma becerileri doğumdan itibaren başlayan bir süreç olarak ele almak gereklidir. Dinleme yeteneği kazanmak konuşma yeteneğinin ön koşuludur. Konuşma yeteneği ise okuma yazmaya ilerlerken en önemli safhalardan birini oluşturmaktadır (Üstün, 2007).

Okuma yazma becerileri tıpkı çocuklar tarafından kazanılan diğer beceri alanlarında olduğu gibi çevresel uyarılar vasıtasıyla kazanılırlar. Çevrelerindeki birçok

gözlemci, ebeveyn, eğitimci bunu fark etmese dahi süreç bu şekilde işlemektedir. Vygotsky (1998)'e göre, dil ve okuma yazma becerileri birbirine paralel bir şekilde ilerlemektedir aynı zamanda da okul öncesi süreçte gelişim göstermektedir. Dilin kazanılması ve kullanılması da çocukların zihinsel yeteneklerinin gelişmesi adına büyük önem arz etmektedir. Okuma yazma olgusuna bağlı yetenekler 18 ila 24 aylık dönemde görünürde bulunmayan eşyaları hatırlamaya başlamalarıyla ortaya çıkar. Zaman içinde çocuklar tarafından çizimlerin ve harflerin, nesnelere ve hisleri temsil ettiğine dair birtakım farkındalıklar başlar. Birdenbire ortaya çıkmış gibi gözükten okuma yazma konularındaki yeterlilik, çocukların bebeklik dönemlerinden başlayarak günlük hayatlarının çeşitlenmesiyle ilerlemektedir (Constantine, 2004).

Çocukların bebeklik döneminden itibaren çevresindekilerle kurdukları etkileşimin niteliği onların okuma yazma seviyelerini ve tutumlarını etkilemektedir. Burada önemli rol oynayanlar özellikle ebeveynler olmaktadır. Onur (2000), Erden ve Akman'a (2001) göre, ilköğretim öncesine denk gelen 3-6 yaş aralığındaki süreç "ilk çocukluk" (erken çocukluk) dönemi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu erken çocukluk dönemi içinde ebeveynlerin çocukların okuma yazma aktivitelerine olumlu tutum kazanmalarını sağlayacak bir fırsat vardır. Bu fırsat doğru kullanıldığında çocuklar kitaplara ilgi ve güven ile yaklaşabilmektedirler. Ebeveynleri tarafından bu dönemde hikâye anlatma, okuma yazma konusunda desteklenen çocuklar var olan becerilerini pekiştirmektedirler. Eve bulunan okuma yazma materyallerinin çeşitliliği, bulunan kitapların çokluğu ve niteliği, okunanların gerçek yaşam ile bağlantısının kurulması ev içinde okuryazarlık seviyesini yükseltmekte ve bu da çocukları teşvik etmektedir (Üstün, 2007).

2.5.2 Ses Temelli Cümle Öğretimi

Okuma yazma öğretiminde ülkemizde farklı yöntemler denenmiştir. Bu yöntemlerin etkinliği okul öncesi eğitim kurumlarından itibaren başlamaktadır. Bu süreçte kullanılan metotlar, karma, çözümlenme, birleşim ve ses temelli cümle metotları gibi farklı yollar uygulanmıştır. Son dönemde oldukça popülerleşen çözümlenme ve ses temelli cümle metotlarının etkinliğiyle alakalı birbirinden farklı fikirler olmakla beraber ses temelli cümle öğretimi yaygın biçimde kullanılmaktadır. Ürfioğlu (1989)'na göre, Ses'i bir eğitim aracı olarak kullandığımızda; çocuğa, yaşamı algılama, yorumlama, yaratıcılık ve düşünme sistemini geliştirme ve eğitime konusunda yardımcı oluruz.

Ses temelli cümle metodunda erken okuma yazma öğretimine sesler ile birlikte başlanmaktadır. Anlamalı biçimde bütünlük oluşturacak birtakım sesler verilir. Ardından da sesler aracılığıyla sözcükler ve cümlelere ulaşılmaktadır. Okuma ve yazma uygulamalarıyla alakalı etkinlikler, okuma-yazma öğretimi süresince beraber sürdürülmektedir. Okunduktan sonra her öge yazılmaktadır. Tersten gidilerek yazılanlar da aynı zamanda okunur. Yazı öğretimi vasıtasıyla bitişik eğik yazı tekniği kullanılmaktadır (Akbayır, 2006).

Çocuklar sese dayalı cümle öğrenme yöntemi aracılığıyla okuma yazma öğrenirken ilk okuma yazmaya da seslerle başlarlar. Bu yüzden sözcük ve cümleler en son geleceği için öğretmenler ezberleme ile meydana gelebilecek problemleri engellemek istemektedirler. Sesler ve seslerin alakalarının öğretilmesi, çocukların, sözcüklerin oluşumu hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasını ve ezberden uzaklaşmasını sağlamaktadır. Seslerin öğretilmesiyle başlayan çalışmalar okumaya ilk başlama safhalarında daha etkilidir. Ses temelli cümle öğretimi yöntemi Türkçe dilinin yapısal niteliklerine daha uygundur. Türkçe dili incelendiğinde harfler ve temsil ettikleri seslerin birebir eşleştikleri görülmektedir. Türkçe bu sebeple yazıldığı gibi okunan bir dildir. Bazı başka dillerde birebir ses ve harf eşleşmesi görülmez (Onan, 2007).

Sese dayalı cümle öğrenim yöntemi erken dönemdeki çocukların dil gelişimleri ile paralellik göstermektedir. Ses ve müzik kullanılarak çocuğun duyarlılığını arttıracak ve yaratıcılığını geliştirebilecek etkinlikler yapılabilmektedir (Güngörmüş Özkardeş, 2005). Dil gelişim süreçlerinde seslerin duyumsanarak sese erişilmesi ile ses temelli cümle oluşturma yönteminin benzeşen tarafları bulunmaktadır. Dil gelişim süreçlerinde kelimelerin dizilimi sözcük hazinesinin artmasından birkaç ay sonra başlamaktadır. Kelimelerin bütüncül biçimde dizilimi başlarken teker teker kelimelerden faydalandığı için daha ileri düzeyde bir sembolizm devreye girmektedir. Sesler vasıtasıyla kelimeler ve cümle üretimi hızlı olduğu halde anlam bilgisi daha yavaş gelişmektedir. Ses temelli cümle öğretiminde okuma çalışmaları ses ile başladığı için öğrenciler bilgileri zamanla yapılandırmayı öğrenir. Bu metotta öğrenciler sesler ve harfler arasındaki farkların nasıl olduğunu görmektedirler. Seslerin konuşma düzeni içinde nasıl bitirileceği, seslerin konuşma lisanında nasıl harmanlanacağı ve cümle kurulumunun nasıl yapılacağı öğrenilmektedir. Alfabetik

kazanımlar, ses farkındalığı, kelime hazinesinin gelişimi, metin okuma becerisini geliştirir (Armbruster, Lehr & Osborn, 2003).

Yukarıda bahsedilen avantajlarının yanı sıra birtakım uzmanlar ses temelli cümle metodunun verimli ve anlamlı okumaya elverişli bir metot olmadığı görüşündedir. Ses temelli yöntemde öğrenciler cümle ile öğrenme yöntemine kıyasla daha çabuk okuma becerisi kazanabilir. Bununla birlikte fonksiyonel şekilde okuryazar olma noktasında bu yöntemin sakıncaları olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu metot uyarınca öğrenciler cümleleri heceler vasıtasıyla okuduklarından dolayı, okuma ve yazma hızlarında düşme söz konusu olabilmektedir. Ayrıca öğrencinin zihni harfe yöneldiği için bütünü kaçırarak, küçük paylar üzerinde yoğunlaşması söz konusudur. Çocuğun gözleri sayfadaki yazı üzerinde ne kadar büyük yaparsa, okuma hızı ile bu bağlamda okuduğunu anlama hızı da o kadar çabuk olur. Çünkü okuma yazma becerileri; neredeyse bütün gelişim beklenen alanlarda yeterliliğe ulaşma ile yakından ilgilidir. Çocuğun öğrenme becerisini etkileyen zekâ gelişimi ile okuma başarıları arasında ciddi bir ilişki bulunmaktadır (MEB, 2006). Okuma yazma sürecini ses temelli cümle yöntemiyle alan bir çocukta gözün, sayfadaki yazılar üzerinde yapacağı sıçrama, sözcükleri yapılandıran sesleri içereceğinden, gözler, kelimeler üzerinde aşağı yukarı sıçrama yapar. Bu şekilde sözcükleri okurken, iniş çıkış sıçramaları, kullanılan zamanın miktarı, kelimenin önü ve sonu arasında var olacak anlam bütünlüğünün yok olmasına yol açar. Bu ileri sıçramalar da göz kaslarının yorulmasına sebep olur ve neticede okuma yazma faaliyetlerinden zevk almayan bireyler topluluğu ortaya çıkabilir. İlk dönem okuma yazma eğitimi sadece okuma kazanımlarına indirgenemez. Okuma ile yazma becerileri beraber kazandırılmalıdır (Akyol, 2005).

2.5.3 Okul Öncesi Dönemde Okuma – Yazma Öğretimi

Çocukların okuryazarlık öğreniminde kendilerini anlatabilmeleri adına önemli bir araç sayılan dil gelişimi çocuğun okuryazarlık yeteneklerini ciddi ölçüde etkileyen zihinsel gelişim ile yakından ilişkilidir (Gündüz & Çalışkan, 2013; Sert, 2014; Tatal & Oral, 2015). Yapılan akademik çalışmaların gösterdiği, çocukların okuma yazma becerileri geliştirmesinde ilkökul döneminden önce devam ettikleri eğitim kurumlarındaki dersliklerinde bulunan okuma yazma ile ilgili materyaller ve yaptıkları uygulamaların etkili olduğu ifade edilmektedir. Okuma yazma süreçlerinde çocukların

bu becerilerinin oluşmasını belirleyen bir takım alt unsurlar vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

Sözel dil yeteneği: Yapılan saha çalışmalarının gösterdiği kadarıyla okul öncesi dönemde konuşma ve dil yeteneği ile alakalı sorunları tanımlanmış olan çocukların daha ileri gelişim gösteren yaşlarına nazaran bu becerileri kazanmak yolunda daha büyük risk altında oldukları ifade edilmiştir. Bu tarz gelişim gerilikleri gösteren çocukların sözel dil konularında yetersizlikleri söz konusudur. Bu veriler ile ortaya çıkan sözel dil becerisi ile okuma yazma becerileri arasında bir bağlantı olduğudur (Bishop & Adams, 1990).

Okul öncesi dönemde çocukların yazılı ve sözel becerilerinin geliştirilmesi ancak bu dönemdeki öğretmenlerin birtakım özellikleri göstermesi sayesinde mümkün olmaktadır. Bu özellikler kısaca; çocuklara doğru bir model oluşturması, sınıf içinde dil kullanımının zengin olması, dil yeteneklerini geliştirmek için basitleştirmeden, düzgün cümlelerle iletişim kuruyor olmaları gerekliliği şeklinde sıralanabilir. Öğretmenlerin çocuklarla yaptıkları konuşmalar esnasında benzetme ve betimlemelere sıklıkla yer veriyor olması, çocukları farklı kelimeler kullanmak suretiyle daha karmaşık cümle kurulumu noktasında özendirmeye çalışmaları önemlidir (Üstün, 2007).

Genel Kültür: Yapılan çalışmalar, okuma yazma becerilerinin çok unsurlu beceriler olduğunu göstermektedir. Okul öncesi süreçte eğitim kurumlarına giden çocuklar bu kurumlarda çok farklı deneyimler elde edebilmektedirler. Bu deneyimler aracılığıyla çevrelerindeki yaşantı ve dünya hakkında farkındalıkları artmakta ve çevreye ilgi duymakta ve keşfetme isteği ile hareket etmektedirler. Böyle bir dönem geçiren çocuklara çevresinde bulunan yetişkinler özellikle ebeveyn ve öğretmenleri rehberlik vazifesi görerek beraber görsel veya yazılı kaynakları taraması, bu öğrenme faaliyetine çocuklarla birlikte katılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Çocuklar zaman içerisinde bu kaynaklara ulaşarak kendilerinin de keşifte bulunabileceğini anlamaktadırlar. Çocukların genel kültür seviyelerinin artırılması amacıyla okul öncesi eğitim veren kurumlarda; ilgi çekecek zengin malzemeler ile düzenlenmiş sınıfların olması, farklı yerlere düzenlenecek geziler aracılığıyla deneyimleme ve öğrenme fırsatları sunulması, çocukların derslik içinde soru sormalarının ve katılımının teşvik edilmesi, düşündüklerini anlatabilecek beceriler

kazandırılmaları, üzerinde düşünüp konuşabilecekleri farklı ve ilgi çekici konular vasıtasıyla hedef ve kazanımların elde edilmesi büyük önem taşımaktadır (Üstün, 2007).

