



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

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖYKÜ TEMELLİ
ETKİNLİKLERİN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Saadet Gülsüm GÖZÜOĞLU

Malatya-2023

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖYKÜ TEMELLİ
ETKİNLİKLERİN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Saadet Gülsüm GÖZÜOĞLU

Danışman: Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Malatya-2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

| | | | |
|---|------------------|-----------------|--|
|  İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ | KABUL ONAY FORMU | Doküman No | |
| | | Yayın Tarihi | |
| | | Revizyon No | |
| | | Revizyon Tarihi | |
| | | Sayfa No | |

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖYKÜ TEMELLİ ETKİNLİKLERİN
ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

HAZIRLAYAN
Saadet Gülsüm GÖZÜOĞLU

Jürimiz tarafından 21/08/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği /oyçokluğu** ile başarılı bulunarak Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul etmiştir.

| Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı | İmza |
|-----------------------------------|-------|
| 1. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN | |
| 2. Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN | |
| 3. Doç. Dr. Burcu GEZER ŞEN | |

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../2023 tarih ve/..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Okul Öncesi Dönemde Öykü Temelli Etkinliklerin Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Saadet Gülsüm GÖZÜOĞLU

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖYKÜ TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

GÖZÜOĞLU, Saadet Gülsüm
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN
Ağustos-2023, XI+83 sayfa

Bu çalışmada okul öncesi dönemde öykü temelli etkinliklerin erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda bazı sorulara cevap aranmıştır. Öyküleştirme yöntemi; çocukların yeni bilgilerini kullanarak eski bilgilerini ve tecrübelerini işe koştığı, bunların yanı sıra yeni bilgileri edinerek bunlarla birlikte süreçte aktif olarak yer aldığı problemlere çözümler ürettiği, deneyimler kazandığı bir ortam yaratmaktadır. Bu araştırmada deneysel modellerden “ön-son test kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 60-72 aylık okul öncesi eğitimi gören çocuklar oluşturmuştur. Örneklem grubunu, Tokat ili Turhal ilçesinde bulunan bir anaokulunun iki anasınıfında bulunan 40 çocuk oluşturmuştur. Veri toplamada aile ve çocuğa yönelik bilgilerin alınması için demografik bilgi formu ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) kullanılmıştır. Ailelere ilişkin demografik bilgilerin edinilmesi için 7 sorudan oluşan bir form uygulanmıştır. Ayrıca çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla EOBDA kullanılmıştır. EOBDA toplam 96 kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular “doğru” ve “yanlış” şeklinde iki seçenekten oluşmaktadır. Kontrol grubu öğrencileri mevcut programla eğitim alırken deney grubu öğrencileri 6 hafta boyunca haftada iki gün öyküleştirme yöntemi ile hazırlanan bütünleştirilmiş etkinliklerle eğitim almıştır. Elde edilen verilerin analizi için istatistiksel paket programları kullanılmış; frekans (f), yüzde

(%), normallik ve verilerin homojen dağılıp dağılmadıklarına göre, Levene's testi, T testi, 2 Yönlü ANAVO gibi anlamlılık testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmen tarafından öykü temelli etkinlikler yapılan deney grubundaki çocuklar ile herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubundaki çocukların EOBDA'dan aldıkları puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Fakat cinsiyet, ebeveyn eğitim durumunun, ebeveyn aylık gelir durumunun ve ebeveyn yaş durumunun erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öykü Temelli Etkinlikler, Okul Öncesi Dönem, Erken Okur Yazarlık Becerileri.

ABSTRACT

THE EFFECT OF STORY-BASED ACTIVITIES ON EARLY LITERACY SKILLS IN PRESCHOOL PERIOD

GÖZÜOĞLU, Saadet Gülsüm

Post Graduate, İnönü University Institute of Educational Sciences
Preschool Education Subdivision

Thesis Consultant: Associate Professor Bahadır KÖKSALAN
August-2023, XI+83 pages

In this study, it was aimed to examine the effect of story-based activities on early literacy skills in the preschool period. In line with this goal, answers were sought to some questions. Storytelling method; It creates an environment where children use their new knowledge to put their old knowledge and experiences to work, as well as acquire new knowledge and produce solutions to the problems in which they are actively involved in the process, and gain experience. In this study, the "pre-post test model with control group" was used from the experimental models. The population of the study consisted of children who received pre-school education of 60-72 months. The sample group consisted of 40 children in two kindergarten classes of a kindergarten located in Turhal district of Tokat province. In data collection, demographic information form and Early Literacy Skills Assessment Tool (EOBDA) were used to obtain information about family and child. A form consisting of 7 questions was applied to obtain demographic information about families. In addition, EOBDA was used to measure children's early literacy skills. The EOBDA consists of a total of 96 closed-ended questions. The questions consist of two options as "true" and "false". While the control group students were educated with the current program, the experimental group students received training with integrated activities prepared with the storytelling method two days a week for 6 weeks. Statistical package programs were used for the analysis of the obtained data; According to frequency (f), percentage (%), normality and whether the data were homogeneously distributed, significance tests such as Levene's test, T

test, and 2-Way ANAVO were used. As a result of the research, it was seen that there was a significant difference in favor of the experimental group between the scores of the children in the experimental group, for whom the teacher did story-based activities, and the children in the control group, who did not receive any application. However, it was concluded that gender, parental education level, parental monthly income and parental age did not have a significant effect on early literacy skills. Various suggestions were made based on the results obtained from the research.

Key Words: Story-Based Activities, Preschool Period, Early Literacy Skills.



TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|------------------|----|
| Tablo 3.1. | 29 |
| Tablo 3.2. | 35 |
| Tablo 4.1. | 36 |
| Tablo 4.2. | 37 |
| Tablo 4.3. | 38 |
| Tablo 4.4. | 38 |
| Tablo 4.5. | 39 |
| Tablo 4.6. | 40 |
| Tablo 4.7. | 41 |
| Tablo 4.8. | 42 |
| Tablo 4.9. | 43 |
| Tablo 4.10. | 43 |
| Tablo 4.11. | 44 |
| Tablo 4.12. | 44 |
| Tablo 4.13. | 45 |
| Tablo 4.14. | 46 |
| Tablo 4.15. | 47 |
| Tablo 4.16. | 48 |

SİMGELER VE KISALTMALAR

| | |
|--------------|---|
| EOBDA | : Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı |
| MEB | : Millî Eğitim Bakanlığı |
| OÖEP | : Okul Öncesi Eğitim Programı |
| N | : Örnekleme Sayısı |
| P | : Olasılık Değeri |
| r | : Korelasyon Katsayısı |
| SS | : Standart Sapma |
| X | : Ortalama Puan |
| t | : t Değeri |

İÇİNDEKİLER

Sayfa

| | |
|---|-------------|
| KABUL VE ONAY SAYFASI | i |
| ONUR SÖZÜ | ii |
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT | v |
| TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ | vii |
| SİMGELER VE KISALTMALAR | viii |
| İÇİNDEKİLER | ix |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Problemi | 3 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 3 |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları | 4 |
| 1.5. Varsayımlar | 4 |
| 1.6. Tanımlar | 4 |
| 2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 6 |
| 2.1. Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşım Türleri | 6 |
| 2.1.1 High/Scope Yaklaşımı | 6 |
| 2.1.2 Reggio Emilia Yaklaşımı | 6 |
| 2.1.3 Montessori Yaklaşımı | 6 |
| 2.1.4 PYP (Primary Years Program – İlk Yıllar Programı) | 7 |
| 2.1.5 Waldorf Yaklaşımı | 8 |
| 2.1.6 Bank Street Yaklaşımı | 8 |
| 2.1.7 Proje Tabanlı Öğrenme | 8 |
| 2.1.8 Yapılandırmacı Yaklaşım | 8 |
| 2.1.9 Öyküleştirme Yöntemi | 11 |
| 2.2. Erken Okuryazarlık | 17 |
| 2.2.1 Sözcük Bilgisi | 17 |
| 2.2.2 Ses bilgisel Farkındalık | 17 |
| 2.2.3 Harf Bilgisi | 17 |
| 2.2.4 Dinlediğini Anlama | 18 |
| 2.2.5 Yazı Farkındalığı | 18 |
| 2.2.6 Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi | 18 |
| 2.2.7 Erken Okur Yazarlık Yaşantıları | 20 |
| 2.3. Erken Okuryazarlık İle İlgili Araştırmalar | 22 |
| 2.4. Öyküleştirme Yöntemi İle İlgili Araştırmalar | 25 |
| 3. YÖNTEM | 29 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 29 |
| 3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme | 29 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 30 |
| 3.3.1 Demografik Bilgi Formu | 30 |
| 3.3.2 Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı | 31 |
| 3.3.3 Öykü Temelli Etkinlikler | 31 |
| 3.3.4 Deneysel Süreç | 32 |
| 3.4. Verilerin Analizi | 35 |
| 4. BULGULAR VE YORUM | 36 |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlgili Bulgular | 36 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 4.2. | İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular | 37 |
| 4.3. | Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular | 39 |
| 4.4. | Dördüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular..... | 42 |
| 4.5. | Beşinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular..... | 45 |
| 5. | TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 49 |
| 5.1. | Tartışma ve Sonuç | 49 |
| 5.1.1 | Birinci Alt Problemlerle İlgili Tartışma ve Sonuç..... | 49 |
| 5.1.2 | İkinci Alt Problemlerle İlgili Tartışma ve Sonuç | 50 |
| 5.1.3 | Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Tartışma ve Sonuç | 50 |
| 5.1.4 | Dördüncü Alt Problemlerle İlgili Tartışma ve Sonuç..... | 51 |
| 5.1.5 | Beşinci Alt Problemlerle İlgili Tartışma ve Sonuç..... | 52 |
| 5.2. | Öneriler..... | 52 |
| 5.2.1 | Eğitimcilerle Yönelik Öneriler | 52 |
| 5.2.2 | Araştırmacılara Yönelik Öneriler | 53 |
| 6. | KAYNAKÇA..... | 55 |
| 7. | EKLER | 60 |
| 8. | ÖZGEÇMİŞ | 70 |

1. GİRİŞ

Bu kısımda problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlar gibi bilgiler ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Erken çocukluk yıllarını içeren 0-6 yaşlar insan yaşamında öğrenme ve gelişim veriminin en fazla olduğu mühim yıllardır. Okul öncesi yıllarının temel amacı, çocuğun bağımsız bir şekilde işlerini halledecek beceriler kazanmasını sağlamaktır. Gelişimde 3-6 yaş en kritik ve mühim dönemi oluşturur. Çocuklar bu dönemlerinde dışarıdan aldıklarını bilişlerinde analiz ederek kullanmayı öğrenirler (Uyanık & Kandır, 2010).

Whitehurst and Lonigan (1998), “okul öncesi dönemdeki çocukların deneyimleriyle kazandıkları akademik bilgiler aslında çocukların erken okuryazarlık becerilerinin temelini oluşturur.” der. Bundan dolayı erken çocukluk döneminde okuryazarlık becerilerinin oluşturulması çok mühimdir. Aslında okuryazarlık deneyimleri kişinin dünyaya gelmesi ile başlayan bir oluşumdur (Karaman, 2013). Erken çocukluk döneminde okuryazarlık becerilerinin gelişmesine ilişkin yapılan çalışmalar, yetişkinlik dönemi okuryazarlığının temellerini oluşturur. Bu nedenle yetişkinlik döneminde gerçek bir okuryazar olabilmenin temelini okul öncesi dönemde kazanılan bilgi ve beceriler oluşturur (Altınkaynak, 2014).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların kelimeleri anlamlandırıp yazabilme yetileri, erken okuryazarlık becerilerinin oluşumunun küçük bir başlangıcı şeklindedir (Karaman, 2013). Okuryazarlık, bireylerin anlama, yazma, okuma ve çeşitli akademik çalışmalarda başarılı olmalarını destekleyecek farklı yetileri kapsar (Allen & Cowdery, 2014). Okuma-yazma becerileri oluşmadan önce birçok becerinin kazanılması bu oluşumla ilgilidir. Bu beceriler, “erken okuryazarlık becerileri” diye anlatılabilir. Ayrıca harf ve alfabe bilgisi, dinlediğini anlama, yazı farkındalığı, ses bilgisel farkındalık, kelime birikimi ve yazı yazma yetileri diye de ayrıntılı ifade edilebilir (Karaman, 2013).

Erken çocukluk döneminde öğrenilen her şey somut olmadığı için, daha kalıcı öğrenmeyi sağlamak adına somut olmayan kavram ve olayları somutlaştırarak, daimi öğrenmeyi gerçekleştirecek farklı tekniklere ve materyallere ihtiyaç duyulmaktadır (Tepetaş, 2011).

Erken çocukluk döneminde öyküleştirme yöntemi de tercih edilen bu farklı tekniklerden birisidir. Daha önceki bölümlerde de belirttiğimiz öyküleştirme yöntemi çocukların etkili ve kalıcı öğrenmelerine destek olabilecek bir yöntem olarak ilk kez İskoçya’da kullanılmıştır. Bu yöntemde temel unsur çocukların etkili öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenmeyi kalıcı hale getirebilmek içinde yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmektir (Tepetaş, 2011).