Yazı Farkındalığı: Yazılı malzemeler, çocukların yazı dilini görüp uygulama yapmasına yardımcı olmaktadır. Bu malzemelerin dersliklerde kullanılmasıyla beraber öğretmenler çocukların dikkatini harf ve harf gruplarından oluşan kelimeler üzerine çekmeyi başarabilmektedirler. Çevrelerinde böyle yazılı malzemelerle sıklıkla karşılaşan çocuklar, bunları okumayı bilmemelerine rağmen konuşmalar ve yazılı dil arasında ilişki kurmayı öğrenmektedirler. Üzerlerinde yazılar olan resim, afiş, işaret, dergi gibi materyaller, bunlarla etkileşime giren çocuklara yazılı dilin sözcüklerle bağlantısı olduğunu anlamalarına yardımcı olmaktadır.

Çocukların yazı konusundaki farkındalıklarını artırabilmek ve bilinç oluşturabilmek için okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yararlanabileceği farklı tipte materyaller sunması, sınıftaki nesnelere etiketleme çalışmaları yapmaları ve yazının fonksiyonu, ne işe yaradığının değerlendirileceği uygulamalar yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda okuma çalışmalarında şekilli ve resimli büyük kitaplar seçilerek çocukların buradaki resimleri parmaklarıyla işaret etmeleri sağlanmalıdır (Sevinç, 2003).

Alfabe Bilgisi: Alfabeyle dayanan yazı sistemleri içinde okuma yazma yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla çocuklar seslerin harf birimlerinden oluştuğu için bu ses birimlerinin yazıda harfleri temsil ederek işlev gördüğünü anlamaları gerekmektedir. Çocuklar aynı zamanda kelimelerin çözümlendiğinde harf birimlerinin ayrıştırıldığını fark edebilmeleri gerekir. Okul öncesi eğitimde çocuklar daha ilkökula başlamadan evvel yazı dili ve alfabeyle ilgili bir takım bilgi ve becerileri kazandığı, kod çözme yetenekleriyle beraber ileriki dönemde okuma yazma performansları etkilenmektedir. Alfabe bilgisi ile okuma yazma becerisinin alt unsurlarından biri tamamlanmış olmaktadır.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların alfabe kazanımlarını artırmak için harflere ait sesleri çocuklara tanıtmaları, derslik içinde harfleri aynen sayılar gibi panolara asmaları, kabartma harf panoları üzerinde çocukların harfleri parmaklarıyla takip etmelerini sağlamaları ve çocukların boşlukta veya yumuşak malzemeler

üzerinde harfler üzerinden şekil çizme çalışmaları yaptırılmaları oldukça önemlidir (Sevinç, 2003).

Fonolojik Farkındalık: Fonolojik farkındalık, ses farkındalığı anlamına gelmektedir. Bir dile ait sesleri ve bu seslerin dağılımlarındaki sınırlılıkları, ne anlamlara geldiklerini anlamak, nasıl bir sistemle sıralandıklarını incelemeyi içeren bir alandır (Topbaş, 2005).

Okuma yazma becerilerinin gelişme sürecinde çocuklar aynı anda birçok beceriyi bütünleştirmektedirler. Bu becerilerin kazanılması esnasında gelişimsel sıra ile ilgili bazı tartışmalar olmasına rağmen fonolojik olarak kazanılan becerilerin önemi konusunda mutabakat vardır. Fonolojik farkındalık sağlanırken özellikle alfabeyle dayalı yazı sistemlerinde bu farkındalığın okuma yazma becerisiyle çok yakın ilişkisi olduğu ifade edilmektedir (Aktan & Kerem, 2001).

Fonolojik farkındalık yeteneği kazanan çocukların diğer dil becerilerine adım attıkları görülmektedir. Dilin yapısal birtakım niteliklerini bilinçli şekilde kullanmaya başlama ile birlikte, dilin nitelikleri hakkında düşünme becerisi geliştirme “üst dil” becerileri olarak nitelendirilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almış pek çok çocuk ilköğretim safhasına geçtiğinde ilerde yaralanma imkânı bulacağı temel bazı okuma yazma becerileri üzerine yeni beceriler inşa etmektedirler. İleri biçimde okuma yazma yeteneklerine hazır biçimde ilkokula başlayan çocukların başarı seviyesi artmaktadır. Bahsedilen fonolojik farkındalığı artırmak amacıyla öğretmenlerin okul öncesi eğitimde yapabilecekleri çalışmalar; ses farkındalığı yaratacak oyun benzeri faaliyetlerde bulunmaları, farklı seslerle başlayan kelimeleri çocukların seçebilmelerine olanak tanıyacak oyunlar ile farkındalığın artırılması, çocuklara bazı kelimeler ve tekerlemeler ile ses uyumunun gösterilmesi, çocukların bizatihi kendilerinin birtakım kelimelerin son seslerini değiştirerek yeni kelimeler türetmesinin sağlanması, aynı sesle başlayan birden çok kelime olduğunun çocuklara fark ettirilmesi, eş sesli fakat farklı anlamlara gelen kelimelerin çocuklara tanıtılması, konuyla ilgili şiir ve hikâyeler ile öğrenme sürecinin desteklenmesi, ses uyumu içeren şiir, tekerleme, şiirler ile aktif katılım sağlanması, el oyunları, kukla oyunları gibi oyunlarla destekleyici faaliyet sağlanması, kafiyeli kelimeleri bulma oyunları ile çocukların düşünmesi ve yeni sözcükler keşfetme çabasına girmesinin sağlanması şeklinde sıralanabilir (Eliaison & Jerkins, 2003).

Yazı Öncesi Çalışmalar: Okul öncesi dönemde okuma eğitimi ile birlikte yazma becerisinin gelişimi için de çalışmalar yapılmalıdır. Çocuklarda yazma becerilerinin gelişimi öncelikli olarak karalama çalışmaları ile başlamaktadır. Çocuklar, ilerleyen dönemde yazıyormuş gibi karalayarak büyüklerin yazı yazma aktivitelerini taklit etme davranışı gösterirler. Alfabe bilgisi edinen çocuklar seslerle sembolleri eşleştirir, alfabedeki harfler aracılığıyla çok değişik kelimeler yazılabildiğinin farkına varırlar (Üstün, 2007).

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların yazı becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin bazı etkinlikleri yapmasında fayda vardır. Bunlar küçük kas hareketlerini geliştirebilecekleri etkinlikleri yaptırmak ve yazı yazma faaliyetinin özendirilmesi şeklindedir. Ayrıca yazı ile ilgili faaliyet köşeleri oluşturularak ve alakalı materyaller bulundurarak buradaki faaliyetlerin özendirilmesi çocukların yazı becerilerini geliştirecek önemli adımlardandır (Sevinç, 2003).

2.5.4 Okul Öncesi Çocuklarda Ses Eğitiminde Teknoloji ve Oyunun Yeri

Okul öncesi eğitiminde ses eğitimi ile kast edilen okuma yazma ve dil etkinlikleri olduğunda burada teknoloji kullanımı yaygın olarak uygulama alanı bulabilmektedir. Eğitim sürecinde hikâye anlatımlarında bilgisayar, tablet, yansıtım cihazı gibi teknolojik araç gereçlerin kullanımı söz konusu olmaktadır. Bu araçlar kullanılarak yapılan ses eğitimi ile dil becerilerinin gelişimine yardımcı olunmaktadır. Teknoloji vasıtasıyla çocukların dikkatleri öykülere çekilmekte, ilgilerinin korunması sağlanmakta, zihinlerinde imgeler oluşturmalarına dikkat edilmektedir. Bu imgeler vasıtasıyla çocuklar öyküleri anlamaktadırlar (Kamil, Intrator & Kim, 2000).

Animasyon ve ses, görüntü ve etkileşimli elektronik kitaplar çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine olumlu etkilerde bulunmaktadır. Öğretmenin oluşturabileceği elektronik kitaplardan oluşan kütüphaneler çocukların kitap okuma faaliyetlerine karşı olan ilgilerini canlı tutar. Dil, okuma, yazma eğitimlerinde çocuklar teknolojik araçlar aracılığıyla elektronik veya basılı kitaplar oluşturabilirler. Bu kitaplar için çektikleri fotoğrafları veya resim çizmeye yarayan elektronik araç ve programları kullanabilirler. Hikâyeler seslendirilip kaydedilerek, öğretmene öykü yazdırıp metin okuyabilirler. Çocukların yaratıcılıkları, öğretmenlerinin yardımıyla uygulama alanı bularak neticelendirilebilir (Zipke, 2013).

Oyun oynamak çocukların gelişimi açısından birçok katkı sağlamaktadır. Bunlar kısaca: çevresini tanıma, deneyim kazanma, sosyal ilişkilerinin kuvvetlenmesi, hayal gücünün gelişmesi, yeni yetenekler edinmesi, el ve ayak koordinasyonunun gelişmesi ve diğer çocuklarla birlikte hareket etmeyi öğrenmesi şeklindedir. Davaslıgil (1989), oyun ile büyüyen çocukların oynamadan büyümüş diğer çocuklara göre sosyal alanda daha aktif olduklarını, daha kolay konuşmaya başladıklarını ve kelime haznelerinin daha zengin olduğunu ifade etmektedir. Boyer (1997)'e göre, oyunlar üzerinde çalışan pek çok araştırmacı, oyun oynayarak yetişen çocukların yaratıcılıklarının, gelecek hayatlarındaki akademik başarılarının ve davranışlarının oynamadan yetişen çocuklara göre fazlasıyla farklı olduğunu vurgulamıştır.

Çocuk gelişiminin her alanında büyük öneme sahip olan oyunlar, aynı zamanda çocukların duygusal gelişimlerine de büyük katkı sağlamaktadır. Oyunlar çocukların kendilerini ifade etmelerini öğrettiği gibi duygularını da ifade etmelerini öğretmektedir. Bu durumun devamında da çocuklar ebeveynlerinden sıkıldıkları durumda kendilerini ifade ederek bu durumdan daha kolay kurtulabilmektedirler. Çünkü oyun, çocuklar açısından en pratik ve en basit kendini anlatma aracıdır. Oyun oynayan çocuklar kendilerini ve duygularını ifade etmeyi öğrendiği gibi özgürlük, sosyal ilişkiler şeklinde farklı deneyimleri de tecrübe etmektedirler. Ayrıca çocuklarla en kolay iletişim oyunlar üzerinden sağlanmaktadır ve çocuklar farkına varmadan içsel dünyalarını çevrelerine bu şekilde açmaktadırlar (Akandere, 2003; Ellialtıoğlu, 2005).

Morrison (2003)'a göre oyun, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin tamamlanmasında en önemli katkıya sahiptir ve çocuğun kendi kendini kontrol etmesini öğreten en kolay yöntemdir.

Okul öncesi süreçte yapılan bilgisayar destekli ses eğitiminin potansiyel yararları genel yararlarını da kapsayan bir yapıdadır. Bu anlamda birkaç temel maddeyi sıralarsak (Arı & Bayhan, 2002); çocuklar bilgisayarlı ortamlarda faaliyet yaparken eğitmen baskısı dışında kalarak, özgür iletişim sürecine girebilmektedirler. Çocuklar bu tip teknolojik çevreler içinde karşılarında bir yetişkinin baskın tavrını görmeksizin serbest iletişimde bulunabilmektedirler. Yanıtlarını karşı tarafın negatif bir etkisi olmadan hemen aldığı için karşındakini kızdırma tedirginliği olmaksızın, hata yapmaktan korkmaksızın davranabilmektedirler. Çocuk gösterdiği reaksiyonun yanıtını anında alarak, doğru ve yanlışlarını böylece görüp anlayabilmektedir.

Çocuk, bilgisayarla iletişim içinde bulunurken hemen ödüllendirildiğinden dolayı motive olmaktadır. Hata yapmasına müsaade edilerek, araştırarak öğrenmeye yönlendirilmektedir. Çocuğun bilgisayarla, sorunu alt düzeyde parçalara ayırarak öğrenmesi, hem de onun düşünmeyi öğrenebilmesini de sağlamaktadır. Çocuk, bilgisayarlı ortamlarda çalışırken somut bir düşünceye sahip olabilir. Teknoloji, çocuğun bildiği ve somut olarak öğreneceği şeylerin sembolik durumlarla bağlantı kurmasına yardımcı olmaktadır.

Okul öncesi dönemde teknoloji kullanımı dil gelişiminde anlama ve anladığını gösterebilme gibi alıcı dil becerilerinin gelişmesine yol açarken aynı zamanda kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorluk gibi sorunlara yol açabilmektedir. Ses eğitiminde çalgı aleti çalma, şef olma, müzik kulağının gelişimini destekleme, ritim duygusunu iletme gibi eğlenceli katkılar sağlayacak bilgisayar ve teknolojik araçlarla oynanan oyunların çoğunluğu çocuklara alıcı dil alanında anlama ve anladığını gösterme şansını verirken ifade edici dil gelişimine yeterli katkıyı sağlamamaktadır. Tüm bilgisayar oyunlarında tek taraflı bir etkileşim söz konusu olduğu için çocuğun kendini ifade etmesine yeterli fırsat sağlanamamaktadır. Burada tek taraflı bir dil becerisi gelişimi söz konusu olmaktadır (Bayhan, Kangal & Özkızıklı, 2012).

Okul öncesi dönemde ses eğitiminde teknoloji kullanımı özellikle özel gereksinimi olan çocuklarda okuma yazma ve ses eğitiminde önemli fırsatlar sunmaktadır. Darrow (1990)'a göre; müziğin anlaşılmasında işitme son derece önemli ve zorunludur. Çocuğun müziği öğrenmesi ve müzikle iletişim kurmaya çalışması ancak işitme sürecinin sağlıklı işlemesi ile sağlanır. Çocuklar için okuma materyalleri ve eğitim süreçlerinin planlanması diğer akranlarından biraz daha farklı olmalıdır. Yazılı kitapların ve dokümanların okunabilmesi için gerekli durumlarda vurgulama amaçlı olarak parlak yazı stilleri uygulanabilir. Yazma uygulamaları örneklerinde özel gereksinimi olan çocuklar için bilgisayar destekli eğitim yazılımlarında yazı büyüklüğü 8-12 punto arası olurken eğitsel uygulamalarda çocukların kendi el yazılarını kullanarak yaptıkları eğitim uygulamalarının daha başarılı olduğu görülmüştür. Eğiticinin yönlendirmeleriyle, izleyerek öğrenme burada temel süreç olmaktadır.

Bölüm 3: Yöntem

Bu bölümde araştırma modeline, araştırma grubuna, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına, elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırma nicel bir araştırma olup, bu çalışma, okul öncesi eğitime devam eden çocukların ‘‘a, e, ı, i, o, ö, u, ü’’ seslerini öğrenmelerinde bilgisayar oyunlarının etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan yarı deneysel bir çalışmadır.

Araştırma kapsamında, okulda iki ana sınıfı bulunduğundan, deney ve kontrol grupları yansız olarak atanmıştır. Deney grubu, üzerinde deneyin yapıldığı yani bilgisayar oyunları ile öğretim yapılacak grup, kontrol grubu ise bu işleme tabi tutulmayan gruptur (Ekiz, 2009). Deney grubu rastgele seçilen çocuklarla ikiye bölünmüştür ve bu gruplarla Counterbalanced Measures Design uygulanmıştır. Buna göre deney grubu kendi içinde çapraz yöntem değişikliği kullanılarak değerlendirilmiş olup Tablo 2’de gösterilmiştir. Grubun yarısı ilk 4 ses (a, e, ı, i) için bilgisayar oyunu kullanırken diğer yarısı çalışma sayfası kullanmış, kalan 4 ses için ise (o, ö, u, ü) oyun ile başlayan grup çalışma sayfası kullanmış, çalışma sayfası ile başlayan grup da oyun ile uygulamayı tamamlamıştır. Her iki gruba da ön test, ara test ve son testler uygulanmıştır.

Tablo 2.

Deneysel desen

Gruplar	Ön Test	Uygulama 1	Ara Test	Uygulama 2	Son Test	
Deney Grubu (Oyun)	Ana sınıfı A (1. Grup)	Okuma-Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi	Oyun (a, e, ı, i)	Okuma-Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi	Çalışma Sayfası (o, ö, u, ü)	Okuma-Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi
	Ana sınıfı A (2. Grup)	Okuma-Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi	Çalışma Sayfası (a, e, ı, i)	Okuma-Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi	Oyun (o, ö, u, ü)	Okuma-Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi

Tablo 2 (devam)						
Kontrol Grubu (Yapılandırılmadığı)	Ana sınıfı B	Okuma-Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi	Çalışma Sayfası (a, e, ı, i)	Okuma-Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi	Çalışma Sayfası (o, ö, u, ü)	Okuma-Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi

3.1.1 Öğretilmesi Amaçlanan Seslerin Tanıtılması

İlk önce bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını yoklayabilmek amacıyla ön test (Okuma-Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi) uygulanmıştır. Daha sonra ise çalışma kapsamına dâhil edilen sesler her iki gruba da yapılandırmacı öğretim ile anlatılmıştır. Günlük plana göre öğretilmek istenilen sesle ilgili dikkat çekici etkinlik, sesin fark edilmesi için resimler, şarkılar, öyküler ve sorularla çocukların kendiliğinden istenilen sesi öğrenmesi amaçlanmıştır. Daha sonra çalışma sayfaları ve oyunla desteklenmiştir. Ayrıntılı olarak “e” sesi öğretimi günlük plan olarak Ek 4’te verilmiştir.

3.1.2 Deney Grubu

Uygulama için 8 tane (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) ses belirlenmiştir. Deney grubu, rastgele dağılım ile Conuterbalanced Measures Design kullanımı için ikiye ayrılmıştır. 1. Gruptaki 10 çocuk, oyun ile “a, e, ı, i” sesini 10’ar dakika süreyle oynamıştır. 2. Gruptaki çocuklara çalışma sayfası ile “a, e, ı, i” sesleri yine 10’ar dakika süreyle verilmiştir. Örnek “e” sesi ile ilgili çalışma sayfaları Ek E’de belirtilmiştir.

4 ses (a, e, ı, i) Pazartesi-Salı “a” sesi 10+10 dakika, Çarşamba-Perşembe “e” sesi 10+10 dakika, Pazartesi-Salı “ı” 10+10 dakika, Çarşamba-Perşembe “i” 10+10 dakika olmak üzere 2 haftada tamamlanmış ve ardından Ek B’de belirtilen aratest uygulanmıştır.

Kalan 4 ses için ise (o, ö, u, ü) çapraz değişiklik yapılarak bu sefer 1. Grup çalışma sayfası ile yine 10’ar dakikalık süre ile tamamlamış, 2. Grup ise oyun ile 10’ar dakikalık süre ile bitirmişlerdir. Yine bu sesler de Pazartesi-Salı “o” 10+10 dakika, Çarşamba-Perşembe “ö” sesi 10+10 dakika, Pazartesi-Salı “u” sesi 10+10 dakika, Çarşamba-Perşembe “ü” sesi 10+10 dakika olarak tamamlanmış, daha sonra da Ek

C’de belirtilen son test uygulanmıştır. Uygulamada kullanılan sesler, Okul Öncesi Eğitim Programı 2013’e göre belirlenmiştir.

3.1.3 Kontrol Grubu

Kontrol grubuna yapılandırmacı öğretim yöntemi kullanılarak sesler verilmiş ve Deney Grubunda kullanılan çalışma sayfalar ile Pazartesi-Salı “a” sesi 10+10 dakika, Çarşamba-Perşembe “e” sesi 10+10 dakika, Pazartesi-Salı “ı” sesi 10+10 dakika, Çarşamba-Perşembe “i” sesi 10+10 dakika süreyle uygulanmış ve Ek B’deki aratest yapılmıştır.

Ara testten sonra kalan 4 ses için (o, ö, u, ü) yine Pazartesi-Salı “o” sesi 10+10 dakika, Çarşamba-Perşembe “ö” sesi 10+10 dakika, Pazartesi-Salı “u” sesi 10+10 dakika, “ü” sesi 10+10 dakika çalışma sayfaları ile uygulanmıştır.

Toplamda 4 haftalık sürede öntest, uygulama, aratest ve sontest tamamlanmıştır. Sesler öğretilirken dikkat edilmesi gereken önemli hususlar olarak çocuklara yapılacak etkinliğin öncelikle işitme duyusuyla ilgili olduğu konusunda bilgi verilmiştir. Hazırlanan kısa öykülerde özellikle öğretilmek istenilen sesle başlayan kelimelere yer verilmiştir. Belirlenen sesle ilgili öykü okunurken öğretilmek istenilen sesin, diğerlerine göre daha vurgulu okunmasına dikkat edilmiştir. Öykü bitiminde ipuçlu sorularla çocukların sesi bulmaları için yardımcı olunmuştur. Öğrenmede kalıcılık sağlanması için o sesle başlayan başka kelimeler bulmaları için fırsat yaratılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırma, İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir devlet okulundaki ana sınıfı düzeyinde eğitim gören çocuklarla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ana sınıfı A’da 1. Grup (N=10), Ana sınıfı A 2. Grup (N=10) ve tek kontrol grubu olarak Ana sınıfı B (N=20) olmak üzere toplamda 40 çocuktan oluşmaktadır. Ana sınıfı A’dan rastgele olmak üzere 1. ve 2. Gruplar belirlenmiştir. Okulda bulunan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda benzer özellikler taşıdığı sonucuna varılan iki ana sınıftan birisi deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubuna bilgisayar oyunlarına dayalı olarak hazırlanan ve araştırma kapsamında belirlenen Eğitsel Oyun aracılığıyla uygulama yapılmıştır. Kontrol grubuna ise yapılandırmacı öğretim yöntemiyle belirlenen sesler öğretilmiştir.

Tablo 3.

Çocukların cinsiyete göre dağılımı

		Deney Grubu A1		Deney Grubu A2		Kontrol Grubu		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	3	30%	5	50%	10	50%	18	45%
	Erkek	7	70%	5	50%	10	50%	22	55%
	Toplam	10	100%	10	100%	20	100%	40	100%

Araştırmaya katılan çocukların %45'i (n=18) kız ve %55'i (n=22) erkektir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan kız ve erkek çocukların oranlarının yakın olmasına, araştırma koşullarının objektifliği açısından dikkat edilmiştir.

3.3 Verilerin Toplanması

3.3.1 Veri Toplama Araçları ve Materyaller

Bu çalışmada çocukların yaşları, okuma-yazma bilmiyor olmaları ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak çocukların seviyelerine uygun bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu veri toplama aracında okul öncesi dönem müfredatında belirlenen 8 sesle ilgili tablet oyunu, çalışma sayfaları ve Okuma-Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi hazırlanmıştır. Ön test için 8 ses, ara test ve son test için de 4 ses, yine öğretim programında olan öğrenme sırasına göre sorulmuştur. Uygulama toplamda 1 ay sürmüş olup uygulamalar birebir çocuk-öğretmen şeklinde tamamlanmıştır. Uygulama sonlarında yapılan testler, her çocuk için 10 dk. olarak belirlenip rehberlik odasında, rehberlik öğretmeni gözetiminde tamamlanmıştır. Testlerin geçerliğini sağlamak üzere uzman görüşüne başvurularak testlere son hali verilmiştir. Bu bağlamda, hazırlanan testler iki okul öncesi öğretmeni ve bir rehberlik öğretmene kontrol ettirilerek geçerliği tespit edilmiştir. Aynı zamanda testler tamamen görsel ve işitsel niteliğe sahiptir. Testler çocuklara, öğretmenleri ve bir gözlemci eşliğinde uygulanmış, çocuklar okuma-yazma bilmediğinden sorular sözel olarak ifade edilmiştir. Testler uygulanırken çocukların birbirlerinden etkilenmesini engellemek için birebir rehberlik odasında uygulanarak veri toplanmıştır.

3.3.2 Dijital Eğitsel Oyun: Kes Sesi

Uygulamada çocukların yaş ve hazırbulunuşluk seviyesine uygun dijital eğitsel oyun olan ‘‘Kes Sesi’’ oyunu seçilmiştir. Bu oyun çocukların ilgisini çekmek ve bu sayede de öğrenmeyi hızlandırıp kalıcılığının sağlanmasını hedefleyen bir tablet oyunudur.

Oyunda, alfabede bulunan ve oyun ayarlarından seçilen sesli ve sessiz harfler ekrana, doğru telaffuz sesleri ile birlikte gelmektedir. Oyuncu telaffuz edilen sesin hangi harfe ait olduğunu diğer harfler arasından seçerek bilmeye çalışır. Oyun seviyesi ve hızı, çocukların seviyesine göre ayarlanabilir. Bu sayede ses bilgisi ve yazı farkındalığı oluşturması, aynı zamanda da okul öncesi dönem kazanımlarından olan el-göz koordinasyonunun da gelişmesi hedeflenmektedir.

Değerlendirmenin kolay yapılabilmesi için öğretmen ve ebeveynlere yönelik oyun sonunda verilen geri dönüş tablosunda, hangi harflerin öğrenilebildiği, çocuğun hangi harflerde eksiği olduğu ayrıntılı bir şekilde belirtilmektedir. Oyun görselleri Ek F’de verilmiştir.

3.3.3 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS 24 paket programı aracılığıyla istatistiki test ve analizler uygulanarak çözümlenmiştir. İki grup ortancası arasındaki farklılığın anlamlılığının ölçümü için Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grup ortancası arasındaki farklılığın anlamlılığının ölçümü için Kruskal Wallis Testi ve bir gruba ait iki farklı dönemde elde edilmiş ortancalar arasındaki farklılığın anlamlılığının ölçümü için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır (Gürbüz & Şahin, 2014).

3.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma İstanbul ilinin Beyoğlu ilçesinde bir okul öncesi kurumunda öğrenimi gören 40 çocuktan toplanan verilerle sınırlıdır. Araştırmanın uygulama aşamasında kullanılan materyaller; çalışma sayfası ve tablette oynanan ‘‘Kes Sesi’’ oyun uygulaması ile sınırlıdır. Çocukların ses farkındalığı konusundaki başarılarına ilişkin bilgiler Okuma-Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi nitelikleri ile sınırlıdır. Araştırmada gerçekleştirilen istatistiksel testler için anlamlılık değeri $\alpha=0,05$ olarak temel alınmıştır. Uygulama süreci 2 hafta ile sınırlıdır. Çocukların okuma-

yazma bilmediklerinden ve somut dönemde olması sebebiyle ses öğretimine önce farkındalık yaratılarak başlanmıştır. Öğrenme tamamlandıktan sonra sesin sembol olarak karşılığı sadece sembol olarak tanınması amacıyla gösterilmiştir. Çalışmada yazı ile ilgili bir uygulama yapılmamıştır.