Okul öncesi dönemde çocuklar öyküler aracılığıyla çeşitli duyularını kullanma imkânı bularak eğitim etkinliklerini gerçekleştirmektedir. Çocuklar öyküler sayesinde etkinliklere aktif olarak katılır, gerçek hayattan problemlere çözümler düşünür, üretir ve tecrübe edinirler. Öğrenme eylemini bir sürece bölen öyküleştirme yönteminde çocuklar, gerçek hayattaki sorunlardan ve bu sorunların çözüm yollarından yardım alırlar (Bacak, 2008). Öyküleştirme yönteminde çocukların sorumluluk alması için imkânlar oluşturulurken; çok yönlü gelişimleri yani bilişsel, dil ve sosyal-kültürel gelişimleri de desteklenir. Öğrenim süreçlerinde sürekli etkileşim içinde olan çocuklar bu sayede akranlarından çok şey öğrenirler. Öykünün içindeymiş gibi devam eden etkinliklerde çocuklar eğlenerek öğrendiklerini daha sonra kullanmaya başlar (Coşkun, 2013). Bu nedenle öyküleştirme yöntemini kullanmak çocukların güdülenmesinde etkili olurken; düşünce ve deneyimlerini de çoğalttığı görülmüştür (Mitchell-Barrett, 2010).

1970’li yıllardan bu yana dünyada bir eğitim yöntemi olarak tercih edilen öyküleştirme yönteminin bizim ülkemizde de özellikle fen, matematik ve sosyal bilgiler eğitimi alanlarında kullanıldığı ayrıca ortaöğretim seviyesinde yapılan bu çalışmaların yararlı sonuçlarının olduğu alan yazın araştırmasında bulunan çeşitli tezlerde ortaya konmuştur (Güney, 2003; Mitchell-Barrett, 2010; Yiğit, 2007). Ancak yapılan alan yazı araştırmasında okul öncesi dönem için öyküleştirme yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların az olduğu görülmektedir.

Bu durumdan yola çıkarak üreten, özgün fikirler oluşturan, sorgulayan, özgüveni yüksek, araştıran ve kendini rahatça ifade edebilen kişiler yetiştirmek, eğitimde çeşitli yöntemleri kullanarak uygulanabilirliğini araştırmak için, okul öncesi dönemde öykü temelli etkinliklerin erken okuryazarlık becerilerine etkisinin olup olmadığı bu araştırma ile incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Problemi

Çalışmanın genel amacı, okul öncesi dönemde öykü temelli etkinliklerin erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problem cümlesi “Çocuklara verilen öykü temelli etkinliklerin erken okuryazarlık becerilerine etkisi var mıdır?” olmuştur. Bu temel problem ışığında aşağıdaki alt problem cümlelerine cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları arasında cinsiyete göre farklılaşma var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları, anne-babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları, ailenin aylık gelirine göre farklılık göstermekte midir?

5. Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları, anne-babanın yaşına göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken okuryazarlık becerileri, akademik başarının güçlü bir yordayıcısıdır. Bu sebeple erken okuryazarlık becerilerinde sorun yaşayan çocukların farklı alanlarda da sorun yaşayacakları düşünülmektedir. Özgüven problemleri, okula uyum sorunu gibi (Aral et al., 2000) . Bu araştırma, erken okuryazarlık olgusunun önemine dikkat çekmesi bakımından önemlidir.

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında erken okuryazarlık becerilerinin değişik zihinsel oluşumların etkisinde olduğu, kompleks pek çok unsurdan etkilendiği belirtilmektedir. Yapılan farklı çalışma sonuçlarına göre erken okuryazarlık becerilerinin ediniminin sadece bir unsura bağlı olmadığı dikkate alındığında okumayı etkileyebilecek bütün zihinsel süreçlerin aynı anda irdelenmesi, tek tek faydalarının ve önem seviyesinin belirlenmesi gerekmektedir (Klibanoff et al., 2006). Bu araştırma, erken okuryazarlığın girift ilişkilerini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Alan yazı araştırması yapıldığında özellikle okul öncesi dönem için öyküleştirme yöntemi kullanılarak oluşturulan çalışmaların sayısının az miktarda olduğu görülmektedir. Bu sebeple, bu araştırma ülkemizde öykü temelli etkinliklerin erken okuryazarlık becerilerine etkisini araştırmak isteyenler için öncü olma ve bu araştırmalara destek vermesi açısından önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma Tokat ilinin Turhal ilçesinde bulunan anasınıflarında öğrenim gören Mimar Sinan Anaokulu öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Bu çalışma, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Bu çalışma kapsamında uygulanan öykü temelli etkinliklerden elde edilen bulgularla sınırlıdır.
4. Erken okuryazarlık becerilerine refere ettiği düşünülen çalışmalarla sınırlıdır.
5. Bu çalışma 14.02.2022-25.03.2022 tarihleri arasında yapılmasıyla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın ölçmede yeterli olduğu;
2. Araştırmada çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracına verdikleri cevapların ve ailelerin doldurması istenilen "Demografik Bilgi Formu"nun gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Öyküleştirme Yöntemi: Öyküleştirme tekniği esasında çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak ve bilgilerinin daha kalıcı olmalarını sağlamak amacıyla yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini merkezine almıştır. Öyküleştirme tekniği, öğrenme sürecinin, genellikle bir öykü ile başlatılarak; karakter, mekân ve zaman kavramlarıyla geliştirilmesinden sonra kademeli temalar bütünlüğü içerisinde ele alınmasını kapsamaktadır. Bu yöntem ile çocuklar deneyimlerinden yararlanarak önceki bildiklerinden hareketle güncel bilgilere kendi imkânlarıyla ulaşırlar. Böylece problemlere çözüm yolları önererek sürece aktif ve etkili bir şekilde katılım sağlarlar. Bunları düşündüğümüzde öyküleştirme yöntemi çocukların sorumluluklar almasına ve bu sorumlulukları da yerine getirmesine destek vermektedir. Önemli becerilerden olan

kavrama ve anlama becerilerine katkı sağlayabilmek için onlara roller vermektedir (Casey et al., 2008). Bu araştırmada öyküleştirme yöntemi 5-6 yaş dönemi çocukları için seçilmiş öykülerin farklı etkinliklerle de birleştirilerek uygulanmasını içermektedir.

Erken Okuryazarlık: Erken okuryazarlık becerileri, erken çocukluk döneminde planlı ve programlı okuma-yazma öğrenimine başlamadan önce okuma-yazmayla ilgili edindikleri bütün kavram, beceri, bilgi ve tutumları içermektedir (Ergül, 2014). Bu araştırmada erken okuryazarlık kavramı, 60-72 aylık çocukların okuma ve yazmaya ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını tanımlamak için kullanılmıştır.



2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda okul öncesi eğitimdeki farklı yaklaşım türleri, yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri, öyküleştirme yöntemi, öyküleştirme yönteminin tarihçesi, yapısı, ilkeleri ve öyküleştirme yönteminde öğretmen, okuryazarlık ve erken okuryazarlık kavramı, erken okuryazarlık becerileri ve bileşenleri gibi kuramsal bilgilerle birlikte erken okuryazarlık ve öyküleştirme yöntemiyle ilgili yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

2.1. Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşım Türleri

2.1.1 Reggio Emilia Yaklaşımı

Bu yaklaşımda ise çocuklar yaşamın manasıyla ilgili yanıtlar bulmaya çalışmaktadırlar. Onlara hazır yanıtlar vermek yerine çocukların kendi kendilerine bu yanıtları bulması için onlara destek vermek gereklidir. Erken çocukluk eğitiminde olması makul olan şey, onlara gelişimlerini teşvik edici, olumlu yönde artırıcı bir ortam oluşturabilmek ve kendi düşüncelerinin oluşmasına imkân sunmaktır (Özalp & İnan, 2020).

Loris Malaguzzi Reggio Emilia yaklaşımının öncüsüdür. Reggio Emilia eğitim anlayışında, çocuklara yaparak yaşayarak öğrenecekleri ortamlar oluşturulur, bunun neticesinde yeni deneyimler yaşamalarına destek olunur. Onlar merak eden, yaratıcı ve düşüncelerini test eden bireylerdir. Kendilerini ifade ederken çok çeşitli kavramsal materyallerden faydalanabilirler. Mesela, dramatik oyun, gölge oyunları, müzik, heykel, resim gibi. Reggio sistemi ile yetişen çocuklar özgüveni gelişmiş, yaratıcılık düzeyleri yüksek ve dayanışma içindedirler (Pekdoğan, 2012). Bu yaklaşımda bu “Çocuğun Yüz Dili” diye ifade edilir. Çocukların kendi fikirlerini ve hissettiklerini herkesin bilmesi mantığıyla kullandıkları pek çok dile sahip oldukları düşünülür. Sahip oldukları varsayılan bu diller vasıtasıyla çocukların sembolik düşünmesi, üreticiliği ve iletişim becerileri gelişim gösterir (Özalp & İnan, 2020).

2.1.2 High/Scope Yaklaşımı

Bu eğitim anlayışında çocukların daha çok kendilerinin planlayıp uygulamaya geçirdikleri etkinliklerden öğrendikleri düşüncesi temel alınmıştır. Farklı bir ifadeyle, High/Scope eğitim yaklaşımı erken çocukluk eğitiminde “etkin öğrenme” düşüncesini

esas alır. Çocukların isteklerini planlayıp uygulamaya geçirmelerine, karar verme becerilerinin geliştirilmesine, sorumluluk üstlenmeyi öğrenmelerine, öz denetim ve becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olunur. Çocukların üretici, sosyal, meraklı, kendini kolayca anlatabilen, diğer kişilerin de düşüncelerine saygılı olarak büyümeleri için destek olunur. Tüm bunların neticesinde de çocuğun dil gelişimi (dili kullanma becerisi-kendini ifade yeteneği-düşünme süreci vs) gelişir (Uzun, 2022) .

2.1.3 Montessori Yaklaşımı

Montessori eğitim anlayışının öncüsü eğitimci ve fizikçi Dr. Maria Montessori'dir. Bu eğitim yaklaşımının ana düşüncesi bireysel eğitime dayanır. Çocuğun çevresindeki yetişkinin yapması gereken onun gelişim sürecinde önünde olabilecek engelleri ortadan kaldırmak ve ona ihtiyaçları doğrultusunda destek vermektir. Montessori yaklaşımında her çocuğun aynı zamanda bir birey olduğu ve kendi gelişim becerilerinin ona yön verdiği doğrultuda öğrendiği varsayılır. Onlara inceleme, tecrübe etme, yanlışlar yapma ve yaptıkları yanlışları düzeltmek için imkânlar tanınmalıdır (Dereli, 2017).

Çocuklar eğitim ortamlarında ve okuldaki farklı alanlarda arzu ettikleri biçimde, hür bir şekilde gezinme hakkına sahiptirler. Bunun yanında, sınıflarda beklenilenden farklı olarak, değişik yaş dönemlerinden çocuklar bulunur. Bu yaklaşım, çocukların birbirlerine bir şeyler katmalarına, tecrübe edinmelerine ve toplumsal gelişimlerine destek vermektedir. Eğitim ortamlarında, çocuğun arzu ettiği etkinliği yapabilmesi için gerekenler hazır bulunur; bu nedenle çocuklar ne yapmak istediklerine kendileri karar verirler. İsteklerine ve ilgilerine göre arzu ettikleri etkinliklerle, istedikleri süre boyunca ilgilenirler (Dereli, 2017).

2.1.4 PYP (Primary Years Program – İlk Yıllar Programı)

3-12 yaş grubundaki çocuklar için oluşturulmuş milletlerarası hükmü olan disiplinler arası bir eğitim yaklaşımıdır. Çocukların eğitim ortamında ve dışında tüm yönlerden gelişim göstermesini hedeflemektedir. Bu eğitim anlayışı çocukların fiziksel, akademik, duygusal, sosyal ve kültürel yönlerden birçok gereksinimini gidermektedir. Erken çocukluk yıllarında PYP çocukların kendi sosyal çevre ve fiziksel dünya ile ilgili deneyimlerinden anlam oluşturacağı aktif bir öğrenme yaklaşımını temel almaktadır (Karataş, 2018).

2.1.5 Waldorf Yaklaşımı

Bu eğitim anlayışı 1919 yılında Rudolf Steiner tarafından oluşturulmuştur. Bu yaklaşım, eğitimi sanata çevirmeyi ilke edinmiş bütüncül bir anlayışa sahiptir. Çocukların ruhsal, sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel yönlerden eşit bir şekilde gelişebilmesini amaçlar. Aynı zamanda çocukların ferdiyetlerine, kendilerine güvenmelerine ve bütünlüklerine destek verip önemser. Çocukların hareket, müzik, sanat ile öğrendikleri; keşfederek, tecrübe edinerek yaşamlarını zenginleştirdikleri savunulur. Çocukların birbiriyle rekabet etmektense birbirlerine saygı duyarak, yardımlaşarak toplumsal aidiyet duygusu edinmeleri teşvik edilir (Kalıpçı, 2008).

2.1.6 Bank Street Yaklaşımı

Bu eğitim yaklaşımında okul, çocukların üretici ve öğretici tecrübeler edindiği, birlik ve beraberliği öğrendiği, ezberci sistem yerine eleştirel düşünmeyi öğrendiği, bireyselliği ve sosyal demokrasiyi öğrendiği bir ortamdır. Okul akademik yetilerin kazanıldığı bir ortam olmanın daha ilerisindedir. Okul çocuğun yaşamının her anında beceri kazanmasına imkân sağlayan, bağımsız olmasını ama aynı anda da toplumsal kabuliyet kazanmasını sağlar. Okul sosyal çevre ile ilişkili bir ortamdır, yalnızca akademik becerilerin kazanıldığı ayrıştırılmış bir yer değildir (Yılmaz, 2022).