Bölüm 4: Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan alt problem ve hipotezlerin sınanmasına yönelik istatistiksel bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1 Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklar Arasında Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde deney ve kontrol grubu arasındaki çocukların “a, e, ı, i” sesleri için yapılan ön test sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye yönelik mann-whitney u testi sonuçlarının yorumları sunulmuştur.

Tablo 4.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklar arasında okuma yazmaya hazırlık akademik başarı testi ön test (a, e, ı, i) puanlarının karşılaştırılması

		N	SO	ST	U	p
Ön Test (a, e, ı, i)	Deney Grubu	20	21,35	427,00	183,000	,604
	Kontrol Grubu	20	19,65	393,00		

* $p < .05$, ** $p < .01$

H_0 = Deney ve kontrol grubunun “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ön test sıra ortalamaları birbirine eşittir.

H_1 = Deney ve kontrol grubunun “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ön test sıra ortalamaları birbirinden farklılaşır.

Test sonuçlarına göre H_0 reddedilemez.

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($U=183,000$; $p>0,05$).

Bu bölümde deney ve kontrol grubu arasında çocukların “a, e, ı, i” sesleri için yapılan ara test sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye yönelik mann-whitney u testi sonuçlarının yorumları sunulmuştur.

Tablo 5.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukları arasında okuma yazmaya hazırlık akademik başarı testi ara test (a, e, ı, i) puanlarının karşılaştırılması

		N	SO	ST	U	p
Ara Test (a, e, ı, i)	Deney Grubu	20	24,78	495,50	114,500	,014*
	Kontrol Grubu	20	16,23	324,50		

* $p < .05$, ** $p < .01$

H_0 = Deney ve kontrol grubunun “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ara test sıra ortalamaları birbirine eşittir.

H_1 = Deney ve kontrol grubunun “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ara test sıra ortalamaları birbirinden farklıdır.

Test sonuçlarına göre H_0 reddedilir.

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ara test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($U=114,500$; $p < 0,05$). Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ara test başarısının, kontrol grubunda yer alan çocukların ara test başarısına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Bu bölümde deney ve kontrol grubu arasında çocukların “o, ö, u, ü” sesleri için yapılan son test sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye yönelik mann-whitney u testi sonuçlarının yorumları sunulmuştur.

Tablo 6.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların okuma yazmaya hazırlık akademik başarı testi son test (o, ö, u, ü) puanlarının karşılaştırılması

		N	SO	ST	U	p
Son Test (o, ö, u, ü)	Deney Grubu	20	21,88	437,50	172,500	,420
	Kontrol Grubu	20	19,13	382,50		

* $p < .05$, ** $p < .01$

H_0 = Deney ve kontrol grubunun “o, ö, u, ü” seslerine yönelik akademik başarı testi son test sıra ortalamaları birbirine eşittir.

H₁= Deney ve kontrol grubunun “o, ö, u, ü” seslerine yönelik akademik başarı testi son test sıra ortalamaları birbirinden farklıdır.

Test sonuçlarına göre H₀ reddedilemez.

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “o, ö, u, ü” seslerine yönelik akademik başarı testi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (U=172,500; p>0,05).

4.2 Deney Grubu A1, Deney Grubu A2 ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde deney grubu A1, deney grubu A2 ve kontrol grubu arasındaki çocukların “a, e, ı, i” sesleri için yapılan ön test sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye yönelik kruskal wallis testi sonuçlarının yorumları sunulmuştur.

Tablo 7.

Deney grubu A1, deney grubu A2 ve kontrol grubunu oluşturan çocukların okuma yazmaya hazırlık akademik başarı testi ön test (a, e, ı, i) puanlarının karşılaştırılması

	N	SO	χ^2	p	
Ön Test (a, e, ı, i)	Deney Grubu A1	10	20,50	,403	,817
	Deney Grubu A2	10	22,20		
	Kontrol Grubu	20	19,65		

*p<.05, **p<.01

H₀= Grupların “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ön test medyanları benzerdir.

H₁= Gruplardan en az birinin “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ön test medyanı diğerlerinden farklıdır.

Test sonuçlarına göre H₀ reddedilemez.

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubu A1, deney grubu A2 ve kontrol grubunda yer alan çocukların “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (χ^2 =,403 ; p>0,05).

Bu bölümde deney grubu A1, deney grubu A2 ve kontrol grubu arasında çocukların “a, e, ı, i” sesleri için yapılan ara test sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye yönelik kruskal wallis testi sonuçlarının yorumları sunulmuştur.

Tablo 8.

Deney grubu A1, deney grubu A2 ve kontrol grubunu oluşturan çocukların okuma yazmaya hazırlık akademik başarı testi ara test (a, e, ı, i) puanlarının karşılaştırılması

		N	SO	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Ara Test (a, e, ı, i)	Deney Grubu A1	10	29,6 5	10,014	,007**	Deney Grubu A1>Kontrol Grubu**
	Deney Grubu A2	10	19,9 0			
	Kontrol Grubu	20	16,2 3			

* $p < .05$, ** $p < .01$

H_0 = Grupların “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ara test medyanları benzerdir.

H_1 = Gruplardan en az birinin “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ara test medyanı diğerlerinden farklıdır.

Test sonuçlarına göre H_0 reddedilir.

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubu A1, deney grubu A2 ve kontrol grubunda yer alan çocukların “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ara test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=10,014$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemeye yönelik olarak yapılan mann-whitney u testi sonuçları değerlendirildiğinde, deney grubu A1 ile deney grubu A2 arasında ($U=29,000$; $p>0,05$) ve deney grubu A2 ile kontrol grubu arasında ($U=85,000$; $p>0,05$) farklılık gözlenmez iken deney grubu A1 ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($U=29,500$; $p<0,01$). Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu A1’de yer alan çocukların “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ara test başarısının, kontrol grubunda yer alan çocukların ara test başarısına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Bu bölümde deney grubu A1, deney grubu A2 ve kontrol grubu arasında çocukların “o, ö, u, ü” sesleri için yapılan son test sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye yönelik kruskal wallis testi sonuçlarının yorumları sunulmuştur.

Tablo 9.

Deney grubu A1, deney grubu A2 ve kontrol grubunu oluşturan çocukların okuma yazmaya hazırlık akademik başarı testi son test (o, ö, u, ü) puanlarının karşılaştırılması

	N	SO	χ^2	p	Anlamlı Farklılık	
Son Test (o, ö, u, ü)	Deney Grubu A1	10	12,35	16,278	,000**	Deney Grubu A2> Deney Grubu A1** ve Kontrol Grubu**
	Deney Grubu A2	10	31,40			
	Kontrol Grubu	20	19,13			

* $p < .05$, ** $p < .01$

H_0 = Grupların “o, ö, u, ü” seslerine yönelik akademik başarı testi son test medyanları benzerdir.

H_1 = Gruplardan en az birinin “o, ö, u, ü” seslerine yönelik akademik başarı testi son test medyanı diğerlerinden farklıdır.

Test sonuçlarına göre H_0 reddedilir.

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubu A1, deney grubu A2 ve kontrol grubunda yer alan çocukların “o, ö, u, ü” seslerine yönelik akademik başarı testi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=16,278$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemeye yönelik olarak yapılan mann-whitney u testi sonuçları değerlendirildiğinde, deney grubu A1 ile kontrol grubu arasında ($U=61,500$; $p>0,05$) farklılık gözlenmez iken deney grubu A1 ile deney grubu A2 arasında ($U=7,000$; $p<0,01$) deney grubu A2 ile kontrol grubu arasında ($U=34,000$; $p<0,01$) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu A2’de yer alan çocukların “o, ö, u, ü” seslerine yönelik akademik başarı testi son test başarısının, deney grubu A1’de ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test başarısına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

4.3 Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Ön Test, Ara Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde deney ve kontrol grubunda “a, e, ı, i” sesleri için ön test ve ara test sonuçları ile “o, ö, u, ü” sesleri için yapılan ön test ve son test sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye yönelik wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarının yorumları sunulmuştur.

Tablo 10.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların okuma yazmaya hazırlık akademik başarı testi ön test, ara test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması

			N	SO	ST	Z	p
Deney Grubu	Ara Test (a,e,ı,i) - Ön Test (a,e,ı,i)	Negative Ranks	2 ^a	3,50	7,00	-3,587 ^b	,000**
		Positive Ranks	17 ^b	10,76	183,00		
	Son Test (o,ö,u,ü) - Ön Test (o,ö,u,ü)	Negative Ranks	0 ^d	0,00	0,00	-3,962 ^b	,000**
		Positive Ranks	20 ^e	10,50	210,00		
Kontrol Grubu	Ara Test (a,e,ı,i) - Ön Test (a,e,ı,i)	Negative Ranks	0 ^a	0,00	0,00	-3,624 ^b	,000**
		Positive Ranks	16 ^b	8,50	136,00		
	Son Test (o,ö,u,ü) - Ön Test (o,ö,u,ü)	Negative Ranks	0 ^d	0,00	0,00	-3,963 ^b	,000**
		Positive Ranks	19 ^e	10,00	190,00		

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tüm gruplar için;

H_0 = Eş deneme sonuçları arasındaki pozitif ve negatif farklar toplamı birbirine benzerdir.

H_1 = Eş deneme sonuçları arasındaki negatif farkların toplamı pozitif farkların toplamına kıyasla çok küçük ya da çok büyüktür.

Test sonuçlarına göre H_0 reddedilir.

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunda uygulama 1 öncesinde “a, e, ı, i” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi ön test başarı puanları ile uygulama 1 sonrasında “a, e, ı, i” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi ara test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($Z=-3,587$; $p<0,01$). Buna

göre fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani deney grubunu oluşturan çocuklarının “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ara test puanları lehinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunda uygulama 2 öncesinde “o, ö, u, ü” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi ön test başarı puanları ile uygulama 2 sonrasında “o, ö, u, ü” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($Z=-3,962$; $p<0,01$). Buna göre fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani deney grubunu oluşturan çocukların “o, ö, u, ü” seslerine yönelik akademik başarı testi son test puanları lehinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, kontrol grubunda uygulama 1 öncesinde “a, e, ı, i” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi ön test başarı puanları ile uygulama 1 sonrasında “a, e, ı, i” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi ara test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($Z=-3,624$; $p<0,01$). Buna göre fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani kontrol grubunu oluşturan çocuklarının “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ara test puanları lehinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, kontrol grubunda uygulama 2 öncesinde “o, ö, u, ü” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi ön test başarı puanları ile uygulama 2 sonrasında “o, ö, u, ü” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($Z=-3,963$; $p<0,01$). Buna göre fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani kontrol grubunu oluşturan çocuklarının “o, ö, u, ü” seslerine yönelik akademik başarı testi son test puanları lehinde olduğu belirlenmiştir.

4.4 Deney Grubu A1, Deney Grubu A2 ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi Ön Test, Ara Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde deney grubu A1, deney grubu A2 ve kontrol grubunda “a, e, ı, i” sesleri için ön test ve ara test sonuçları ile “o, ö, u, ü” sesleri için yapılan ön test ve son test sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye yönelik wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarının yorumları sunulmuştur.

Tablo 11.

Deney grubu A1, deney grubu A2 ve kontrol grubunu oluşturan çocukların okuma yazmaya hazırlık akademik başarı testi ön test, ara test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması

			N	SO	ST	Z	p
Deney Grubu A1	Ara Test (a,e,ı,i) - Ön Test (a,e,ı,i)	Negative Ranks	0 ^a	0,00	0,00	-	,007**
		Positive Ranks	9 ^b	5,00	45,00	2,714 ^b	
	Son Test (o,ö,u,ü) - Ön Test (o,ö,u,ü)	Negative Ranks	0 ^d	0,00	0,00	-	,004**
		Positive Ranks	10 ^e	5,50	55,00	2,877 ^b	
Deney Grubu A2	Ara Test (a,e,ı,i) - Ön Test (a,e,ı,i)	Negative Ranks	2 ^a	3,00	6,00	-	,026*
		Positive Ranks	8 ^b	6,13	49,00	2,228 ^b	
	Son Test (o,ö,u,ü) - Ön Test (o,ö,u,ü)	Negative Ranks	0 ^d	0,00	0,00	-	,004**
		Positive Ranks	10 ^e	5,50	55,00	2,877 ^b	
Kontrol Grubu	Ara Test (a,e,ı,i) - Ön Test (a,e,ı,i)	Negative Ranks	0 ^a	0,00	0,00	-	,000**
		Positive Ranks	16 ^b	8,50	136,00	3,624 ^b	
	Son Test (o,ö,u,ü) - Ön Test (o,ö,u,ü)	Negative Ranks	0 ^d	0,00	0,00	-	,000**
		Positive Ranks	19 ^e	10,0 0	190,00	3,963 ^b	

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tüm gruplar için;

H_0 = Eş deneme sonuçları arasındaki pozitif ve negatif farklar toplamı birbirine benzerdir.

H_1 = Eş deneme sonuçları arasındaki negatif farkların toplamı pozitif farkların toplamına kıyasla çok küçük ya da çok büyüktür.

Test sonuçlarına göre H_0 reddedilir.

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubu A1’de uygulama 1 öncesinde “a, e, ı, i” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi ön test başarı puanları ile uygulama 1 sonrasında “a, e, ı, i” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi ara test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($Z=-2,714$; $p<0,01$). Buna göre fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen

farklılığın pozitif sıralar yani deney grubu A1 çocuklarının “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ara test puanları lehinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubu A1’de uygulama 2 öncesinde “o, ö, u, ü” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi ön test başarı puanları ile uygulama 2 sonrasında “o, ö, u, ü” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($Z=-2,877$; $p<0,01$). Buna göre fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani deney grubu A1 çocuklarının “o, ö, u, ü” seslerine yönelik akademik başarı testi son test puanları lehinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubu A2’de uygulama 1 öncesinde “a, e, ı, i” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi ön test başarı puanları ile uygulama 1 sonrasında “a, e, ı, i” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi ara test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($Z=-2,228$; $p<0,05$). Buna göre fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani deney grubu A2 çocuklarının “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ara test puanları lehinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubu A2’de uygulama 2 öncesinde “o, ö, u, ü” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi ön test başarı puanları ile uygulama 2 sonrasında “o, ö, u, ü” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($Z=-2,877$; $p<0,01$). Buna göre fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani deney grubu A2 çocuklarının “o, ö, u, ü” seslerine yönelik akademik başarı testi son test puanları lehinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol grubunda uygulama 1 öncesinde “a, e, ı, i” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi ön test başarı puanları ile uygulama 1 sonrasında “a, e, ı, i” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi ara test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($Z=-3,624$; $p<0,01$). Buna göre fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani kontrol grubunu oluşturan çocukların “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ara test puanları lehinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol grubunda uygulama 2 öncesinde “o, ö, u, ü” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi ön test başarı puanları ile uygulama 2

sonrasında “o, ö, u, ü” seslerine yönelik yapılan akademik başarı testi son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($Z=-3,963$; $p<0,01$). Buna göre fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani kontrol grubunu oluşturan çocukların “o, ö, u, ü” seslerine yönelik akademik başarı testi son test puanları lehinde olduğu belirlenmiştir.



Bölüm 5: Tartışma ve Sonuç

5.1 Araştırma Sonuçları

Okul öncesi dönem, çocuğun ilköğretim ve öğrenim hayatına başlamadan önce bu zorlu sürece hazırlanacağı yetenek ve eğilimleri doğrultusunda yönlendirileceği kritik bir hazırlık dönemidir. Bu sebeple okul öncesi dönemde ses ve okuma-yazmaya hazırlık eğitimi hassas biçimde planlanmalıdır. Bu dönemde çocukların bireysel özellikleri iyi tespit edilerek onların hazır oluş durumlarına göre genel ses ve okuma-yazmaya hazırlık eğitiminin öncü safhası oluşturulmaktadır. Araştırmanın amacı okul öncesi çocukların ses farkındalığının geliştirilmesi ve desteklenmesinde teknoloji kullanımının etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmaya bu amaçla 20 kontrol grubu ve 20 deney grubu olmak üzere toplam 40 çocuk katılmıştır. Deney grubu kendi içinde çapraz yöntem değişikliği kullanılarak ikiye ayrılmıştır.

Tüm seslerin öğretimi ve uygulamadan önce destekleyici aktivite olarak dijital eğitsel oyun kullanan deney grubu ve kontrol grubunun farkındalıkları “a, e, ı, i” ve “o, ö, u, ü” seslerine yönelik akademik başarı testi ön test ile ölçülmüştür. Ön test incelemesi sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Yapılandırmacı öğretim yöntemi kullanılarak seslerin verilmesinin ardından Deney grubu A1’de bulunan 10 çocuğa her bir ses için 10’ar dakika süreyle “a, e, ı, i” seslerine yönelik destekleyici aktivite olarak eğitsel oyun oynatılmıştır. Deney grubu A2’de bulunan 10 çocuğa ise her bir ses için 10’ar dakika süreyle “a, e, ı, i” seslerine yönelik destekleyici aktivite olarak çalışma verilmiştir. Bu uygulama her iki deney grubunda Pazartesi-Salı “a” sesi, Çarşamba-Perşembe “e” sesi, Pazartesi-Salı “ı” sesi ve Çarşamba-Perşembe “i” sesi için her bir gün 10’ar dakika olmak üzere 2 haftada tamamlanmıştır. Kontrol grubu için ise yapılandırmacı öğretim yöntemi kullanılarak sesler verilmiş ve Deney grubu A2’de kullanılan çalışma sayfaları ile Pazartesi-Salı “a” sesi, Çarşamba-Perşembe “e” sesi, Pazartesi-Salı “ı” sesi ve Çarşamba-Perşembe “i” sesi için her bir gün 10’ar dakika olmak üzere 2 hafta boyunca tekrarlanarak uygulama tamamlanmıştır.

İlk uygulama aşamasının ardından yapılan ara test sonucunda; destekleyici aktivite olarak dijital eğitsel oyun kullanan deney grubundaki çocukların “a, e, ı, i” seslerine yönelik akademik başarı testi ara test başarısının, kontrol grubunda yer alan

sadece çalışma sayfası ile destekleyici aktivite yapan çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ara test sonuçları daha ayrıntılı olarak değerlendirildiğinde; eğitsel dijital oyun ile “a, e, ı, i” seslerine yönelik destekleyici aktivite yapan deney grubundaki çocukların (Deney grubu A1) başarı testi ara test puanlarının, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İkinci uygulama aşamasında ise yapılandırmacı öğretim yöntemi ile kalan sesler verilir ve çapraz değişiklik yapılarak bu kez ilk uygulamada destekleyici aktivite olarak çalışma sayfası yapmış Deney grubu A2’de bulunan 10 çocuğa her bir ses için 10’ar dakika süreyle “o, ö, u, ü” seslerine yönelik dijital eğitsel oyun oynatılmıştır. İlk uygulamada dijital eğitsel oyun kullanan Deney Grubu A1’de bulunan 10 çocuğa da her bir ses için 10’ar dakika süreyle “o, ö, u, ü” seslerine yönelik destekleyici aktivite olarak çalışma sayfası ile eğitim verilmiştir. Bu uygulama her iki deney grubunda Pazartesi-Salı “o” sesi, Çarşamba-Perşembe “ö” sesi, Pazartesi-Salı “u” sesi ve Çarşamba-Perşembe “ü” sesi için her bir gün 10’ar dakika olmak üzere 2 haftada tamamlanmıştır. Kontrol grubu için ise yapılandırmacı öğretim yöntemi kullanılarak sesler verilmiş ve Deney grubu A2’de kullanılan çalışma sayfaları ile Pazartesi-Salı “o” sesi, Çarşamba-Perşembe “ö” sesi, Pazartesi-Salı “u” sesi ve Çarşamba-Perşembe “ü” sesi için her bir gün 10’ar dakika olmak üzere 2 hafta boyunca tekrarlanarak uygulama tamamlanmıştır.

İkinci uygulama aşamasının ardından yapılan son test sonucunda; dijital eğitsel oyun ile “o, ö, u, ü” seslerine yönelik destekleyici aktivite alan deney grubundaki çocukların (Deney grubu A2) başarı testi son test puanlarının, kontrol grubuna ve çalışma sayfası ile destekleyici aktivite yapan deney grubundaki çocuklara (Deney grubu A1) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.2 Araştırma Sorularının ve Bulgularının Tartışılması

Araştırmada okul öncesi çocukların ses farkındalığının geliştirilmesinde teknoloji kullanımının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın bulguları emsal çalışmaların sonuçları ve literatürde geçen bilgiler ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Bayraktar (2013) tarafından Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının Ana sınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi

üzerine, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Çankaya ilçesindeki MEB'e bağlı resmi ana sınıfına devam eden 6 yaş grubu çocuklarla araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda oyun ile eğitim verilen çocuklarda "a, e, ı, i" ve "o, ö, u, ü" seslerine yönelik akademik başarı düzeyinin, çalışma sayfası ile eğitim alan çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bayraktar (2013) tarafından düzenlenen bu çalışma kapsamında yer alan etkinliklerde oyunlarda bulunan Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı ile eğitimin çocuklarda yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerinin olumlu yönde yükselmesine etkide bulunduğu saptanmıştır.

Lundberg, Larsman ve Strid (2010) tarafından fonolojik duyarlılığın öğretilebilir ve değiştirilebilir bir beceri olduğu vurgulanmıştır. Sarı ve Aktan Acar (2013) tarafından İstanbul, Bursa, Balıkesir, Kocaeli ve Çanakkale illerinde okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 60-72 aylık 733 öğrencinin katılımı ile içinde harf ve ses farkındalığının da incelendiği fonolojik duyarlılık düzeyleri üzerine bir çalışma yapılmıştır. Sarı ve Aktan Acar (2013) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna 3 yıl devam eden öğrencilerin daha yüksek fonolojik duyarlılık beceri gösterdiği belirlenmiştir. Bu noktada öğretimde uygulanan metodun yanı sıra öğretim programına ayrılan zamanın da önemli olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmada uygulanan teknoloji destekli oyun temelli destekleyici aktivitelerin öğrencilerin çalışma sayfası kullanımına göre daha fazla pratik yapma şansı yaratması sebebiyle ses farkındalığının gelişmesinde başarılı sonuç doğurması aynı zamanda araştırmada uygulamaya ayrılan öğretim programı süresinin de yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan yazında oyun ile ses eğitimi üzerine yapılan çalışma sayısının yetersizliği sebebiyle bu çalışmada okul öncesinde farklı olguların eğitiminde oyun uygulamalarından yararlanan başka çalışmaların sonuçlarına değinilmiştir. Kalaycıoğlu (2011) tarafından eğitsel oyun tekniğinin dört yaş, okul öncesi öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenimi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla dört yaşında olan toplam 33 özel anaokulu öğrencisinin katılımı ile yapılan çalışmada resim-kelime oyunları ile öğrenen öğrencilerin İngilizce kelime başarısının, diğer öğrencilere kıyasla önemli derecede yükseldiği görülmüştür. Ahioğlu (1999), sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisini ölçmek amacıyla 6 deney ve 6 kontrol grubu olmak üzere toplam 12 çocuğun katılımı ile Eskişehir ilinde

araştırma düzenlemiştir. Ahioğlu (1999) tarafından düzenlenen bu çalışma sonucunda sembolik oyunlar ile eğitim alan öğrencilerin sözcü uzunluğunun standart eğitim alan öğrencilere kıyasla yüksek olduğu gözlenmiştir. İlişkilendirilebilir nitelikte olarak bu çalışmada teknoloji destekli oyun uygulaması ile öğrencilerin “a, e, ı, i” ve “o, ö, u, ü” seslerine yönelik farkındalık düzeylerinin standart olarak verilen eğitime kıyasla daha fazla yükseldiği belirlenmiştir.

Kol (2006) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile yöneticilerin görüşlerine dayanılarak bilgisayar destekli oyun programları ile desteklenmiş oyun etkinlikleri yoluyla verilen eğitimlerin çocukların bilişsel, bedensel, yaratıcılık, sosyal duygusal, problem çözme gelişimi, toplumsal ve kültürel gelişimlerinden önemli ölçüde yol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Seyrek ve Sun’a (1991) göre oyun, bütün çocukların evrensel iletişim dili olma özelliğini taşımaktadır ve çocukların doğal yaşamı ile bilgi kaynaklarını bir araya getirmektedir. Çocuklar, oyun içerisinde kendisi için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları yapmak suretiyle yaşayarak öğrenmekte, çeşitli kavram ve olguları oyun içinde kavrayarak pekiştirmektedir. Bu yönüyle çocuklar oyun yoluyla farklı özellikteki nesnelere oynarken kavramları, sayıları ve buna benzer pek çok bilişsel yeteneğini de geliştirme imkânı bulmaktadır. Oyun, özellikle çocukları pasif durumdan aktif duruma geçirmesi nedeniyle diğer öğrenme tekniklerine göre daha etkilidir. Bu bakımdan oyun çocuk için çok önemli bir eğitim aracıdır (Gazozoğlu, 2007). Bu görüşe dayanarak bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların genel ses eğitimi ve bu eğitim esnasında teknoloji kullanımının öğrencilerin sesleri tanımadaki başarılarına hangi ölçüde katkıda bulunduğu araştırılmıştır. Araştırma sonucunda dijital eğitsel oyun ile destekleyici aktivite yapan öğrencilerde “a, e, ı, i” ve “o, ö, u, ü” seslerine yönelik akademik başarı düzeyinin, çalışma sayfası ile destekleyici aktivite yapan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Emir, Girgin ve Karasu (2015) tarafından kaynaştırma ve özel eğitim öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanımlarının incelenmesi amacıyla Eskişehir Merkez’e bağlı ilkokullarda birinci sınıf ve ikinci sınıf öğretmenlerinin katılımı ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerin önemli çoğunluğunun sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanma sıklığının düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak bu çalışmadaki ses farkındalığını destekleyici aktivite olarak seçilen dijital eğitsel oyunun çocuklarda öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi ve mobil

olarak da rahat kullanımının çocukların ses farkındalığını geliştirmede büyük etkisinin olduğu görülmektedir. Bu çalışmayı destekler nitelikte olarak Agan (2004) tarafından öğretim teknolojileri ve materyal destekli yabancı dil (İngilizce) öğretiminin ilköğretim okul öncesi eğitimi ana sınıfı öğrencilerinin öğrenme ve hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisi üzerine bir çalışma yapılmıştır. Agan (2004) tarafından yapılan bu çalışmada, öğretim teknolojileri ve materyal destekli yabancı dil (İngilizce) öğretiminin uygulandığı öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerinin, geleneksel materyal destekli öğretimin uygulandığı öğrencilere kıyasla daha fazla geliştiği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda çalışma sonuçları teknolojik temelli oyunların eğitimde kullanılmasının öğrencilerin öğrenme başarısına anlamlı bir katkısı olduğunu ortaya koymuştur.