2.1.7 Proje Tabanlı Öğrenme

Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı, çocuğun aktif olmasını destekleyen, üst seviye zihinsel becerilerin kazanılmasını teşvik eden, çok türlü materyal ve kaynak kullanımına gereksinim duyan; akademik sosyal, yaşam yetilerini beraber ele alan ve teknoloji kullanımına vurgu yapan bir öğretim modelidir (Vatansever Bayraktar, 2015).

2.1.8 Yapılandırmacı Yaklaşım

Sürekli değişen ve gelişen bir dünya düzeninde bilginin doğrudan verilmesi artık çokta yeterli olmayacaktır (Bacak, 2008). Bu nedenle yenilikleri, bilgileri, inançları ve duyguları kendi becerileriyle kavrayan fark eden bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda tam bu doğrultuda eğitim sistemi içerisinde var olan bir yaklaşımdır (Bacak, 2008). Öyküleştirme yöntemi de yapılandırmacı yaklaşımın bir alt uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların bilgiyi çeşitli kaynaklardan bularak kendi istekleriyle elde ettikleri, öğrenme kısmına aktif olarak katılım sağladıkları,

işbirliğiyle uyum içinde çalıştıkları, öğretmenin de rehber olduğunda öyküleştirme yönteminin yapılandırmacı görüşün üzerine kurulduğu söylenebilir (Pekdoğan, 2021).

Yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi esas alan yapılandırmacı yaklaşımın önemi son zamanlarda artmasına rağmen bu kuram aslında yeni bir kuram değildir. Bu süreçte yapılandırmacılığın gelişmesine katkılar yapan bazı düşünür ve kuramcılar vardır. Bunlar: Lev S. Vygotsky, Jean-Jaques Rousseau, Immanuel Kant, Jean Piaget, Jarome Bruner, John Dewey ve E. Von Glasersfeld'dir (Tezci & Köksalan, 2007).

Dewey'e göre bireyler resmi eğitimlerine başladıklarında bilgiyi alırken; iletişim, yapılandırma, eleştirme ve dile dökme olarak ifade edilen doğal güdülerini kullanırlar. Piaget ise; çocuğun hedeflerine ulaşmak için etrafındakileri araştırdığının üzerinde durmuştur. Bu nedenle çocuğa göre hazırlanacak olan öğrenme ortamı, çocuğun etrafındaki objelerle, arkadaşlarıyla, olaylarla, öğretmeniyle ve diğer kişilerle rahatça etkileşimde olmasına imkân tanınmalıdır (Senemoğlu, 2007). Bruner de, Piaget gibi, öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görmektedir. Bruner'e göre öğrenme bireyin kendi deneyimleri sonucunda oluştuğu için, çocuğun kendi isteğiyle yaptığı, kendinden oluşan faaliyetler önemlidir. Bu nedenle eğitim ortamında öğretmenin görevi, çocuğun tek başına aktif olabileceği çevreyi sağlamaktır (Bacanlı, 2005). Vygotsky ise, bireylerin edindikleri kazanımların, düşüncelerin, olguların, yeteneklerin, görüşlerin kökenini bireyin içinde bulunduğu ortamlar olarak düşündüğü için; bireyin içerisinde bulunduğu ortamların zihinsel gelişiminde mühim bir görevi olduğunu savunmuştur (Bodrova et al., 2010).

Bütün bu düşünceler ışığında yapılandırmacı yaklaşıma bakacak olursak bu yaklaşımın en belirgin özelliği öğrenme sürecinde çocuğun bilgiyi yorumlamasına yapılandırmasına, geliştirmesine ve oluşturmasına imkân vermesidir (Fazlıoğlu & S., 2012). Yapılandırmacı yaklaşım bireyi boş bir levha olarak görmez. Birey aldığı her yeni bilgiyle eski bilgilerini karşılaştırıp analiz ederek yeniden yapılandırır (Brooks & Brooks, 1999).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen rehber rolündedir. Yani öğretmen doğrudan bilgiyi aktaran değil, çocukların kendi kendilerine bilgiye ulaşmalarını sağlayan olmalıdır. Bunun içinde eğitim ortamını bu doğrultuda düzenlemelidir (Pekdoğan, 2021). Farklı yaklaşım ve etkinliklerle her çocuğa bireysel olarak hitap etmelidir. Çocukların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, arkadaşlarıyla iletişim içinde olacağı, her

öğrenenin kendi kararını kendisinin verebileceği ortamlar oluşturmak öğretmenin rehber rolünün bir parçasıdır (Tezci & Köksalan, 2007).

2.1.8.1 Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel İlkeleri

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme dışarıdan gelen hazırda sahip olduğumuz bilgiyi olduğu gibi pasif bir şekilde alma değildir, öğrenme sürecini gerçekleştiren bireyin dünyayla etkileşimde olmasıdır (Brooks & Brooks, 1999). Öğretimden daha çok öğrenme üzerine kurulu olan yapılandırmacılığın asıl amaçları aşağıdaki gibidir (Brooks & Brooks, 1999; Fazlıoğlu & S., 2012):

- Çeşitli düşünce, değer, tutum ve inançları kendinde barındıran bireyler; sonraki öğrenmelerini bunlar doğrultusunda yapılandırır. Önceki yaşamışlıklarında önemli bir yer tuttuğu bu aşamada, kişi kendisini daha iyi tanıma ve anlama fırsatı bulur.
- Motivasyon öğrenme sürecinde önemli terimlerden birisidir. Öğrenmenin net bir şekilde olabilmesi ve gerekli öğrenmenin oluşabilmesi için kişilerin ön öğrenme ile bilgilerini canlandırmaları gerekmektedir. Bu nedenle motivasyon öğrenmeye katkı yapmakla kalmaz, öğrenmek için temel oluşturur.
- Bilgi dışarıdan doğrudan alınarak öğrenilemez, öğrenen kişinin yapılandırmasıyla oluşur. Bilgi, kişi tarafından aktif bir şekilde oluşturulur. Yani bilgiyi kişi kendisi oluşturur.
- Öğrenme belli bir süreci kapsar. Öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için bilişsel yapılandırmaya, düşüncelerimizi denemeye, onlarla oynamaya ve kullanmaya gereksinim vardır.
- Öğrenme hem kişiyi etkileyen yani kişisel hem de toplumu etkilediği için toplumsal bir süreçtir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin bireysel olarak yapılandırıldığı ve analiz edildiği üzerinde dururken, öğrenmedeki sosyal sürecin de önemine dikkat çekmiştir.
- Dil öğrenmede önemli bir yer tutar. Vygotsky'e göre dil ve öğrenme birbirine sıkı sıkıya bağlıdır (Bodrova et al., 2010). Bireyin içinde bulunduğu yaşı ve gösterdiği gelişimler, sözcük kapasitesi gibi özellikler öğrenmesini etkilemektedir.
- Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç vardır. Yapılandırmacı yaklaşımda eski bilgi olmadığında yeni bilgiyi üzerine koymak ve uyumsamak zordur.

- Anlam oluşturma süreci bilişte gerçekleşir. Elle somut bir şekilde deneyim kazanılan fiziksel etkinlik öğrenmede önemli olabilir, ama tabiki yeterli olmayacaktır. Büyük ve küçük kas gelişimini çalıştıracak kadar zihinsel becerileri canlandırarak etkinlikler de uygulamak gerekmektedir.

2.1.9 Öyküleştirme Yöntemi

Erken çocukluk döneminde kullanılabilir ve uygun şekilde kullandığımızda da verimli sonuçlar almamızı sağlayacak yöntemlerden birisidir. Bu bölümde öyküleştirme yönteminin tarihçesi, öyküleştirme yönteminin ilkeleri, öyküleştirme yönteminde öğretmenden ve öyküleştirme yönteminin yapısından bahsedilmiştir.

2.1.9.1 Öyküleştirme Yönteminin Tarihçesi

Türkiye’de okul öncesi eğitim programları hazırlanırken sıklıkla Vygotsky, Bruner, Gesell, Piaget, Pavlov, Bandura, Freud, Ericson ve Gardner gibi birçok önemli kuramcının yaklaşım ve düşüncelerinden yararlanılmıştır. Ek olarak, dünyada da sıklıkla kullanılan yapılandırmacı yaklaşım bizim okul öncesi eğitim programımızda da bulunmaktadır (Kandır et al., 2010). Yapılandırmacı yaklaşımını uygulama sürecinde birçok yöntem geliştirilmiştir. Öyküleştirme yöntemi de bunlardan biridir.

Öyküleştirme yönteminin ilk kez kullanılmaya başlandığı zamanlarda kişisel ve sosyal bir kavram olan “deneyim” kavramı üzerinde durulmuştur (Coşkun, 2013). Yapılan çalışmalara bakıldığında; bireylerin bir şeyi algılayarak deneyimlerini bir yere kodladıklarını ve bu deneyimleri kendi içinde bir araya getirerek bilişlerinde öykü şeklinde sakladıklarını; yeni bir durumda da önceki sakladıkları öyküye uyarlayarak öğrendiklerini keşfetmişlerdir. Çünkü öyküleme tarzında bakmak diğer yöntemlerden daha etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilir (Coşkun, 2013).

Yapılandırmacı yaklaşımın yöntemlerinden birisi olan öyküleştirme yöntemi, çocukların öğrenmelerinin daha etkili ve verimli olmasını sağlamak için yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi hedef almıştır (Coşkun, 2013). Öyküleştirmeyi ve öykünün içinden biriymiş gibi olmayı temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinin, genel anlamda öncelikle öyküyle başlayarak sonrasında da karakter, mekân ve zaman unsurlarıyla geliştirilerek kademeli temalar bütünü içerisinde barındırmasını içermektedir (Yiğit, 2007).

1965 yılında İskoçya’ da geliştirilen bu yöntemle çocuklar öğrenim sürecinde pasif halden aktif hale gelmiştir. Ayrıca farklı derslerde de bu yöntem kullanılarak disiplinler arası geçiş kolayca sağlanmıştır (Tepetaş, 2011). Yapılan çalışmalar neticesinde seksenli senelerde farklı bir yöntem geliştirilerek, çocukların okulda öğrendiklerini sosyal çevresiyle bağlantı kurması sağlanmıştır. Çocukların içinde bulunmaktan çok mutlu olduğu “öykü” anlatımını esas alan bu farklı yöntem için, eğitmen eğitimi, seminerler ve kurs organize edilmiş ve öyküleştirme yönteminin daha da artması için yapılan çalışmalar uzun yıllar sürmüştür (Bell et al., 2007).

2.1.9.2 Öyküleştirme Yönteminin Yapısı

Öyküleştirme yönteminde çocuklar yeni bilgi edinirken eski bilgilerinden faydalanır, problemlere çözüm yolları üretir ve yeni deneyimler kazanır bu sürece de aktif bir şekilde katılım sağlar (Tepetaş, 2011). Öyküleştirme yönteminin diğer yöntemlerden farkı çocukların var olan bilgilerinin farkında olmasıdır. Sorular aracılığıyla çocuklar araştırılan konu üzerinde kendi yöntemlerini oluştururlar. Hipotezlerini kurarlar. Bu sorular öyküye bir çerçeve oluşturacak şekilde oluşturulur (Yiğit, 2007). Öyküleştirme yönteminde sıra önemlidir, olaylar aşamalı olarak sıralanmıştır. Bell et al. (2007)’e göre olması gereken öykü sırası; kurgu, karakter, başlangıç olayı, olaylar, zirve ve gözden geçirme şeklinde olmalıdır. İlk aşamada öğretmen ve çocuklar beraber, hayal güçlerini kullanarak anahtar soruyu cevaplamak için bir kurgu üretirler. İkinci kısımda öykü için karakterlerin görüntüleri oluşturulur. Üçüncü kısımda ise bir sonraki soruya göre öykü geliştirilir. Dördüncü kısımda çocuklar, daha sonraki kısımlarda kullanılacak olayları önerirken; beşinci kısımda ise öykünün bitişi bir kutlama ya da bir sergiyle sonuçlanır. Son olarak ise bu öyküyü oluşturma aşamalarında biz neler öğrendik sorusuna cevap bulunmaya çalışılarak yapılanlar kontrol edilir. (Bell et al., 2007).

Öykünün çerçevesini hazırlayan öğretmendir ama çocukta her aşamadan haberdardır ve bu aşamalarda aktiftir. Bu yöntem sürecin planlı olmasını sağlar. Fakat çocuklar kendi buldukları cevaplarla ve deneyimleriyle ilerledikleri için esneklik payı da vardır. Bu aşamaların bir parçası olan öğretmen ve çocuklar birlikte deneyim kazanırlar (Tepetaş, 2011).

Öyküleştirme yönteminde hedef, çocuklara öğrenmeyi öğretmektir. Öğrenmenin yaşam boyu olduğunu vermektir. Karar verme becerisinin onlarda oluşmasını sağlamaktır. Bu nedenle çocukların, içinde buldukları yaşamları ile akademik beceri,

algı ve davranışlar arasında bağlantı sağlamalarına, ömür boyu öğrenmeye karşı olumlu davranış geliştirmelerine destek olacak etkinliklerle tanıştırılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Çocuklara verilecek etkinlikler hazırlanırken öyküleştirme yönteminin temel unsurlarının önemszenmesi gerekmektedir. Bunlar; öğrenme sürecini geniş bir zamana ve sıraya koyması, süreç içerisinde karakterlerin belirlenmesi, öyküleştirme için bir olayın belirlenmesi, çocuklara sentezlemek için gerçek olaylar vermesidir(Bell et al., 2007). Bu doğrultuda öykü için şart olan en gerekli üç öge karakterler, olaylar ve sahne olarak belirtilmiştir. Bu gerekli öğelerin sağlanmasıyla bir şekle giren öyküye; programda ve müfredatta bulunan kazanımlarda katılarak olması gereken bir sistem kurulur (Coşkun, 2013). Öyküleştirme yöntemini, diğer yöntemlerden ayıran dört ana öge vardır. Bunlar:

Zamanlama: Öyküleştirme yöntemi için kullanılacak olan zaman farklı şekillerde olabilir. Bazıları sadece konu olarak işlerken bazıları bir dönemi öyküleştirme yöntemi olarak işler (Tepetaş, 2011).