5.3 Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada katılım sağlayan öğrencilerin yalnızca uygulamaya yönelik olan bilgileri üzerine veri toplanmıştır. Çalışmada öğrencilerin ses farkındalığına etki edebilecek olan demografik ve çevresel etkenler üzerinde durulmamıştır. Bu noktada gelecek araştırmalarda, ailenin eğitim durumu, ailede okumakta olan bir büyüğün olup olmadığı, okul dışında ses farkındalığına yönelik herhangi bir eğitim alıp almadığı, evde öğrenilenlerin aile katılımı ile pekiştirilip pekiştirilmediği gibi bilgilere ve veri toplama araçlarına yer verilmesi çalışmanın gidişatını etki edebilecek olan dış faktörlerin değişken olarak ele alınması açısından önerilmektedir.

Araştırmada ara test uygulaması yalnızca “a, e, ı, i” sesleri için uygulanmıştır. Ara teste kadar geçen sürede herhangi bir faktörün “o, ö, u, ü” sesleri konusundaki farkındalığı etkileyip etkilemediğinin tespit edilmesi için gelecek çalışmalarda ara test uygulamasının tüm sesler için yapılması önerilmektedir.

Araştırmada son test uygulaması yalnızca “o, ö, u, ü” sesleri için uygulanmıştır. Son teste kadar geçen sürede herhangi bir faktörün “a, e, ı, i” sesleri konusunda edinilmiş farkındalığı etkileyip etkilemediğinin tespit edilmesi için gelecek çalışmalarda son test uygulamasının tüm sesler için yapılması önerilmektedir.

Araştırmada zaman faktörünün sınırlılığı sebebiyle son test uygulamasından sonra herhangi bir zaman diliminde kalıcılık testi gerçekleştirilmemiştir. Gelecek

çalışmalarda çalışma planının uygulamadan belirli bir zaman dilimi sonrasında, uygulanan yöntemin başarisının kalıcılığını ölçmek amacıyla tüm sesler için kalıcılık testi yapılması önerilmektedir.

Gelecek araştırmalarda bu çalışmada kullanılan deneysel metotlar üzerine gerçekleştirilecek benzer araştırmalarda daha geniş örnekleme hacmi ile belirlenmiş ğrenci grupları arasında çalışılması önerilmektedir.

Uygulayıcılara Yönelik neriler

Bu çalışmada çocukların ses farkındalığının arttırılması amacıyla teknoloji destekli oyun ve çalışma sayfaları çaprazlama olarak kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan oyun uygulaması tablette oynanabilen “Kes Sesi” oyunu ile sınırlıdır. Çalışma bulguları “Kes Sesi” oyunu uygulamasının çocukların ses farkındalığına anlamlı düzeyde etki ettiğini ortaya koymuştur. Bu bilgiler işığında ğretim sürecinde öğretmenlerin öğretme tekniklerini oyun ve teknoloji odaklı olarak geliştirmeleri ve etkinlik sıklığını arttırmaları önerilmektedir.

Araştırma sonucunda çocuklara ses farkındalığı kazandırılması amacıyla teknoloji destekli oyun ile yapılan uygulamanın, çalışma sayfası ile yapılan uygulamaya kıyasla tüm seslerin ediniminde daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu noktada öğretmenlerin çocuklarda ses farkındalığına yönelik düzenledikleri etkinlik planlarında oyun ile ğretim ve pekiştirmeye yönelik uygulamalara ağırlık vermeleri önerilmektedir.

Çalışma başlangıcında “a, e, ı, i” sesleri için yapılan ölçümlerde bu konuda farkındalığı olan çocuklar olduğu fakat “o, , u, ” sesleri için yapılan ölçümlerde farkındalığın yok denecek kadar az olduğu tespit edilmiştir. Çocukların “o, , u, ” sesleri konusundaki farkındalıklarının artış düzeyinin “a, e, ı, i” sesleri konusundaki farkındalığa nazaran biraz daha düşük olduğu göz önünde bulunduğunda, öğretmenlere farkındalığa yönelik düzenledikleri ders planlarında “o, , u, ” sesleri konusundaki farkındalığın kalıcılığını arttırmak amacıyla bu seslere özel etkinlikler düzenlemeleri önerilmektedir.

Araştırmada oyun uygulaması için kullanılan tablet sayısının yetersizliği sebebiyle çocuklarla birebir uygulamalar yapılmıştır. Zamanın etkili kullanılabilmesi, eş zamanlılığın sağlanması ve çocuklara sağlanan uygulama zamanının artması

amacıyla öğretmenlere ve okul yönetimine gerçekleştirilecek uygulamalar için yeterli materyal sağlanmasına yönelik çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

Yapılacak uygulamalarda öğretmenlerin ve okul yönetiminin çocukların etkili öğrenimlerinin sağlanması amacıyla gürültü ve kalabalık gibi olumsuz koşulların önlenmesi ortamların sağlanması konusunda çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

Aile katılımı faktörü günümüzde öğrenim aşamasında okul öncesi çocukları için önemli bir olgu haline gelmiştir. Bu noktada öğretmenlerin çocuklarda ses farkındalığına yönelik düzenledikleri ders planları konusunda aileleri bilgilendirmeleri ve bu farkındalığın pekiştirilmesi için aile katılımına yönelik uygulamalar düzenlemeleri önerilmektedir.

Çocukların teknolojiyle ilgilerinin günümüz şartları ile değerlendirip yaşadıkları ev ortamı ile de düşünüldüğünde sınıf içi teknoloji kullanımının çocukların öğrenmelerini hızlandıracağı ve bu sebeple de sınıf içi tüm aktivitelerde teknoloji kullanımından yararlanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Agan, Ş. İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal destekli yabancı dil (İngilizce) öğretiminin, ilköğretim okul öncesi eğitimi anasınıfı öğrencilerinin öğrenme ve hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Ahioglu, E., N., (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocukların dil kazanımlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akbayır, S. (2006), Türkçe öğretim programı, Kıroğlu (Ed.), *İlköğretim programları*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programlarının etkisinin değerlendirmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Alkan, T., Bilici, A., Akdur, E., Temizhan, O. & Çiçek, H. (2011, Eylül 22-24). Fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aral, N., Kandır, A. & Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, M. & Bayhan, P. (1999). *Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Arı, M. & Bayhan, P. (2002). *Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim*, 2. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Armbruster, B. B., Lehr, F. & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.

- Armory, A., Naicker, K., Vincent, J., & Adams, C. (1999). The use of computer games as an educational tool; Identification of appropriate game types and game elements. *British Journal of Educational Technology*, 30 (4), 311-321.
- Armsey, J. N., & Dahl, N. C. (1973). *An inquiry into the uses of instructional technology*. Ford Foundation Report: New York.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258–269.
- Başar, M. (2013). 60-66 Ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 8(8), 241-251.
- Bayhan, P. (1994). Okul öncesi eğitimcileri için el kitabı. Ş. Bilir (Ed.), *Okul öncesi ve ilkokullarda bilgisayar eğitiminin sağladığı olanaklar* (ss. 83-90). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Bayhan, Kangal & Özkızıklı, (2012, Eylül 12-15). *An Overview of Developmental Perspective Nintendo Wii Games*, 3. Uluslararası Eğitim Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bayhan, P., & Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf Yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15 -25.
- Bayhan San, P. (1993). *Okulöncesinde ve ilkokullarda bilgisayar eğitiminin sağladığı olanaklar ve bilgisayar eğitim programları ve nitelikleri*, 9. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (Ankara/1993). İstanbul: YA-PA Yayınları, ss. 153-160.
- Bayraktar, V., (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının ana sınıfa devam eden 6 yaş çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul 1. Sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bekman, S., & Gürlesel, C., F. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye 'de okul öncesi eğitim raporu* İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

<http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/333-dogru-baslangic-turkiyede-okul-oncesi-egitim> adresinden temin edilmiştir.

- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Bishop, D. V. M. & Adams, C. (1990). Prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.
- Britto, P. R., (2012), *School readiness: a conceptual framework*. New York: United Nations Children's Fund.
- Boyer, W. A. R. (1997). Enhancing playfulness with sensorial stimulation. *Journal of Research in Childhood*, 12, 78-87.
- Cangil, B. (1999). Yabancı dil öğretiminde bilgisayar. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 64, 26-29.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P, Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37(2), 231-242.
- Constantine, J. L. (2004), *Relationships among early lexical and literacy skills and language literacy environments at home and school* (Unpublished Phd thesis), College of Education, Department of Childhood Education University of South Florida, USA.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. 2. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 75-80.
- Çetin, E. (Ed.) (2013). *Eğitsel dijital oyunlar kuram, tasarım ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Darrow, A. A. (1990). Beyond mainstreaming: dealing with diversity. *Music Educators Journal*, 76(8), 36-39

- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 71, 24-32.
- Delogne, R. (1968). *De l'opportunit  d'apprendre   lire avant six ans*. Ecole Des Sciences Psychologiques Et P dagogiques: Juillet.
- Ekiz, D. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eliason, C. & Jerkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*, Ohio: Maill Prentice Hall.
- Ellialtıoğlu, F. M. (2005). *Okul  ncesi dönemde oyun ve oyun  rnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Emir C, Girgin M. C. & Karasu H. P. (2015). Kaynaştırma ve genel eğitim  ğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin  ğretim etkinliklerini kullanımlarının incelenmesi, *Journal of Education & Special Education Technology*, 1(1), 15-33.
- Epstein, A. S. (2013), Using technology appropriately in the preschool classroom, *High Scope Extentions*, 28(1), 1-16.
- Erden, M. & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve  ğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, S. & Baran, G. (2008). A study on the opinion of parents regarding television watching habits of their childiren in the four- six age group. *The Social Siences*, 3(3), 245-248.
- Gazezoğlu,  . (2007). *Okul  ncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına öz bakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gök, A. (2016). *Kotor'da Bir Bahar Günü*. <http://www.aligok.com.tr/gezi/kotorda-bir-bahar-gunu/>, adresinden 15 Nisan 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Gülay, H. & Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının  evre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Gündoğmuş  zkardeş, O. (2005). Okul  ncesi eğitim kurumlarında müziğin kullanımı. A. Oktay & O. P. Unutkan, (Ed.), *Okul  ncesi eğitimde güncel konular* (ss. 265–280). İstanbul: Morpa Yayıncılık.

- Gündüz, F. & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8), 379-398.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 39-48.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe – yöntem – analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürkün, S. (2007). *Özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin internete yönelik tutum ve düşünceleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gürkan, T. (2005). *Öğretmen nitelikleri görev ve sorumlulukları: Okul öncesi eğitimde güncel konular* (Yay. Haz. A. Oktay & Ö. P. Unutkan). İstanbul: Morpa Yayıncıları.
- Haktanır, G. (2007, Ekim 18-19). *Okul öncesi dönemde çevre eğitimi*. Türkiye Çevre Vakfı Çevre Eğitimi Sempozyumu, Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını No: 178, 59-68.
- Haugland, S. W. (1999). What role should technology play in young children's learning? *Young Children*, 54(9), 26- 30.
- Haugland, S. W. (2000). Early childhood classrooms in the 21st century: Using computers to maximize learning. *Young Children*, 55(1), 12-18.
- Haugland, S. W. & Wright, J. L. (1997). *Young children and technology: A world of discovery*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Heinich, R. (1970). *Technology and the management of insruction (Associatiion for Educational Communication and Technology Monograph No. 4)*. Washington: DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Hills, V. (2005). *Preschool preparation: the importance of an early academic foundation*. The Free Library Articles and Books. http://findarticles.com/p/articles/mi_m0EIN/is_2005_Feb_19/ai_n9774660/
Adresinden 15 Nisan 2017 tarihinde temin edilmiştir.