Planlama: Etkinlikler okul öncesi eğitim programında belirtilen kavram ve kazanımlara göre düzenlenmelidir. Bu nedenle öğretmeninde detaylı plan yapması gerekmektedir. Yapılan planlamalar öyküleştirme yöntemine de uyarlanmış olmalıdır. Uygun olabilmesi içinde konusu sade ve net ama aynı anda da sürecin anlamlı olmasını sağlayacak tüm öğeleri içermelidir.

Bu öğeler:

- Öyküdeki her bir bölümün tek bir başlığı olmalıdır.
- Her bölüm için anahtar sorular hazırlanmalıdır. Bu soruların çocukları harekete geçirici olması önemlidir.
- Çocuklarla yapılan etkinlikler bu sorulara cevap buldurmaya yönelik olmalıdır.
- Etkinlikler için uygun olan yöntem seçilmelidir. (Bireysel, küçük-büyük grup gibi)
- Gerekli olan malzemeler belirlenip tedarik edilmelidir.
- Alınan ürünler etkinlik sonu için uygun olmalıdır. Bunlar değerlendirme içinde kullanılır (Bacak, 2008; Tepetaş, 2011).

Öğretmen: Öğretmenin işbirliği içerisinde olması önemlidir. Bu işbirliği planlama aşamasında olduğu gibi süreci uygulama aşamasında da gereklidir (Creswell, 1997).

Gruplama: Bazı etkinliklerde grup çalışması kullanılırken bazı etkinliklerde bireysel çalışma tercih edilir. Grup çalışmalarında sayıyı genelde öğretmen belirler. Ama kendiliğinden grupların oluştuğu etkinliklerde vardır. Bazı çocuklar grup çalışmasında daha etkili olurken bazı çocuklarda bireysel çalışmalarda daha aktiftir. Öyküleştirme yöntemi çocuklara bu imkânı da sağlarken farklı öğrenme stilleriyle de destekler. Grup çalışmasında önemli olan çocuğun bu grupta ne kadar çalışacağı neler yapacağını açık bir şekilde belirtilmesidir (Creswell, 1997).

2.1.9.3 Öyküleştirme Yönteminin İlkeleri

Bu kısımda öyküleştirme yöntemiyle ilgili ilkelerden bahsedilmiştir. Bunlar:

Öykü İlkesi: Çocuklar öyküler aracılığıyla gerçek dünyayı tanır ve anlamlandırma fırsatı bulur. Aynı zamanda öyküler aracılığıyla din, dil, kültür aktarımını da gerçekleştirmiş oluruz. Öyküler sayesinde soyut olarak anlam kazanan birçok şeyin somutlaştırması yapılır. Bu sayede de kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilir. Aynı zamanda da çocukların çok yönlü dil, bilişsel, sosyal-duygusal gelişimlerine katkı yapmış oluruz (Tepetaş, 2011).

Tahmin İlkesi: Merak duygusu en çok erken çocukluk döneminde var olan duygulardan birisidir. Çocuklar merak ederler buna bağlı olarak tahminlerde bulunurlar. Öykülerde de çocuklar olayların nasıl ilerleyeceğini, öykünün sonucunda neler olacağını merak edip tahmin etmeye başlarlar. Çocukların merak duygusunu tetikleyip tahminler yapmasını teşvik etmek için öykünün ne çok basit ne de çok karmaşık olmaması gerekir. Yaşlarına uygun olması gerekir. Çok basit olursa merak duygusu uyanmaz, çok karmaşık olursa da anlamadıkları için sıkılabılırlar (Coşkun, 2013).

Takdir İlkesi: Keyif alarak ve heyecan içinde dinlediğimiz, sonra ne olacak diye merakla bölümlerini beklediğimiz öykü iyi bir öykü olabilir. Çocukların öyküyü beğendiklerini “Bir dahaki bölümde ne olacak?” gibi merak içeren soruları sormalarından anlıyoruz. Çocuklar kendilerini sürecin unsuru olarak saydıkları için takdir; öğrenmenin okul içinde de olsa, dışında da olsa sürekli devam ettiğini gösterir (Bacak, 2008).

Öğretmenin İpi İlkesi: Öyküleştirme yönteminde çocukla öğretmen arasındaki ikili ilişkiyi temsil eder. Öğretmen öyküleştirme yöntemiyle planlanmış olan etkinlikler sürecini kontrol eder, yani ipi elinde tutar. Buradaki ipin sırrı esnemelere, kıvrımlara, bükülmelere imkân sunmasıdır. Çocuklar öğretmenin planladığı yani ipi elinde tuttuğu bu süreçte kendilerini de kontrol etme becerisi kazanırlar (Yiğit, 2007).

Sahiplik İlkesi: Çocuklar bu yöntemde bireysel ya da grup çalışmalarında bağımsız roller aldıkları için aslında en çok sevdikleri ilkelerden birisi budur. Çocukları öyküye aktif şekilde katmak için sorulan sorular aslında onlara değer verdiğimizizi, saygı duyduğumuzu gösterir (Tepetaş, 2011).

Bağlam İlkesi: Öyküleştirme yönteminde çocuk boş bir levha olarak görülmez. Eski bilgiler ve deneyimler önemlidir. Yeni öğrenilenler eski öğrenilenlerle bağlantılı olmalıdır ki çocuk bilinenden bilinmeye doğru ilişki kurabilsin. Öyküler gerçek yaşamı yansıttığı için çocuk gerçek yaşamla öykü arasında bağlantı kurarak öğrenir (Coşkun, 2013).

Tema İlkesi: Bu ilke öykü ilkesiyle yakından alakalıdır. Çocuklar öğrenme amaçlarını bu ilke sayesinde öğrenirler. Öykünün teması gerçek hayattan olduğu için çocuklara göre tema tanıdık ve kendi hayatlarıyla ilişkisini anlayabilirler (Bacak, 2008; Tepetaş, 2011).

Uygulamadan Önce Yapı İlkesi: Çocuklardan yeni bir kavram oluşturmalarını beklemeden önce eski bildiklerinin tam olarak oturmuş olmasından emin olmalıyız. Sormak, merak etmek, araştırmak onların neleri bilip bilmediklerini ortaya koyar. Bu nedenle öğretmenin bu ortamı oluşturması önemlidir. Uygulamadan önce belirli bir yapının bulunması ilkesi, gerekli imkânlar sağlandığında, bütün çocukların sorumluluklarını bilerek başarılı bir şekilde yapabileceğini gösterir (Tepetaş, 2011; Yiğit, 2007).

2.1.9.4 Öyküleştirme Yönteminde Öğretmen

Çoğu yöntemde olduğu gibi öyküleştirme yönteminde de öğretmen önemli bir yere sahiptir. Öğretmen rehber konumundadır (Bell et al., 2007). Öğretmen hem ne öğreteceğini iyi bilmeli hem de çocukları güdüleyici bir tutum içerisinde olmalıdır. Bu nedenle Bell et al. (2007)'e göre öğretmenin yapması gerekenler aşağıdaki şekildedir:

- Yeni şeyler öğretirken önce çocukların bildiklerinden başlamalıdır.
- Çocuklara rehber olmalıdır ama bunu yaparken de çocukların her şeyi bilemeyeceklerini kabul etmelidir.
- Çocuklara kendi kendilerine öğrenme konusunda rehber olurken sorularla onları teşvik etmelidir. Tüm bölümler için ayrı anahtar sorular sormalıdır.

- Öğretmenin hazırladığı bu bölümler geliştirilmeye, katkı sağlamaya elverişli olmalıdır.
- Kendi savunduğu düşünceleri bir kenara bırakıp çocukların da düşüncelerine ve görüşlerine saygılı olmalıdır.
- Çocuklara düşüncelerini çeşitli yollarla aktarabilme imkânı sunmalıdır.
- Çocukların hayal güçlerini kullanarak sürece aktif katılımlarını sağlamak adına motive etmelidir.
- Çocukların sunduğu görüşlerde sorgulanmalı ve doğruluğu araştırılmalıdır.
- Öğretmenin oluşturduğu öykü özgün olmalıdır.
- Çocukların ilgilerini hep var edebilmek için en güzel yollardan birisi zaman zaman onları şaşırtmak ve meraklarını arttırmaktır. Çocukları şaşırtmalı ve meraklarını arttırmalıdır.
- Farklılıklarla ve değişik etkinliklerle çocukları motive etmelidir.
- Çocukların kendi çıkardıkları ürünler üzerinden konuşması ve anlatması sağlanmalıdır.
- Aynı zamanda çıkan bu ürünler üzerinden çocukları değerlendirebilmelidir.
- Her çocuk biriciktir ve farklıdır. Bu nedenle her çocuk için uygun öğretim yöntem ve tekniğini seçmelidir.
- Eğitimin kalitesini arttırabilmek için aileyi de sürece katabilmelidir.

Bu yöntem öğretmenlere çocukları farklı şekillerde gözlemlene ve değerlendirme imkânı sunmaktadır. Ayrıca çocuklar aktif olarak sürece katılım sağladığı için kendi kendilerini de değerlendirme fırsatı bulurlar (Bacak, 2008). Öyküleştirme şeklinde hazırlanan etkinlikler dört aşamadan oluşmaktadır (Bell et al., 2007).

Giriş: Öyküye giriş yapmadan önce öğrenme hedefinin ve şartlarının anlatılmasıdır.

Öyküyü Anlatma: Öykü etkileşimli bir şekilde hazırlanırken, ön hazırlığın yapılmasıdır.

Tartışma: Öyküdeki unsurların ve amaçların araştırılması, metne ve grafiklere tekrardan bakılmasıdır.

Öykünün Yeniden Oluşturulması: İletişim araçları vasıtasıyla diğerleri ile paylaşılarak, çocukların kendi öykülerini tekrardan yapmaları ve sunmalarıdır (Bell et al., 2007).

Bu dört unsur açısından baktığımızda öyküleştirme 6-8 hafta arasında sürmelidir. Bu süreçte çocuklar sadece bir şeyler öğrenmekle kalmayıp farklı düşünceler geliştirmekte, sonuca ulaşmak için çabalamakta ve kendine güveni artmaktadır. Çocukların bireyselliğini düşündüğümüzde öyküleştirme yöntemi sadece hafızası güçlü çocuğa değil her çocuğa hitap etmektedir. Tüm çocuklar için bu süreç eğlenceli ve verimli geçmektedir (Yiğit, 2007).

2.2. Erken Okuryazarlık

Erken okuryazarlık becerileri, erken çocukluk döneminde planlı ve programlı okuma-yazma öğrenimine başlamadan önce okuma-yazmayla ilgili edindikleri bütün kavram, beceri, bilgi ve tutumları içermektedir. Erken okuryazarlığı oluşturan beceriler; sözcük bilgisi, harf bilgisi, yazı farkındalığı, ses bilgisel farkındalık, dinlediğini anlama olarak belirtilebilir (Ergül et al., 2014).

2.2.1 Sözcük Bilgisi

Sözcük bilgisi okumayı öğrenme aşamasındaki en mühim becerilerden biridir. Sözcük bilgisi, erken okuryazarlık becerilerinin edinilmesi sürecinde önemli bir işaret olmasından dolayı dili kullanma becerileriyle de yakından alakalı bir beceridir (van Viersen et al., 2017).

2.2.2 Ses bilgisel Farkındalık

Ses bilgisel farkındalık; kelimeleri, kelimelerin birinci ve bitim sesleriyle ses birimlerini ve heceleri tanımayı kapsamaktadır (Strout, 2008). Ayrıca fonolojik farkındalık; seslerin heceleri, hecelerin kelimeleri, kelimelerin ise tümceleri oluşturduğunun bilincinde olma bilgisidir (Allor, 2002). Ses ve harf arasındaki ilişkinin farkında olan çocuklar kelime bellek bilgisini bu ilişkiye katarak okumayı öğrenir (Phillips et al., 2008).

2.2.3 Harf Bilgisi

Harf bilgisi her bir harfin bir adı olduğunu bize söylemektedir (Ergül et al., 2016). Harf ve ses bilgisi birbiriyle içi içe geçmiş beceriler olmasına karşın birbirinden farklı becerilerdir. Harfin adının öğrenilmesi, birinci harf son harf olma konumuna göre daha rahat öğrenilmesine rağmen harfin sesini öğrenme becerisini elde etmek daha güçtür (McBride-Chang, 1999). Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular

doğrultusunda çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile harf bilgisi arasında önemli olarak nitelendirilebilecek bir ilişki olduğu saptanmıştır (Klibanoff et al., 2006).

2.2.4 Dinlediğini Anlama

Dinlediğini anlama yetisi, çocukların okumaya geçmeden önce erken okuryazarlık becerileri içerisinde en mühim yere sahiptir. Okumanın en önemli gerekliliklerinden birisi okuduğunu anlamaktır, bunun da gerçekleşmesi için ön şart olarak dinlediğini anlama becerisinin kazanılmış olması gerekmektedir. Bu beceriyi kazanım sürecinde de okunan metin hakkında kelime bilgisi, dil bilgisi, anlama stratejileri konusunda bilgi sahibi olmak gerekir (Lonigan & Shanahan, 2009).

2.2.5 Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı yetisi; yazılı bir materyal soldan sağa, yukarıdan aşağıya okunması, kelimelerin yazılı simgeler ile tanımlanması, bir mana belirtmesi noktasındaki başlıca özelliklerin bilinmesi olarak belirtilir. Yazı farkındalığı; kelime bilgisi, harf/alfabe bilgisi, yazı kurallarını anlama, yazının bir mana belirtmesi ve kitaba uygunluk olmak üzere dört beceriyi içerir (Zucker et al., 2009).

2.2.6 Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi

Erken okuryazarlık becerilerini geliştirme çalışmaları çocuğun yetişkinlik yıllarında elde edeceği becerilerin erken çocukluk dönemindeki gelişimsel göstergeleridir. Erken çocuklukta bu gelişimsel süreç sadece çocuğun tutum, bilgi, ilgi ve becerilerini değil bunları destekleyecek ortamları da içine alır. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde, eğitimin ileri basamaklarına temel atan okul öncesi dönem okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, aile- çocuk iletişimi ve ulaşılabilir kaynakları içeren ev ortamı önemli yer kaplar (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Erken çocuklukta okuryazarlık yetilerinde çok önemli yerde olan bu temel öğeler detaylı bir şekilde incelendiğinde, bu önemliliğin daha net anlaşılabilmesi için, 0-6 yaş olarak belirttiğimiz erken çocukluk döneminin ayrıntılı bir şekilde araştırılması gerekir (Yalavaç, 2020). Bunlarla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, okuryazarlık tecrübelerinin yeni doğan dönemine kadar gittiği görülür. Yeni doğmuş bir çocuğun kitapla ilk defa karşılaşması, bir araya gelmesi bu sırada verdiği tepkiler onun okuryazarlık becerilerini kazanmadaki ilk tecrübeleridir. Daha sonrasında ise çocuklar ortamlarındaki yazılı materyallere ilgi göstererek onları anlamaya çalışırlar. Bu süreç

sonrasında ise çevresinde gördüğü gazetelerde, dergilerde, kitaplarda, levhalardaki harflerin tekrar eden semboller olduğunu anlar. Bunu gördüğümüzde de çocuklardaki ilk okuryazarlık becerilerinin gelişmeye başladığını söyleyebiliriz (Suat, 2011). Gelişme gösteren okuryazarlık becerilerinde içten dışa ve dıştan içe iki alan bulunur (Whitehurst & Lonigan, 1998):

- İçten dışa diye nitelendirilen kısımlar; ses birimleri (fonemler), yazılı birimler (çizgiler), dil birimlerdir (kelimeler).
- Dıştan içe diye nitelendirilen kısımlar; anlamsal birimler (kavramlar), bağlamsal birimlerdir (hikâyeler).

Whitehurst and Lonigan (1998)'e göre erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesi sürecinin ilk evrelerinde içten dışa olan beceriler daha fazla önem arz etmektedir. Çocukların en başta kodlama sistemini ifadelendirerek analiz etmesi ve sonrasında birbiriyle bağlantılı olan ifadeleri manalandırması sebebiyle dıştan içe olan beceriler okuma ve yazma öğrenildikten sonra daha fazla önem taşımaktadır (Yalavaç, 2020).

Çocuklarda ses bilgisel farkındalığın gelişimi: Heceleri ayırt etme, kafiyeleri anlayabilme, baş sesleri ayırt etme, son sesleri ayırt etme, sesleri bir araya getirerek sözcükler meydana getirme, sözcüklerdeki ses birimlerini fark etme ve sesleri atabilmedir. Erken çocukluk döneminde her altı ayda bir ses bilgisel farkındalık becerilerinde önemli gelişmeler olduğu gözlemlenebilir. Bu beceri daha çok üç, beş yaş döneminde hızlı bir şekilde gelişme göstererek beş, altı yaşlar döneminden sonra daha yavaş ve sakin gelişme gösterir (Saracho & Spodek, 2007).

Çocuklarda yazı farkındalığı gelişimi: Whitehurst and Lonigan (1998)'e göre yazı bilgisi erken çocukluk döneminde okuryazarlık gelişiminde önemli bir bilgidir. Çocuklar bebekliklerinden başlayarak okumanın nasıl olduğuna dair bilgileri kazanmaya başlarlar. Kitapları olması gerektiği gibi kavrayarak sayfalarını gerektiği şekilde açıp değiştirebilirler. Kitabın ön ve arka kapağını, kitabın sayfalarını alt ve üst kısımlarını gösterebilir fakat çok az sayıda çocuk okuma yönünün farkına varabilir. Öncesinde çocuğa okunmuş olan kitabı alarak parmağıyla kitaptaki yazıları takip edebilir. Bu “okuyormuş gibi yapma” döneminin de kazanılmış olduğunun göstergesidir. Bu okuma becerisinin kazanımında önemli bir aşamadır (Karaman, 2013).

Çocuklarda anlam becerisinin gelişimi: Çocukla birlikte etkileşimli bir şekilde kitap okunduğunda, çocuğun duyduğu, anlamlandırdığı kelimelerin çoğu kelime bilgisi

olarak açıklanmaktadır. Çocuklar yaş dönemlerine bağlı olarak çeşitli ihtiyaçlar için çevresini dinler ve kolay günlük belli başlı talimatları yerine getirir (Saracho & Spodek, 2007). 6-18 ay dönemindeki bebekler kitapla ilk defa bir araya geldiğinde kitabın ne olduğunu anlamaya çalışırlar. 18- 36 ay dönemindeki çocuklar ise artık kitabın resimleriyle alakalı olan sorularına zamanla daha da uzayan ifadeleri kapsayan yanıtlar verirler. 36-60 ay dönemindeki çocuklarsa etkileşimli kitap okuma zamanlarında kitaptaki olaylar ve kahramanlarla ilgili “neden” sorusunu sorma becerisini gösterebilirler (Gathercole et al., 2004).

Çocuklara yazı yazma becerilerinin gelişimi: Çocuklar yazı yazma yetisini kazanmadan önce sürekli farklı karalamalar yapar, çizimler oluşturur ve harflere benzeyen semboller yaparlar. Çocukların, karalama (2-4 yaş), şema öncesi (4-7 yaş), karalama yolu ile yazma, çizimler yoluyla yazma, harfe benzer semboller aracılığıyla yazma, türetilmiş veya geleneksel harflerle yazma olarak çizim ve yazı yazma becerilerinin gelişiminde altı evre olduğu belirtilmektedir (Cabell et al., 2009).

2.2.7 Erken Okur Yazarlık Yaşantıları

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde en önemli yere sahip unsurlardan birisi aileyle etkileşim ve iletişim bunun neticesinde de uyarınca zengin bir çevre, okuma yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar yapar. Elbette bu noktada da ailenin sosyo ekonomik düzeyi, okuma- yazma durumları, okuma alışkanlıkları önemlidir. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde aile-çocuk etkileşimi kadar çocuğun yaşadığı ortamın özellikleri de çocuğun bu becerileri kazanma aşamasında etkileyen faktörlerdir. Bunlara ek olarak ailenin de kazanılan bu becerilere karşı gösterdiği tutumu, inanışları hazırlık sürecinde önemli olur (Strickland, 1990).

2003 senesinde çocuk psikologları Betty Hart ve Todd R. Risley birlikte Kansas Üniversitesi’nde bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırma aynı olmayan sosyoekonomik ve eğitim seviyelerinden gelen 42 aile ve bu ailelerin daha yeni konuşmayı öğrenmiş çocukları ile yürütülmüştür. Çocuklar yedi aylıktan üç yaşına kadar her ay bir saat olacak şekilde izlenmiş, anne-babaların çocuklarıyla olan iletişimleri ve çocukların bu zaman sürecinde karşılaştıkları toplam sözcük sayıları kaydedilmiştir. Yapılan bu çalışmanın sonucunda, eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarının saat başı ortalama 2 bin ile 2 bin 500 kelimeyle karşılaştığı; işçi ebeveyn çocuklarının 1.000 ile 1.500 kelime ile karşılaştığı ve devlet yardımıyla geçimini sağlayıp işsiz ve çok düşük gelire sahip olan grupta yer alan

ebeveynlerin çocuklarının ise yalnızca 500 sözcükle karşılaştığı görülmüştür. 34-36 aylık yaş grubundaki çocukların sözcük depolarının, konuşma alışkanlıklarının ve konuşma esnasındaki dile hakimiyetlerinin ortalama yüzde 85 civarında ailelerinden geldiği; yüzde 86 ile 96 civarında çocuklardaki oluşan sözcük depolarının ailelerin kullandığı sözcüklerden oluştuğu saptanmıştır.

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi aşamasında çocukların içinde yaşadığı ev ortamı önemlidir. Evde farklı materyallerle bir araya gelen, ebeveynleri sayesinde okuma etkinliklerinin içerisinde bulunan, ailelerinin okuma yazma alışkanlıklarını gözlemleyip modelleyen çocuklar daha çabuk yol kat ederler. Okul öncesi eğitim programları aile katılımını ön plana çıkararak kazandırılmak istenen becerilerin etkili olmasını ve bu becerilerin çocuğun içinde yaşadığı gündelik yaşama taşınmasını sağlar ve çocuğun gelişimini pozitif yönde destekler. Çocuğun okulda yaptıklarının evde de pekiştirilmesi ve bu şekilde eğitimin sürekliliğinin sağlanması ailenin eğitime aktif bir şekilde katılımıyla olur. Eğitimde devamlılığı yani sürekliliği yakalarsak eğitimde başarının artmasını da sağlamış oluruz. (Razfar & Gutierrez, 2013).

Yapılmış birçok çalışmaya göre ebeveynlerin çocuklarına erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi aşamalarında doğru bir rol-model olabilmeleri için yapması gerekenler vardır. Yeni doğmuş bir bebek bile çevresiyle iletişim halinde olacağından onlara sürekli kitap okunması gelişimleri yönünden yarar sağlayacaktır. Bu sebeple ebeveynler çocukları için etkileşimli kitap okuma zamanları düzenlemelidir. Kitap okuma, hikâye anlatımı gibi okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlikler, çocukların, okuryazarlık becerileri ve dil gelişimlerinin alt yapısını oluşturur. Anne-babaların çocuklarıyla beraber kitap okuma etkinlikleri yapması ve yazılı materyal açısından zengin bir ortam sunması, çocukların sözcük hazinesi, alfabe bilgisi, ses bilgisel duyarlılık becerisi ve okuma-yazmaya karşı pozitif bakış açısı oluşturma gibi unsurlar üzerinde etkilidir. Ek olarak kitap okuma zamanlarında ebeveynlerin çocukla yakın temas durumunda olması, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanması ve olabilecek uygun kısımlarda hikâyenin kalan kısmını çocukların kendi hayal güçlerine bırakarak tamamlamasını istemesi etkileşimli kitap okuma zamanlarında yararlı olacaktır (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Çocuklar ebeveynlerini veya evde yaşayan farklı kişileri genellikle okurken görmeleri çocuk için doğru bir rol-model olmaları yönünden fazlaca önemlidir. Erken okuryazarlık becerilerini geliştirme süreçlerinde çocukların dil gelişimini destekleyici

etkinlikler de yararlı olacaktır. Bu süreçte çocuğun çevresindeki yetişkinler, çocuk doğduğu andan itibaren onlara tekerleme, mani, şarkı söyleyebilir, söylenen şarkının, tekerlemenin ritmine uygun olarak da bebeği hareketlendirebilir. Bebeklerle konuşup, onlarla sohbet ederek duygu ve düşüncelerini ifade edebilir, iletişim kurmak içinde onların davranışına karşılık verebilir. Ayrıca bebeklere yüksek sesle kitap okuyarak onun erken okuryazarlık becerilerine yönelik bu ilk deneyimlerini destekleyebilirler (Razfar & Gutierrez, 2013).

Ebeveynler hem güzel ve etkili zaman geçirmek hem de kitap ödünç almak için çocuklarıyla birlikte kütüphaneye gidebilirler. Bunun dışında evdeki rutin etkinliklerden farklı olarak çocuklarla beraber müze, çiftlik, hayvanat bahçesi gibi çocukların sözcük depolarının artabileceği ortamlardan da yararlanabilirler. Ayrıca çocuklara hediye olarak kitap alınması, onların kitap için pozitif davranış geliştirmelerini sağlar. Yapılan bu etkileşimli gezilerden sonra çocuklarla beraber resim yapılabilir, resimler çocuklara anlatılarak bir yere not edilebilir ve sonrasında da bunları kullanarak çocukların kendi kitaplarını oluşturmaları için onları cesaretlendirilebiliriz. Bu onların okuma yazma sürecindeki önemli deneyimlerinden biri olur. (Gathercole et al., 2006). Gelişimin en önemli zamanı olarak kabul gören erken çocukluk döneminde çocukların kaliteli bir okuma yazma deneyimlerinin olması, ileride iyi bir okuryazar olmalarını sağlamaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998).

2.3. Erken Okuryazarlık İle İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında ülkemizde ve diğer farklı ülkelerde yapılan erken okuryazarlık becerileriyle ilgili çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

Whitehurst and Lonigan (1998), 3-4 yaş aralığındaki çocuklar ile onların ebeveynleri ve öğretmenleri ile çalıştıkları araştırmalarında karşılıklı aktif bir şekilde kitap okumanın çocukların kelime hazinelerinin gelişimine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmalarında, ilk olarak çalışmaya katılan çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine etkileşimli kitap okumanın nasıl olacağıyla ilgili eğitim vermişlerdir. Araştırmanın sonucunda ise hem aileler hem de öğretmenler etkileşimli kitap okuduklarında çocukların kelime hazinelerinin geliştiğini bildirmişlerdir.