- Hitchcock, C. H. & Noonan, M.J. (2000). Computer-assisted instruction of early academic skills. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(3), 145-158.
- Hörkücü, İ. (2014). *Fatih projesi'nin istanbul ilinde uygulanmasına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hutinger, P. L. & Johanson, J. (2000). Implementing and maintaining an effective early childhood comprehensive technology system. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 159-173.
- İşman, A. (2001). *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme -Genel Kavramlar, Uygulamalar, Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yeni Bir Model-*, İstanbul: Değişim Yayınları.
- Jaffke, F. (1996), *Work and Play in Early Childhood*, Edinburgh: Floris Books.
- Jing, L. & Yong, Z., (2007). Technology uses and student achievement: a longitudinal study, *Computers & Education*, 49, 284–296.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L. & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Kalaycıoğlu, H. E. (2011). *The effect of picture vocabulary games and gender on four year-old children's English vocabulary performance: an experimental investigation*. (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Kamil, M. L., Intrator, S. & Kim, H. S. (2000). Effect of other technologies on literacy and literacy learning, M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research, Volume III*, (pp. 771-790). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kapçı, E., Artar, M., Avşar, V., Daşçı, E. & Çelik, E. G. (2013). *İlkokul birinci sınıfa farklı yaşlarda başlayan çocukların ruhsal ve sosyal gelişimi ile akademik benlik algılamaları açısından karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış proje). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karadayı, Z. (2004). *Bilgisayar destekli okul öncesi eğitim ve yapay zeka* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Karataş, E. (2014). Eğitimde Oyunlaştırma: Araştırma Eğilimleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 315-333.
- Kayalı, H. (2000). İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 183-194.
- Koç, F., Sak, R. & Kayri, M. (2015). Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz- yeterlik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizi, *İlköğretim Online*, 14(4), 1416-1427.
- Kol, S. (2006) *Okul öncesi öğretmenleri ile yöneticilerinin bilgisayar destekli oyun programlarının kullanımına yönelik algı ve beklentileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kuru Turaşlı , N. (2009). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. (ss.1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kutluca Canbulat, A. N. & Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 33-50.
- Lundberg, I., Larsman, P & Strid, A. (2010). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socia-economic status. *Reading and Writing*, 25(2), 305-320.
- Mağden, D., & Şahin, S. (2002). Beş-altı yaş grubu çocuklarının akademik becerilerini değerlendirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1, 6-7.
- McCarrick, K., & Xiaoming, L. (2007). Buried treasure: The impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation, *AACE Journal*, 15(1), 73-95.
- Mertoğlu, E. (2003). *Müzik ve ritim eğitimi. erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (Ed. Müzeyyen Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Meydan, A., Doğu, S. & Dinç, M. (2009). Öğretmen adaylarının çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıkları, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 153-168.

- MEB, OÖEGM (1993). *Okul Öncesi Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2002). *Müfredat laboratuvar okulları MLO modeli*. 3. Baskı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-7-8 sınıfları) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Yenilikçi Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü*,
http://eogrenim.meb.gov.tr/_layouts/15/start.aspx#/Shared%20Documents/Forms/AllItems.aspx. Adresinden 15 Nisan 2017 tarihinde temin edilmiştir.
- Morrison, G.S. (2003). *Fundamentals of early childhood education*. Prentice Hall: New Jersey.
- Morrow, M. L. & Gambrell, B. L., (2004). *Using children's literature in preschool comprehending and enjoying books*, International Reading Association: USA.
- Ofsted, (2014). Consists of an overarching commentary, reports on schools and the further education and skills sector and eight regional reports,
<https://www.gov.uk/government/collections/ofsted-annual-report-201314>
Adresinden 15 Nisan 2017 tarihinde temin edilmiştir.
- Oktay, A. (1999). *Okul öncesi eğitim ve temel ilkeleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları*, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*, 3. Baskı, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. & Unutkan, Ö. P. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Yaylacık Matbaası.
- Onan, B. (2007). *İlkokuma yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Onur, B. (2000) Gelişim Psikolojisi, Yetişkinlik-Yaşlılık-Ölüm, 5. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özsoy, O. (2010). *İnternetin kararttığı hayatlar internetin hayatımıza etkileri*, Pozitif Yayınları: İstanbul.
- Öztürk, A. (2009). *5 – 6 yaş grubu çocuklarda farklı hareket eğitim modellerinin fiziksel gelişim ve fiziksel uygunluk özelliklerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Rhode Island Kids Count, (2005). Getting ready: findings from the national school readiness indicators initiative a 17 state partnership. Providence, RI: Author.
- Sarı, B. ve Aktan Acar, E. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nin (EÇDFDÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2195-2215.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sert, N. (2014). School entry age: 66 months of age for literacy skills. *Social and Behavioral Sciences*. 141, 25-29.
- Sevinç, M. (2003) *Okul öncesi dönemde okuma yazma kavramının gelişimi*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Seyrek, H. & Sun, M. (1991). Çocuk oyunları, okul öncesi eğitimde oyun dersi el kitabı, İzmir: Mey Yayınları.
- Skemp, R. R. (1986). *The psychology of learning mathematics*. Penguin Books: London.
- Squire, K. (2002). Cultural framing of computer/video games. *Game Studies: The International Journal of Computer Game Research*, 1(2). Last retrieved November 3, <http://www.gamestudies.org/0102/squire/> Adresinden 15 Nisan 2017 tarihinde temin edilmiştir.
- Sun, M. & Seyrek, H. (1998). *Okul öncesi eğitiminde müzik*. İzmir: Mey Müzik Eserleri Yayınları.

- Şefik, Y. & Gültekin, M. (2002, Mayıs 23-25). Uzaktan eğitimde kullanılan ders kitaplarının yapısalıcı öğrenmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenmesi. *Uluslararası Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Eskişehir.
- Türk Tabipler Birliği Yayınları (2012). Çocukların gelişim süreçleri ve okula başlama. Ankara: Hermes Tanıtım Ofset Baskı Hiz. Ltd. Şti.
- Topbaş, S. (1990). Dil Gelişimi ve İletişim Ders Notları: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Topbaş, S. (2005). Dil ve kavram gelişimi, S. Topbaş (Ed.), *Dilin bileşenleri*. (ss. 21-31) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler, *H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22,142-147.
- Tural, Ö. & Oral, B. (2015). İlk okuma yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121.
- Uçar, M. (1999). İlköğretimde ders araç-gereçleri kullanımı konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 195-207.
- Unutkan, P. Ö. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ural, O. & Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. S. Özdemir (Ed). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. (ss. 11-56). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Uşun, Salih (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ürfioğlu, A. (1989). *Bebeklik ve okulöncesi dönemde müziğin gelişimi ve eğitimi*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi*, Morpa Yayınevi, İstanbul.
- Vandewater, E. A., Rideout, V. J., Wartella, E. A., Huang, X, Lee, J. H. & Shim, M. (2007). Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use among Infants, Toddlers, and Preschoolers, *Pediatrics*, 119 (5): 1006-1015.

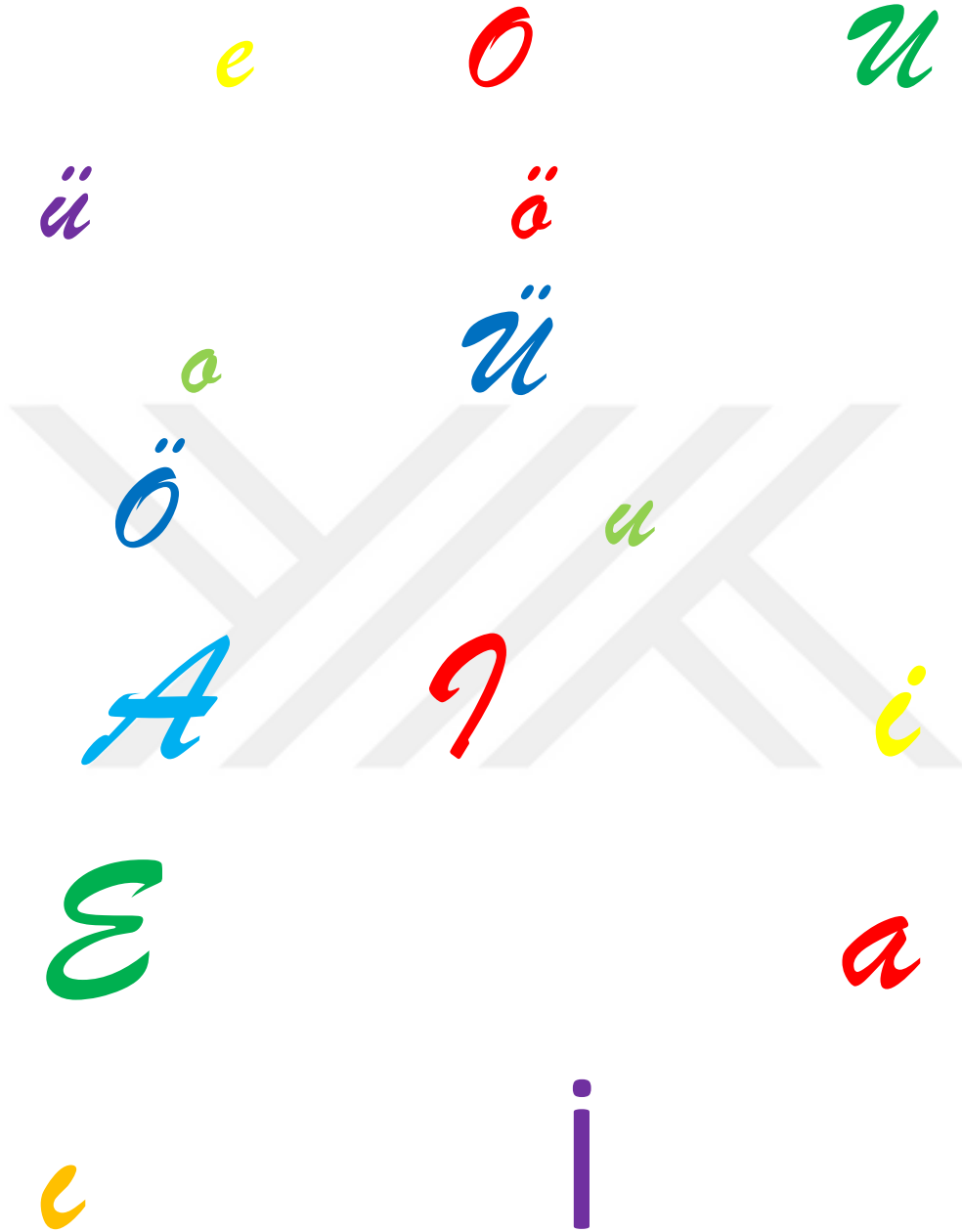
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (çev. S. Koray). Toplumsal Dönüşü: İstanbul.
- Wainwright, D. K. & Linebarger, D. L. (2006). *Ready to learn: Literature review, part I: Elements of effective educational TV*. Philadelphia, PA: Annenberg School for Communication, University of Pennsylvania.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*, 16. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Yaz-Güz, 155-156.
- Yurdakul, S. & Gülay, Ö. (2011). Menar-mental aritmetik eğitimi. 2. *Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu*. İstanbul.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk ve suç*. 9. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zembat, R. (1998). Okul öncesi eğitim kurumlarında bilgisayar kullanımının mevcut durumu nasıldır. Nasıl olmalıdır, *I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, (ss. 380-389), Ankara.
- Zelyurt, H. & Özel, E. (2015). İlkokul birinci sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin eğitimde 4 + 4 + 4 düzenlemesine ilişkin görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(3), 1-18.
- Zipke, M. (2013). Building an e-book library: resources for finding the best apps. *The Reading Teacher*, 67(5), 375-383.
- <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/>, Adresinden 16 Nisan 2017 tarihinde temin edilmiştir.
- [http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Bilişsel Gelişim.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Bilişsel_Gelişim.pdf). Adresinden 12 Nisan 2017 tarihinde temin edilmiştir.
- http://www.onceokuloncesi.com/okuloncesi/ogretmen_kilavuz_kitap.pdf, s.12, Adresinden 8 Nisan 2017 tarihinde temin edilmiştir.
- <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium:Overview>, Adresinden 15 Nisan 2017 tarihinde temin edilmiştir.
- <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Overview>, Adresinden 15 Nisan 2017 tarihinde temin edilmiştir.
- [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Great Britain:Overview](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/GreatBritain:Overview), Adresinden 15 Nisan 2017 tarihinde temin edilmiştir.

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Overview>,
Adresinden 15 Nisan 2017 tarihinde temin edilmiştir.



EKLER

EK-A Ön Test Materyali



EK-B Ara Test Materyali



EK-C Son Test Materyali

o

u

ü

ö

a

ü

ö

u

EK-D Günlük Plan

Okulun Adı:

Tarih: / / 20.....

Yaş Grubu (Ay) : 48-66

Öğretmen Adı :

EĞİTİM AKIŞI

■ Güne Başlama Zamanı

Haftanın ilk günü olduğu için sınıfta gerekli düzenlemeler ve hazırlıklar yapılır. Öğrenci sayısı kadar balona birer şeker konulup balonlar şişirilir. Sınıfa gelen çocuklar ve aileleri güler yüzle karşılanır.

■ Oyun Zamanı

Halka şeklinde oturulur. Çocuklar müzik eşliğinde içinde şeker olan bir balonu elden ele gezdirir. Belirli bir anda müzik durdurulur. Elinde balonla kalan çocuğa ismi sorulur. Tüm çocuklar o ismi tekrar eder. Çocuğun elindeki balonun içinden şeker çıkartılır ve çocuğa verilir. Yeni bir balon alınır ve oyuna devam edilir. Her çocukla tanışılana dek oyun aynı şekilde devam eder. Sonra, "Tik tak! Kahvaltı saatimiz geldi. Sıra olalım, elimizi yıkayıp temiz çocuk olalım." denilerek kahvaltıya geçilir.