Dickinson and McCabe (2001), çalışmalarında öğretmenlerin yazı dili hakkında ilgi çekici eğitim ortamı hazırlamanın, zengin kelime çeşitliliği kullanarak çocukları düşünmeye ve anlamaya yönlendirmenin, erken okuryazarlık becerileri açısından

ilişkinini araştırmışlardır. Araştırma neticesinde, okul öncesi dönem eğitim kurumlarında çocukların öğretmenleriyle beraber karşılıklı etkileşim şeklinde kitap okuma etkinliklerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin alt yapısını oluşturduğunu bununla birlikte yazılı materyallerin ihtiyacı karşılamadığı ve okuma etkinliklerine verilen zamanın yeterli olmadığını tespit etmişlerdir.

Leppanen et al. (2006), çalışmalarını 196 çocuk üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmalarında erken çocukluk döneminden başlayarak, harfleri isimlendirme ve buna göre seslendirme, okuma ve yazma yetilerinin durumunu, ilköğretimin birinci ve ikinci kademesine kadar gözlem altına almışlardır. Araştırmanın neticesinde çocukların okul öncesi dönemin ilk zamanlarında sahip oldukları harfleri seslendirme becerisinin, ilköğretimin birinci ve ikinci kademesindeki okuma-yazma başarılarıyla alakalı olduğunu söylemişlerdir.

Uyanık and Kandır (2010), bu çalışmada okul öncesi dönemde erken akademik becerilerin içeriği, matematik ve okuma yazma becerilerinin özellikleri, bu becerileri etkileyen temel bileşenleri açıklayarak ebeveynlere ve bu alanda çalışanlara tavsiyeler sunmuştur.

Turan and Akoğlu (2011), çalışmada okul öncesi eğitime devam edip normal gelişimde olan 5-6 yaş grubu toplam 29 çocukla çalışılmıştır. Erken çocukluk döneminde verilmeye çalışılan fonolojik farkındalık eğitiminin çocuklarda ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine katkısı ile bu eğitimin sesletim ve işitsel fark etme becerilerine olan etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın neticesinde elde edilen verilere göre kontrol ve deney grubu arasında önemli ayrımlar bulunmuştur.

Sarı and Aktan Acar (2013), bu çalışma da ise iki temel amaç güdülmüştür. Bu iki amaçtan birincisi okul öncesi dönem ses bilgisel duyarlılık becerisini saptamaya yönelik ölçek hazırlamak ve bu ölçeğin güvenilirlik-geçerliliğini belirlemektir. İkincisi ise hazırlanan bu ölçeğin Marmara Bölgesi'ne ait norm değerlerini saptamaktır. Düzenlenen yetmiş sekiz maddelik ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği 60-72 aylık çocuklardan oluşan deney grubu ile test edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ölçeğin yeterli olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca çalışmanın norm analizleri sonucunda ise fonolojik becerinin ailelerin sosyoekonomik seviyesi arttıkça, yükselme eğilimi gösterdiği ortaya konmuştur.

Çetin (2014), Çalışmanın amacı, erken çocukluk dönemindeki çocukların yazı farkındalığını ve yazma becerilerini araştırmaktır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemi

kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2009-2010 yılında Ankara ilinin beş farklı merkez ilkokulunun anaokuluna devam eden çocuklar oluşturmuştur. Yapılan çalışma sonucunda çocukların yazı farkındalığı ile yazmaya hazırlık becerileri arasındaki alakayı saptamak için bulunan korelasyon 0.262 olmuştur. Yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri arasında düşük seviyede ama pozitif bir ilgi olduğu bulunmuştur.

Parpucu and Dinç (2017), çalışmanın hedefi erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oluşturulmuş Seslerin Renkli Dünyası Programının bu dönemdeki çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine yansımalarını araştırmaktır. Çalışmanın sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre hem ses bilgisel farkındalık puanında hem de ölçeğin tüm alt maddelerinde önemli seviyede farklılıklar görülmüştür. Bu sonucun neticesinde, Seslerin Renkli Dünyası Programının ses bilgisel farkındalık becerilerini kazandırıp ilerletmede etkisinin olduğu görülmüştür.

Altınkaynak (2019), ailelerin ve öğretmenlerin okuma yazma becerilerine karşı (Sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, alıcı ve ifade edici dil becerileri, fonolojik duyarlılık, genel kültür bilgisi, görsel algı ve alfabe bilgisi) sergiledikleri ilgi, tutum, görüş, davranış ve uygulamalar neticesinde çocukların bu becerileri geliştirilebilir. Bu sebeple bu çalışmanın amacını da yetişkinlerin bu aşamalarda etkisinin altını çizerek gerekli destekleme yöntemleri hakkında bilgilendirilmesidir. Bu amaçla kullanılacak yöntemler ve öneriler verilmiştir.

Gökkuş and Akyol (2020), Bu çalışmanın amacı ise, ses bilgisel farkındalık öğretiminin, ilköğretim kademesinin birinci sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin (yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve ses bilgisel farkındalık) gelişimine olan etkisini incelemektir. Araştırma grubundaki öğrencilere, Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi, Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği, Peabody Resim Kelime Testi ve Fonolojik Farkındalık Ölçeği deneysel işlem öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, uygulanan ses bilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında güçlü bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

Yalavaç (2020), Bu çalışmada ise, çocuklarla etkileşimli kitap okumanın onların erken okuryazarlık becerilerine nasıl bir etkisi olur araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda anaokullarında görev yapan öğretmenlerden 3 adet kitap ismi istenmiştir. Araştırmada “ön-son test kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise, anne-

babaları ile etkileşimli kitap okuyan deney grubundaki çocuklar ile herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubundaki çocukların EOBDA'dan aldıkları puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Özlem and Canatar (2023), bu çalışmada 3-6 yaş aralığında çocuğu olan ailelerin kendi yaşam ortamlarında çocuklarına erken okuryazarlık becerilerini kazandırmak için kendilerinde bulunması gereken tecrübe ve becerilerini ölçerek saptamak maksadıyla geliştirilecek olan “Evde Erken Okuryazarlık ve Kütüphane Algısı Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda, Evde Erken Okuryazarlık ve Kütüphane Algısı Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Demirel and Yaman (2023), bu çalışmada ise 23 çocuk ile birebir görüşmeler sağlanmış, görüşme sağlanan bu çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından ses bilgisel farkındalık becerileri, yazı farkındalığı, öykü anlama, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri ebeveynlerin eğitim ve mesleki durumlarına göre incelenmiştir. Yapılan araştırmalar neticesinde ebeveynlerin eğitim mesleki durumlarına göre erken okuryazarlık becerileri açısından anlamlı farklılıklar oluşmazken annelerin eğitim durumlarının artması ve annelerin öğretmen, babaların da sağlık personeli olması durumlarında çocukların erken okuryazarlık becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Öyküleştirme Yöntemi İle İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında ise ülkemizde ve diğer farklı ülkelerde öyküleştirme yöntemiyle ilgili yapılan çalışmalardan örneklere yer verilmiştir.

Güney (2003), yaptığı çalışmasında öyküleştirme yöntemini kullanmıştır. Sonrasında öyküleştirme yönteminin Sosyal Bilgiler dersindeki bu model çalışmasından elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, 5. sınıf öğretim programında bulunan “Güzel Yurdumuz Türkiye” konusu Güney tarafından öyküleştirme yöntemi kullanılarak tamamlanmıştır. Model çalışmasında; konu sürecinde nasıl ilerlendiği, çocukların bu aşamalardaki tepkileri ve bu yöntemin öğretim aşamasına ne kadar etki edeceğine de değinilmiştir. Çalışma sonunda, öyküleştirme yöntemi sayesinde araştırma yapmanın çocukların derse olan isteğini artırmakta olduğu görülmüştür. Çocuklarda olumlu yorumlarıyla bu durumu desteklemişlerdir. Bunun yanında, çocukların görüşlerine göre; eğitim süreci bitişinde imtihan yapmanın yerine ürün dosyası değerlendirme tekniğinin tercih edilmesi, onların işlerini fazlasıyla kolaylaştırmıştır.

McNaughton (2007), çalışmasında öyküleştirme yöntemini drama yöntemiyle birlikte ele alarak kullanmıştır. Çalışmasında öyküleştirme yöntemi içerisinde drama yöntemine de genişçe yer ayırarak bu yöntemlerin çocuklara nasıl etki edeceğinin araştırmasını yapmıştır. Çalışma neticesinde bu yöntemlerin beraber fazlaca uyumlu olduğunu ve çocuklarda pozitif yönde farklılıklar sağladığını söylemiştir.

Creswell (2007), çalışmasında öyküleştirme yönteminin ilkeleriyle John Dewey'in düşüncelerini karşılaştırmıştır. John Dewey'in savunduğu düşüncelerden olan çocuk güdülendiğinde daha verimli bir öğrenme gerçekleştirebileceği ilkesinin öyküleştirmede de bulunduğunu belirtmiştir. Öyküleştirme yönteminin uygulama aşamaları açısından çocukların öğrenmelerine destek verdiğini belirtmiştir. Aynı zamanda dünyanın her yerinde çocukların öyküler aracılığıyla yaşamı tanımlarının daha rahat olduğu düşüncesi, öyküleştirme yöntemi sırasında kullanılan öykülerin çocukların merak etmelerini sağlama ve günlük hayatı öğrenmelerine destek olma özelliği ile bağdaştığını söylemektedir. Çalışmanın sonucunda, John Dewey'in düşünceleri ile öyküleştirme yönteminin ilkelerinin bağdaştığını ortaya koymuştur.

Yiğit (2007), çalışmasını ilköğretimin 6. Sınıf kademesindeki çocuklarla sosyal bilgiler dersinde yapmıştır. Öyküleştirme yönteminin çocukların başarısına ne derece etkisi olduğunu saptamaya çalışmıştır. 42 çocuk ile yapılan bu çalışmada; deney grubunda öyküleştirme yöntemi kullanılıp çalışmalar yapılırken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler vasıtasıyla öğretim yapılmaya çalışılmıştır. Çalışmayı yürüten kişi tarafından belirtilen konu içerisinde bulunan kazanımlara göre hazırlanmış olan başarı testi 15 sorudan oluşmuştur. Bu test öğretimin ilk aşamasında ve son kısmında çocuklara uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmanın neticesinde öyküleştirme yönteminin çocukların başarı seviyelerinin artmasında olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür.

McBlain (2007), Araştırmasıyla öyküleştirme yönteminin yaratıcılığa etkisi olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Çalışmasını İlköğretim 1. Sınıf çocukları ile yapmıştır. Bu çalışmasında belirlediği bir öyküyü kullanarak öyküleştirme yöntemini uygulamıştır. Bu yöntemin çocukların yaratıcılıklarını nasıl değiştirdiğini araştırmıştır. Çalışma devam ettiği süre zarfında çocukların varsayımlarının fazlaca yaratıcı olduğu ve söyledikleri yanıtlarda değişik çözüm durumları buldukları, çalışma neticesinde ise değişik, özgün ürünler meydana çıkardıklarını söylemiştir. Çalışma neticesinde, çocukların yaratıcılıklarının öyküleştirme yöntemi ile daha çok desteklenerek arttığını belirtmiştir.

Bacak (2008), çalışmasını Manisa ilinde yapmıştır. Çalışma grubu olarak ilköğretim 5. sınıf kademesindeki çocukları seçmiştir. Sosyal bilgiler dersinde öyküleştirme yönteminin çocukların akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Öğretim programında bulunan “Hepimizin Dünyası” ünitesiyle sınırlı tuttuğu araştırmasında; deney ve kontrol grubundan oluşan toplam 36 öğrenci ile çalışmıştır. Ön test ve son test yöntemini kullanmıştır. Çalışmasının neticesinde; geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu ile öyküleştirme yönteminin uygulandığı deney grubu arasında çocukların yaratıcılık ve başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öyküleştirme yönteminin yaratıcılığı ve akademik başarıyı olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Mitchell-Barrett (2010), çalışmasında öyküleştirme yöntemini ve çocukların motivasyon dereceleri arasındaki bağlantıyı araştırmış, aynı zamanda ilerlemecilik, yapılandırıcılık, drama yöntemi ve içsel motivasyon yönünden öyküleştirmenin kuramsal temellerini incelemiştir. Örneklem grubuyla yapılan çalışmada öyküleştirme yönteminin çocukların motivasyon derecelerini olumlu yönde etkilerken; fikirlerini ve tecrübelerini de arttırdığını saptamıştır. Çalışmanın neticesinde, Öyküleştirme yönteminin gelecekteki eğitim programlarının gerekliliklerini karşıladığı için bu yönteme eğitim kademelerinde daha çok yer verilmesi gerektiği söylenmiştir.

Tepetaş (2011), Yüksek lisans tez çalışmasında 6 yaş çocuklarının gerekli kavram bilgilerini ve farklı durumlarla ilgili bilgi seviyelerini geliştirmeye yönelik öyküleştirme yöntemini içeren bir eğitim uygulaması yapmıştır. Öyküleştirme yönteminin 6 yaş çocuklarının bu yaş grubu için gerekli olan kavram bilgi seviyelerinin gelişimine herhangi bir etkisi olup olmadığını bulmayı hedeflediği araştırmasının örneklemini Kırşehir’deki 39 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmasında ön test ve son test yöntemini kullanmıştır. Her iki gruba da “Bracken Temel Kavram Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın neticesinde geleneksel yöntemle eğitim alan kontrol grubuyla öyküleştirme yöntemiyle eğitim alan deney grubunun temel kavram bilgi seviyelerinde anlamlı bir fark saptanmıştır.