■ Kahvaltı - Temizlik

■ Etkinlik Zamanı

"Esra Okula Başlıyor" isimli bütünleştirilmiş oyun ve Türkçe etkinliği

"e" Sesini Bulma isimli bütünleştirilmiş sanat ve okuma yazmaya hazırlık etkinliği

■ Günü Değerlendirme Zamanı

•

•

•

■ Eve gidiş

Hazırlıklar tamamlanır ve çocuklarla vedalaşılır.

■ Genel Değerlendirme

ESRA OKULA BAŞLIYOR

Etkinlik Türü: Oyun ve Türkçe (Bütünleştirilmiş Bireysel ve Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu (Ay) : 48-66

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

DİL GELİŞİMİ

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri:

- Konuşmak için sırasını bekler.
- Sohbete katılır.

SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM

Kazanım 1: Kendisine ait özellikleri tanıtır.

Göstergeleri:

- Adını-soyadını söyler.

ÖĞRENME SÜRECİ

“ e ” Sesi

a)Sesi Hissetme ve Tanıma

Bu aşamada “e” sesini tanıtip sesin fark edilmesi sağlanır. Bunun için şu etkinlikler yapılır:

1.)Öğretmen sınıfa girer girmez tahtaya “e” sembolünü yazar, gün boyunca sembol tahtada kalır.

2.) Sınıfa oyuncak bir bebekle girilir. Öğrencilerin dikkatini çekmek için bebek, öğretmen masasına bırakılır. Çocukların bazı tepkileri olacaktır. Örneğin; “ Öğretmenim, bebeği ne yapacaksınız? Ne güzel bebekmiş. ” gibi. “Biraz sonra öğreneceksiniz.” Diyerek merakları artırılır. Hatta gelip dokunmak isteyen çocuklar olacaktır, onlara da izin verilir. “ Bu bebeğin uykusu gelmiş, uyutalım mı? Sorusu sorulup alınan “evet” cevabından sonra bebek kucakta sallanarak “ eeeeeeeee eeeee eeeee ” sesi çıkarılır. Daha sonra bebek çocuklardan birine verilerek uyutması istenir. çocuklar tek tek bebeği kucığına alıp uyutma hareketi ile “ eeeee eeeee ” sesi çıkartmaları sağlanır.

3.) Çocuklara “çocuğunu uyutan anne” resmi dağıtılır ve beraber incelenir. Çocuğun resimdeki bebeği uyuturken “ eeeee eeee ” sesini çıkarmaları için yönlendirme yapılır.

4.) Çocuklara “Esra Okula Başlıyor” öyküsü okunur. Öyküde “e” sesinin geçtiği kelimelere vurgulu söylenir.

ESRA OKULA BAŞLIYOR

Esra isminde çok şirin bir kız vardı. Esra o sene anaokuluna başlayacaktı. Çok heyecanlıydı. Okulu çok merak ediyordu. Acaba orada ne gibi oyuncaklar vardı? Oyun oynayacağı arkadaşları olacak mıydı? Esra, okula başlayacağı gün erkenden kalktı, elini yüzünü yıkadı, dişlerini fırçaladı. Yatağını toplayıp pijamalarını da katladıktan sonra mutfağa gidip annesinin hazırladığı güzel sofrada kahvaltısını etti. En sevdiği elbisesini giydi. Artık okula gitmek için hazırdı. Heyecanı gittikçe artıyordu. Esra, annesi ve babası ile birlikte okula gitmek üzere evden çıktı. Okulun bahçesine girdiklerinde, içeride salıncakların, kaydırakların ve daha pek çok oyuncuğun olduğunu gördü. Daha sonra okulun bahçesinde bir tören yapıldı. Esra ilk defa bir törene katıldığı için çok heyecanlanmıştı. Törenin ardından öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla

birlikte sınıflarına girdiler. Öğretmenleri onlara "Hoş geldiniz!" dedi ve kendini tanıttı. Daha sonra şöyle bir konuşma yaptı: "Burası artık ikinci evimiz. Birbirimizi sevmeli birbirimizle yardımlaşmalıyız. Oyuncaklarımızı paylaşarak oynamalıyız. Burada oyunlar oynayacağız, şarkılar, şiirler, bilmeceler ve hikâyeler öğreneceğiz. Değişik faaliyetler yapacağız. Okulumuzun bölümlerini tanıyacak; farklı yerlere geziler düzenleyeceğiz. Okulumuzda çok mutlu ve güzel günler geçireceğinize inanıyorum." Sonra öğretmenleri bütün çocukları tek tek sevgiyle kucakladı.

5.) Öyküde hangi sesin daha yüksek sesle okunduğu sorulur. Çocuklar cevabı bulana kadar tekrar edilir.

6.) Öyküde "e" sesi ile başlayan neler vardı? " diye sorulur.

7.) Çocuklara "e" sesi ile ilgili şarkı söylenir, çocukların da öğrenmesi için birkaç tekrar edilir.

Vişnede en sondadır

Çilekte aradadır

Söyleyin bu ses nedir

8.) Şarkının sonunda çocuklara şarkıdaki kelimeler sorulur ve tek tek "e" sesi vurgulanır.

9.) Çocuklara sınıfta, evlerinde, çevrelerinde kimin isminde "e" sesi geçtiği sorulur ve bu isimleri söylerken de "e" sesinin vurgulu olarak söylenmesi sağlanır.

10.) Çocuklardan "e" sesinin geçtiği kelimelere örnek vermeleri istenir.

"Örnek: Elbise, elma, eldiven, ev, el, erik, kedi, eşek, kalem, kelebek, defter, bebek "

Değerlendirme

b) Sesi/Harfi Okuma

1.) Çocuklara tahtadaki sembolün "e" sesinin yazı ile karşılığı olduğu belirtilir.

2.) Küçük ve büyük harfle yazımı tahtada gösterilir.

Okuma-Yazmaya Hazırlık (Çalışma Sayfası/Eğitsel Dijital Oyun)

1.) Çocuklara ekteki "e" sesi görselli çalışma sayfaları verilir. Görselleri incelemeleri istenir, içinde "e" sesinin geçtiği görseli daire içine almaları istenir.


2.) Daha sonra çocuklardan "e" sesinin görsel isimlerinin hangilerinde başta, hangilerinde sonda ve hangilerinde ortada geçtiği bulmaları istenir.

3.) Tablet ile "Kes Sesi" oyunu oynatılır.

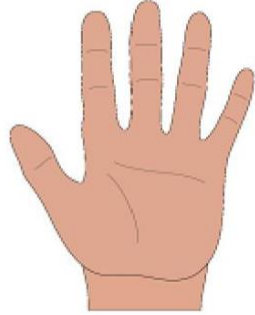
MATERYALLER	KAVRAMLAR
Balon, şeker, kukla, tablet	Oyun, heyecanlı, "e" sesi
SÖZCÜKLER	
Okul, aile, öğretmen, "e" sesi	
AİLE KATILIMI	
Ailelerden evde "e" sesi ile ilgili neler olduğunu çocuklarıyla konuşmaları, ertesi gün için de "e" sesi ile başlayan bir nesne okula getirmeleri istenir.	
UYARLAMA	DEĞERLENDİRME
<p>Sınıfta Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Bir Çocuk</p> <p>Varsa;</p> <p>Sorular basit ve kısa cümlelerle sorulur. Sorulan soruya cevap verebilmesi için yeterince süre tanınır. Bu sırada arkadaşlarının da sabırla onu dinlemesi sağlanır.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Öyküyü beğendiniz mi? -Öyküde en çok hangi ses yüksek sesle okundu? -Okulda "e" sesi ile başlayan neler var? -Evde "e" sesiyle başlayan neler var? - Bugün okula gelirken neler hissediyordunuz? Şimdi neler hissediyorsunuz?







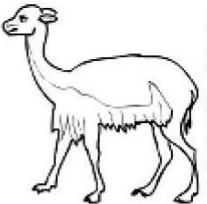

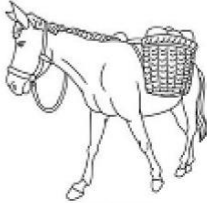



EK-E Çalışma Sayfaları

Harfler
Çalışma Sayfaları



Ad :
Soyad :





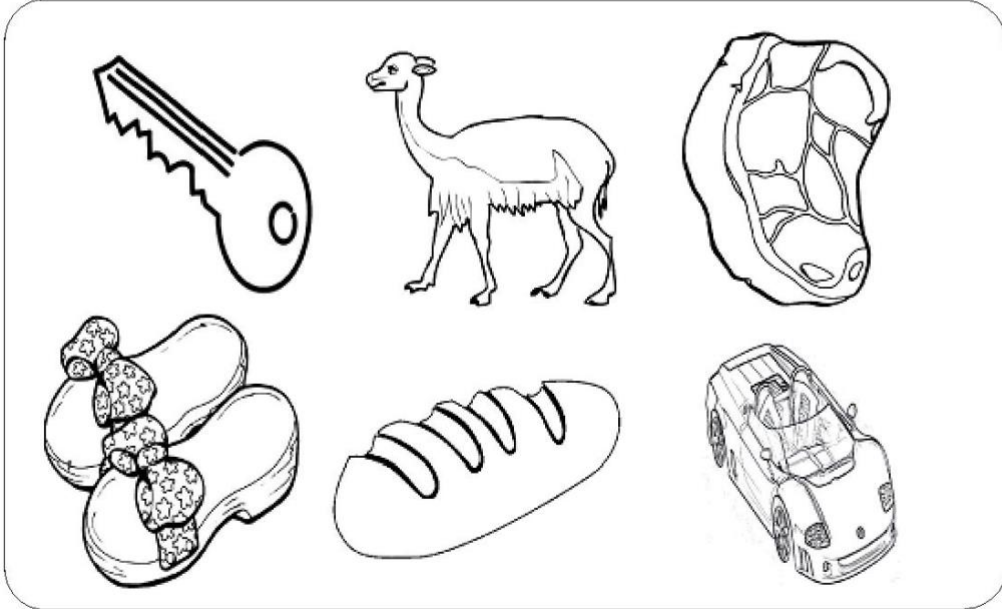
- ✦ En üstteki resim hangi ses ile başlıyor....
- ✦ Yukarıdaki resimler nelerdir, isimlerini ve hangi ses ile başladıklarını söyleyin....
- ✦ Resimlerden en üstdekiyle aynı sesle ile başlayanlarını boyayın...

www.okuloncesihersey.net
Okul Öncesine Dair Herşey

Harfler
Çalışma Sayfaları



Ad :
Soyad :



- ✦ Üstdeki kutucukta bulunan resim hangi ses ile başlıyor....
- ✦ Yukarıdaki resimler nelerdir, isimlerini ve hangi ses ile başladıklarını söyleyin....
- ✦ Resimlerden E sesi ile başlayanlarını boyayın...

EK-F Dijital Oyun: Kes Sesi



Ayarlar

	Toplam	✓	✗	⊘	Oran	Reset
A	20	12	5	3	% 60	↶ ↷
B	-	-	-	-	-	↶ ↷
C	3	1	2	-	% 33	↶ ↷
C	-	-	-	-	-	↶ ↷
D	-	-	-	-	-	↶ ↷
E	18	12	4	2	% 67	↶ ↷
F	-	-	-	-	-	↶ ↷
G	-	-	-	-	-	↶ ↷
G	-	-	-	-	-	↶ ↷
H	2	2	-	-	% 100	↶ ↷
I	6	2	2	2	% 33	↶ ↷
I	13	9	3	1	% 69	↶ ↷
J	-	-	-	-	-	↶ ↷
K	1	1	-	-	% 100	↶ ↷
L	33	13	2	18	% 39	↶ ↷
M	2	-	2	-	% 0	↶ ↷
N	22	10	11	1	% 45	↶ ↷
O	18	10	5	3	% 56	↶ ↷
O	-	-	-	-	-	↶ ↷
P	-	-	-	-	-	↶ ↷

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Buket Tecen

Sürekli Adres: Kozyatağı Mah. Bayar Cad. Hilmipaşa Sok.

Doğum Tarihi : 02.01.1989

EĞİTİM BİLGİLERİ

İlk Öğretim: Atatürk İlköğretim Okulu 2003

Lise: Kütahya Anadolu Öğretmen Lisesi 2007

Lisans Eğitimi : Marmara Üniversitesi – Okul Öncesi Öğretmenliği 2007-2011

Yüksel Lisans Eğitimi : Bahçeşehir Üniversitesi – Eğitim Teknolojisi 2013-...

YABANCI DİL BİLGİSİ

İngilizce : Okuma : Çok İyi / Yazma : Çok İyi / Konuşma : İyi

İŞ DENEYİMİ

- Okul Öncesi Öğretmeni, Beyoğlu Hüviyet Bekir İlkokulu, İstanbul 2013-Halen
- Anne Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım Dersi Öğretim Görevlisi, T.C. Arel Üniversitesi İstanbul Meslek Yüksek Okulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Programı, 2016 - 2017
- Okul Öncesi Öğretmeni, Mehmet Akif Ersoy Anaokulu, Şanlıurfa, 2012 – 2013
- Okul Öncesi Öğretmeni, Zübeyde Hanım Anaokulu, Kütahya, 2011 - 2012
- Gönüllü Basketbol Eğitmenliği, Türk Eğitim Gönüllüleri Vakfı, İstanbul, 2007 – 2008
- Gönüllü Müzik Öğretmenliği, Çocuk Esirgeme Kurumu, Kütahya, 2006 – 2007