Coşkun (2013), çalışmasını Kırşehir’ de ve 40 öğrenciyle yapmıştır. Çalışması sırasında programda yer alan “Tamsayılar ve Mutlak Değer” konusu deney grubunda öyküleştirme yöntemi ile yapılırken, kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Konu içerisinde bulunan kazanımlara göre çalışmayı yürüten kişi tarafından hazırlanan 25 soruluk başarı testi ve Petek Aşkar’a ait Tutum Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma neticesinde başarı seviyelerine göre deney grubunda

anlamli bir farklılık oluştuğu saptanırken; matematikle ilgili davranışlarında anlamli bir farkın bulunmadığı saptanmıştır.

Ercan (2015), alışma Ankara ilinde anasınıflarına devam eden 104 çocukla yapılmıştır. Çalışmada iki farklı ölçek uygulanmıştır. Araştırma neticesinde bulunan bulgular; ön test farklılıklara sayđı puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının son test farklılıklara sayđı puanları arasında anlamli farklılık olduğunu ve deney grubundakilerin farklılıklara sayđı puanlarında saptanan olumlu anlamdaki değişikliklerin, belirtilen eğitimden oluştuğunu göstermiştir.

Sertsöz and Temur (2017), çalışmasında 48-66 ay arası çocuklara ykleştirme yöntemi ile uygulanan matematik eğitiminin çocukların matematik becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırması biçiminde yapılmıştır. Çalışmanın nicel kısmını Geometrik Őekilleri Tanıma Testi, Piaget Sayı Korunum Testi ve rnt Testinden bulunan verilerin analizi, nitel boyutunu ise gözlemlerin analizi oluşturmuştur. Çalışmada kontrol grubu geleneksel yöntemlerle eğitim alırken, deney grubu 8 hafta boyunca haftada bir gün ykleştirme yöntemiyle ayarlanmış matematik eğitimi almıştır. Çalışmanın sonucunda, ykleştirme yöntemi ile yapılan matematik eğitiminin çocukların matematik becerisini pozitif yönde etkilediği bulunmuştur.

Yazıcı et al. (2019), çalışmasını toplam 85 çocukla yrtmştir. Çalışmada “Torrance Resimlerle Yaratıcılık Testi”ni uygulamıştır. Deney grubuna “yk Temelli Etkinlikler” beş gün yaklaşık 40 dakika zaman zarfında ve toplam altı hafta sürecek Şekilde uygulanmıştır. Çalışma neticesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların yaratıcılık becerileriyle alakalı puanlarına bakıldığında uygulanan “yk Temelli Etkinlikler”in deney grubu tarafından olumlu etki oluşturduğu tespit edilmiştir.

Türkben and Karaca (2023), bu çalışmada kontrol grubunda 27, deney grubunda 27 olmak üzere toplamda 54 ğrenci yer almıştır. Çalışmanın uygulaması sürecinde deney grubunda bulunan öğrencilerle öykü temelli öğrenme yaklaşımı ile bütünleştirilmiş yaratıcı yazma uygulamaları yapılırken kontrol grubundakilerle mevcut ders kitabındaki yazma etkinlikleri ile ğretim srdrlmştir. Çalışma neticesinde öykü temelli öğrenme yaklaşımı ile bütünleştirilmiş yaratıcı yazma uygulamalarının çocukların yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu kısımda çalışmanın deseni ve modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada yarı deneysel model kullanılmıştır (Karasar, 2007). Yapılan çalışmada deneysel modellerden “ön-son test kontrol gruplu desen” kullanılmıştır (Büyüköztürk et al., 2017). Başlangıçtaki tanışma ve kaynaşma etkinliklerinden sonra ön testler uygulanmıştır. Planlanan etkinliklerin uygulandığı tarihler içerisinde hem kontrol hem de deney grubundaki çocuklar günlük eğitim planları ne ise onu yapmaya devam etmişlerdir. Kontrol grubu normal eğitim öğretim sürecine devam etmiştir. Etkinliklerin sonuçlandırılmasından hemen sonra son test uygulamalarına geçilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Tokat ili, Turhal ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bir anaokulun içerisindeki anasınıflarının iki sınıfında uygulanmıştır. Sınıflardaki var olan ortamın korunması için herhangi bir seçim işlemine gitmeden velisinin izni olan tüm çocuklar araştırma içerisine alınmıştır.

Tablo 3.1.

Örnekleme Ait Bazı Kişisel Bilgilerin Sayı ve Yüzde Değerleri

| Cinsiyet | n | % | Yaş | n | % |
|----------------------------|----|------|----------------------------|----|------|
| Kız | 19 | 47,5 | 5 Yaş | 31 | 77,5 |
| Erkek | 21 | 52,5 | 6 Yaş | 9 | 22,5 |
| Kardeş Sayısı | | | | | |
| Tek çocuk | 8 | 20 | | | |
| İki kardeş | 25 | 62,5 | | | |
| Üç kardeş | 5 | 12,5 | | | |
| Dört ve üzeri kardeş | 2 | 5 | | | |
| Anne Yaşı | | | Baba Yaşı | | |
| 25 yaş altı | 0 | 0 | 25 yaş altı | 0 | 0 |
| 26-29 yaş | 8 | 20 | 26-29 yaş | 2 | 5 |
| 30-34 yaş | 8 | 20 | 30-34 yaş | 9 | 22,5 |
| 35-39 yaş | 15 | 37,5 | 35-39 yaş | 13 | 32,5 |
| 40-45 yaş | 9 | 22,5 | 40-45 yaş | 12 | 30 |
| 46 yaş ve üstü | 0 | 0 | 46 yaş ve üstü | 4 | 10 |
| Anne Öğrenim Durumu | | | Baba Öğrenim Durumu | | |

| | | | | | |
|-----------------------------|----|------|-----------------------------|----|------|
| İlkokul Mezunu | 1 | 2,5 | İlkokul Mezunu | 0 | 0 |
| Ortaokul Mezunu | 5 | 12,5 | Ortaokul Mezunu | 3 | 7,5 |
| Lise Mezunu | 17 | 42,5 | Lise Mezunu | 14 | 35 |
| Ön Lisans Mezunu | 4 | 10 | Ön Lisans Mezunu | 5 | 12,5 |
| Lisans Mezunu | 12 | 30 | Lisans Mezunu | 16 | 40 |
| Yüksek Lisans | 0 | 0 | Yüksek Lisans | 2 | 5 |
| Annenin Gelir Düzeyi | | | Babanın Gelir Düzeyi | | |
| Düşük | 5 | 12,5 | Düşük | 2 | 5 |
| Orta | 14 | 35 | Orta | 37 | 92,5 |
| Yüksek | 0 | 0 | Yüksek | 1 | 2,5 |

Tablo 3.1'e göre, çocukların %47,5'i kız, %52,5'i erkektir. Çocukların %77,5'i 5 yaşında ve %22,5'i 6 yaşında, %20'si tek çocuk, %62,5'i iki kardeş, %12,5'i üç kardeş ve %5'i dört kardeş ve üzeridir. Annelerin %20'si 26-29 yaş aralığında, %20'si 30-34 yaş aralığında, %37,5'i 35-39 yaş aralığında, %22,5'i 40-45 yaş aralığında; babaların %5'i 26-29 yaş aralığında, babaların %22,5'i 30- 34 yaş aralığında, %32,5'i 35-39 yaş aralığında, %30'u 40-45 yaş aralığında, %10'u 46 yaş ve üstündedir. Annelerin %2,5'i ilkokul mezunu, %12,5'i ortaokul mezunu, %42,5'i lise mezunu, %10'u ön lisans mezunu, %30'u lisans mezunu, babaların ise %7,5'i ortaokul mezunu, %35'i lise mezunu, %12,5'u ön lisans mezunu, %40'ı lisans mezunu ve %5'i yüksek lisans mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin elde edilmesinde, çocuklarla ilgili gerekli şahsi verilerin toplanmasında Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin saptanmasında ise Karaman (2013)'in "Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı" kullanılmıştır.

3.3.1 Demografik Bilgi Formu

Verilerin elde edilmesinde, çocuklarla ilgili gerekli şahsi verilerin toplanmasında demografik bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmayı yürüten kişi tarafından hazırlanan formda, formu dolduran kişinin kim olduğu, çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, ebeveyn yaşı, ebeveyn öğrenim durumu ve ebeveyn gelir düzeyi bilgileri bulunmaktadır.

3.3.2 Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin saptanmasında ise Karaman (2013) “Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) okul öncesi dönem çocuklarında erken okuryazarlık becerilerini analiz edebilmek için Karaman (2013) tarafından hazırlanmıştır. EOBDA Ses bilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri değerlendirme olarak beş alt test ve toplamda 96 maddeden oluşmaktadır. Her doğru cevap için “1”, her yanlış cevap için “0” puan verilir. Ölçek sonunda en yüksek puan “96”, en düşük puan ise “0” olmaktadır.

3.3.3 Öykü Temelli Etkinlikler

“Öykü Temelli Etkinlikler” 60-72 aylık çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirmeyi hedef edinmektedir. “Öykü Temelli Etkinlikler”, çocukların kelime depolarını arttırmayı, kullandıkları dili doğru öğrenmeleri, harf bilgisel ve yazı farkındalıklarını, topluluk karşısında konuşma yetilerini, kelime ve ses bilgilerini, zihinsel süreç becerilerini, hayal gücünü ve bilişsel sembolleştirme becerileri ile üreticiliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. “Öykü Temelli Etkinlikler” in unsurlarına bakılarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan 36-72 aylık çocuklar için “Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)” üzerinde çalışılmış ve birbiriyle bağlantılı kazanım, gelişim göstergeleri ayırt edilmiştir. Kazanım ve gelişim göstergeleri saptanırken sadece bir yönlü gelişim alanı öne çıkarılmamış, çocukların eğitim ihtiyaçlarına bağlı olarak bütün gelişim alanları geliştirilmeye çalışılmıştır.

Çalışma için planlanan ve uygulaması yapılan “Öykü Temelli Etkinlikler” aşağıdaki özellikleri taşımaktadır. Bunlar;

- Etkinlikler genellikle hikâyelerden hazırlanmış olsa da değişik etkinlik çeşitleri (oyun, sanat, hareket, matematik, drama, fen vb.) ile bütünleştirilmiştir.
- Oyun tüm etkinliklerin temelini oluşturur. Bu sayede çocuklar hazırlanmış programdaki etkinlikleri hevesle yaparlar. Bu etkinlikleri yaparken hem eğlenirler hem de amaçlanan kazanım ve gelişim göstergelerine ulaşırlar.
- Hedeflenen kazanım ve gelişim göstergeleri birçok etkinlik de tekrar edilerek çocukların daha kalıcı öğrenmelerine fırsat sunulmuştur.

- Etkinlikler çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak adına kolaydan zora doğru yapılmıştır.
- Seçilen öykü kitaplarında, kitapların iç ve dış yapı özelliklerine (resim-yazı oranı, boyut, punto vb.) dikkat edilerek karar verilmiştir.
- Öyküyü anlatma, öyküyü tekrar anlatma, öyküyü resimlendirme ve resimlerden yeni bir öykü oluşturma, öykü oluşturma, öyküyü tamamlama unsurlarını içine alacak şekilde toplam 12 adet özgün etkinlikten oluşmuştur.
- Etkinlikler erken okuryazarlık becerilerinin özellikleri (kelime bilgisi, fonoloji, dinlediğini anlama, harf bilgisi, yazı farkındalığı) dikkate alınarak oluşturulmuştur.
- Etkinlikler altı haftalık zaman zarfında haftada iki gün olacak şekilde 45 dakika ile 1 saat arasında farklılık gösteren zamanlarda yapılacak şekilde hazırlanmıştır.

“Öykü Temelli Etkinlikler “in planlama süreci bittikten sonra program uygulamaya hazır hale getirilmeye çalışılmıştır.

3.3.4 Deneysel Süreç

Çalışmaya 2021-2022 eğitim yılının birinci devresinde başlanmıştır. Çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna 01.02.2022 tarihinde Üniversite Etik Kurulu Komisyonu tarafından karar verilmiştir. Bu kararın ardından araştırmacı çalışmalarına devam etmiştir. Ön test yapılmadan önce çalışmayı yürüten kişi kontrol ve deney grubunda bulunan çocuklarla tanışıp kaynaşma etkinlikleri yapmıştır. Bu etkinlikler sayesinde kendisini onlara tanıştırmış ayrıca onlarla birlikte yapmayı düşündüğü çalışmalarla ilgili onları bilgilendirmiştir. Bu aşamalar sırasında çocukların da etkinlikler için hevesli ve istekli olduğu gözlemlenmiştir. Başlangıçtaki tanışma ve kaynaşma etkinliklerinden sonra ön testler uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacının öyküleştirme yöntemini kullanarak planladığı 12 etkinlik yine bu kişi vasıtasıyla 14.02.2022-25.03.2022 tarihleri arasında altı hafta boyunca haftada iki gün uygulanmıştır.

Planlanan öykü temelli etkinliklerin uygulandığı zamanlarda okul öncesi öğretmeni arka planda kalmıştır. Uygulanan etkinliklere karışmamıştır. Planlanan etkinliklerin uygulandığı tarihler içerisinde hem kontrol hem de deney grubundaki çocuklar günlük eğitim planları ne ise onu yapmaya devam etmişlerdir. Kontrol grubu normal eğitim öğretim sürecine devam etmiştir.

Etkinliklerin uygulanması deney grubundaki çocuklara eğitim zamanında okul öncesi öğretmenin günlük eğitim akışını değiştirmeden uygun zamanlarında yapılmıştır. Okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapıp günlük eğitim akışına uyacak şekilde etkinlik geçişleri sağlanmış ayrıca günlük zamandaki boşluklarda kullanılarak öyküleştirme yöntemi ile hazırlanan etkinlik planları uygun yerlere yerleştirilmiştir.

Çalışmayı yürüten kişinin kontrollü ilerleyebilmesi için araştırmacı, sınıf öğretmenlerinin de günlük eğitim akışlarını gözlemlemiş, uygulamanın yapıldığı tarih aralıklarında erken okuryazarlık becerilerinin edinimi ile ilgili bir uygulama yapılmamasına özen göstermiştir. Araştırmacı öykü temelli etkinlik planını hazırlarken konuyla ilgili fazlaca kaynak araştırması yapmıştır. Ülkemizde ve diğer farklı ülkelerde öyküleştirme yöntemi ile ilgili hazırlanan kaynaklar taranmıştır. Çalışmanın geçerli ve güvenli neticeler oluşturabilmesi için eğitim uygulamasının doğru bir şekilde planlanması ve oluşturulması gerekmektedir. Etkinlik planları oluşturuluyorken toplanan bilgilere bakılarak doğru bir yol izlenmeye çalışılmıştır. İlk aşamada kaynak araştırması kullanılarak öyküleştirme yöntemi yapılandırıcılık ve kavram eğitimi ile ilgili özellikler saptanmıştır. Bunlara ek olarak “Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı” ölçme aracı olarak kullanılacağından hazırlanan eğitim programının geçerliliğini doğru bir şekilde anlayabilmek adına kullanılacak olan alt maddelere ait kavramlar saptanarak eğitim programı içerisinde yer verilmiştir. Bu açıklamalardan sonra bu çalışma için planlanan eğitim programı için çalışmayı yürüten kişi öykülerin anlatımı esnasında üzerinde durulması gereken dört basamağı ihmal etmeyerek etkinlikleri uygulamıştır. Bu aşamalardaki ilerleme aşağıdaki gibidir.

Giriş: Öğretmen aracılığıyla öncesinde öykünün düşüncesi ve sınırları belirlenmiştir. Bu yöntemde öğretmen öykünün sınırlarını oluşturmasına rağmen; içerik çocuklar tarafından detaylı bir şekilde bilinmektedir. Bu kısımda öğretmen öyküyü okumaya geçmeden öğrenme hedefini, şartlarını, sürecin nasıl bir yol izleyeceğini çocuklara anlatmıştır.

Öyküyü Anlatma: Öykünün etkileşimli bir biçimde sunulduğu aşamadır. Öyküdeki karakterler, başlangıç olayı, kurgu, olaylar ve zirve bu süreçte aktarılmaktadır. Ayrıca planlanan eğitim uygulamalarında anahtar sorular sorularak hikâyeler ilerletilmiş ve çocuklardan ilerleyen bölümlerde gerekebilecek olayları öngörmeleri istenmiştir. Tahmin ilkesinden yola çıkılarak hikâyelerin ne çok kolay ne de çok zor olmasına dikkat edilmiş, çocukların sonrasında tahmin etmelerine imkân verilmiştir. Öğretmenin ipi ilkesinden de

yola çıkarak ğretmen ve ocuk arasındaki ikili ilişkiye dikkat edilerek beraberce hikâyeler yeniden oluŐturulmaya çalışılmıştır.

Tartışma: Bu bölümde hikâyedeki kavram ve olaylar incelenerek öykü tekrardan kontrol edilmiŐtır. ‘‘Sence ne ğrendin?’’, ‘‘Sence sonra ne oldu?’’, ‘‘yk devam mı ediyor, yoksa sonuna mı geldik?’’ anahtar sorularından ilerleyerek değerlendirmeler yapılmış ve öyküler kontrol edilmiŐtır.

Öykünün Yeniden Oluşturulması: Bu bölümde ‘‘yky daha farklı bir Şekilde oluŐturabilir miydik?’’ sorusuyla ilerleyerek çocuklardan öyküyü baŐtan üretmeleri istenmiŐtır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programı 25.03.2022 tarihinde bitirilmiŐtır. Etkinliklerin sonuçlandırılmasından hemen sonra son test uygulamalarına geilmiŐtır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan veriler, SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Çocuklarla ilgili demografik bilgiler, frekans ve yüzdelerle yardımcıyla hesaplanmıştır. Uygulamaya katılan çocuklardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için çarpıklık (skewness) değeri hesaplanmış ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Verilerin analizinde madde yüklerinin tespitinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 3.2.

Dağılımın Normalliği ve Homojenliği Testleri

| | Skewness | | | Levene's Test | | |
|-------------------|-----------|----|------|---------------|----|------|
| | Statistic | N | Sig. | Statistic | N | Sig. |
| Ön-Son Test Farkı | ,100 | 40 | ,100 | | | |
| Ön Test | | | | ,194 | 40 | ,662 |

Tablo 3.2'deki veriler incelendiğinde, değerler için yapılan normallik testinde dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. Bir çalışmada toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin araştırılmasında çarpıklık (skewness) değerine bakılır. Çarpıklık değerinin “-1 ile +1” sayıları arasında olması hesaplanan puanların normal bir dağılımda olduğunu gösterir (Hair et al., 2014). Normal dağılım gösteren verilerde parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi ve 2 yönlü ANOVA uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir (Tabachnick et al., 2007). Ayrıca birbiriyle alakalı olduğu düşünülen veriler, Levene's homojenlik testi ile analiz edilmiştir. Bunlar sonucunda oluşan sonuçlar incelenmiş ve tablolar şeklinde hazırlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmanın asıl hedefi, öykü temelli etkinliklerin 5-6 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkısını araştırmaktır. Bu hedefi gerçekleştirmek için öykü temelli etkinliklerin 5-6 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan etkisi yarı deneysel yöntemle araştırılmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu kısım, bir bölüm önce açıklanan yöntemlerle elde edilen verilerin bazı hipotezlere göre istatistik yöntemleri kullanılarak elde edilen analiz sonuçlarını ve saptanan bulguları kapsamaktadır. Bulunan bulgular “Okul öncesi eğitimi sürdüren çocuklara araştırmacının öykü temelli etkinlikler programını uygulanmasının erken okuryazarlık becerilerine etkisi var mıdır?” sorusuna verilen cevapların analizleri ile ilgili verileri açıklamaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlgili Bulgular

Bu çalışmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Çalışmanın bu problemini test etmek için öncelikle kontrol ve deney grubu çocuklarının ön test puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.
Grup İstatistikleri

| | | N | \bar{X} | Ss | t | Anlamlı Fark (Sig.) |
|---------|---|----|-----------|-------|-------|---------------------------|
| Ön Test | 1 | 20 | 44,80 | 6,558 | 1,478 | 0,148 |
| | 2 | 20 | 41,60 | 6,915 | 1,478 | 0,148 |

Deney ve kontrol grubunun öntest puan ortalamaları sıraya göre 44,80 ve 41,60 hesaplanmıştır. Uygulanan bağımsız örneklem t-testine göre deney ve kontrol grubu arasında sayısal olarak farklılık bulunmamıştır ($t=1,478$, $p>0,05$). Bu sonuç deney ve kontrol grubu öntest puan ortalamalarının sayısal olarak birbirinden farklı olmadığını göstermektedir.

Bu aşamadan sonra çocukların son test ve ön test puanları, araştırmacı tarafından öykü temelli etkinlikler programını gerçekleştirme ve gerçekleştirilmeme durumuna göre kıyaslanmıştır. Altı hafta süresince araştırmacı aracılığıyla yapılan öykü temelli etkinlikleri neticesinde EOBD A puanları arasında nasıl bir değişim oluştuğunu saptamak için bağımsız örneklem t testleri yapılmış ve bunların sonuçları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.
Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

| | N | \bar{X} | Ss | T | Anlamlı Fark (Sig.) |
|---------|----|-----------|-------|---------|---------------------------|
| Kontrol | 20 | 1,60 | 2,210 | -23,558 | 0,000 |
| Deney | 20 | 27,80 | 4,456 | -23,558 | 0,000 |

20 kişilik kontrol ve 20 kişilik deney grubu olmak üzere toplamda 40 çocuktan oluşan kontrol ve deney grubu çocuklarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için yapılan bağımsız örneklem t-testinin neticesine göre kontrol ile deney grubu çocuklarının puanları arasında sayısal olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($t=23,558$; $p<0,05$). Kontrol ve deney grubunda yer almanın EOBD A son test puanları için anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu farkın deney grubunun menfaatine olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun aldığı puanların deney grubundan daha düşük olduğu saptanmıştır.

4.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular

Bu çalışmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBD A puanları arasında cinsiyete göre bir değişme var mıdır?” şeklindedir. Çalışmanın bu

hipotezini test etmek için çocukların öntest ve son test puanlarının farkının cinsiyet faktörüne göre kıyaslanarak bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bulunan sonuçlar Tablo 4.3 ve Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.3.

Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Veriler

| Gruplar | Cinsiyet | f | % |
|---------------|----------|----|----|
| Deney Grubu | Kız | 9 | 45 |
| | Erkek | 11 | 55 |
| Kontrol Grubu | Kız | 10 | 50 |
| | Erkek | 10 | 50 |

Tablo 4.3' e bakıldığında çalışmada bulunan 40 kişilik okul öncesi dönem çocuk grubunun cinsiyet faktörüne göre betimsel istatistik verileri görülmektedir. Çalışmada kontrol grubundan 10 kız (%50) ve 10 erkek (%50), deney grubundan ise 9 kız (%45) ve 11 erkek (%55) çocuk bulunmaktadır.

Tablo 4.4.

Deney ve Kontrol Grubu EOBD Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

| | N | \bar{X} | Ss | t | Anlamlı Fark (Sig.) |
|-------|----|-----------|--------|--------|---------------------------|
| Kız | 19 | 14,21 | 14,432 | -0,212 | 0,833 |
| Erkek | 21 | 15,14 | 13,373 | -0,211 | 0,834 |

19 kız ve 21 erkek öğrenciden oluşan araştırmadaki toplam 40 öğrenciye öykü temelli etkinlikler programı uygulanmıştır. Bulunan öntest ve son test puan farkları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için yapılan t-testinin neticesine göre erkekler ile kızların puanları arasında sayısal olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($t=0,212$; $p>0,05$). Cinsiyet faktörünün, uygulanan öykü temelli etkinlikler programı sonucunda bulunan EOBD puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları anne-baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Çalışmanın bu hipotezini test etmek için çocukların EOBDA öntest ve son test puanlarının farkları anne-baba eğitim durumu faktörüne göre kıyaslanarak 2 yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Bulunan veriler Tablo 4.5, Tablo 4.6, Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.5.

Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistiksel Veriler

| Gruplar | Eğitim Durumu | f | % |
|---------------|---------------|----|----|
| Deney Grubu | İlkokul | 0 | 0 |
| | Ortaokul | 0 | 0 |
| | Lise | 10 | 50 |
| | Ön lisans | 2 | 10 |
| | Lisans | 8 | 40 |
| Kontrol Grubu | İlkokul | 2 | 10 |
| | Ortaokul | 5 | 25 |
| | Lise | 7 | 35 |
| | Ön lisans | 2 | 10 |
| | Lisans | 4 | 20 |

Tablo 4.5’e bakıldığında çalışmada bulunan 40 kişilik okul öncesi dönem çocuk grubunun anne eğitim faktörüne göre betimsel istatistiksel verileri görülmektedir. Çalışmada deney grubundan 10 lise (%50), 2 ön lisans (%10) ve 8 lisans (%40); kontrol grubunda ise 2 ilkokul (%10), 5 ortaokul (%25), 7 lise (%35), 2 ön lisans (%10) ve 4 lisans (%20) mezunu anne yer almaktadır.

Tablo 4.6.

Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Veriler

| Gruplar | Eğitim Durumu | f | % |
|---------------|---------------|----|----|
| Deney Grubu | İlkokul | 0 | 0 |
| | Ortaokul | 2 | 10 |
| | Lise | 5 | 25 |
| | Ön lisans | 1 | 5 |
| | Lisans | 11 | 55 |
| | Lisansüstü | 1 | 5 |
| Kontrol Grubu | İlkokul | 0 | 0 |
| | Ortaokul | 1 | 5 |
| | Lise | 9 | 45 |
| | Ön lisans | 4 | 20 |
| | Lisans | 5 | 25 |
| | Lisansüstü | 1 | 5 |

Tablo 4.6'ya bakıldığında çalışmada bulunan 40 kişilik okul öncesi dönem çocuk grubunun baba eğitim faktörüne göre betimsel istatistik verileri görülmektedir. Çalışmada deney grubundan 2 ortaokul (%10), 5 lise (%25), 1 ön lisans (%5), 11 lisans (%55) ve 1 lisansüstü (%5); kontrol grubunda ise 1 ortaokul (%5), 9 lise (%45), 4 ön lisans (%20), 5 lisans (%25) ve 1 lisansüstü (%5) mezunu baba bulunmaktadır.

Tablo 4.7.

Kontrol ve Deney Grubunun EOBD A Puanlarının Anne Eğitim Durumuna G6re Karşılaştırılması

| Grup | Anne 6đrenim Durumu | \bar{X} | Ss | N | Anlamlı Fark (Sig.) |
|---------|---------------------|-----------|-------|----|---------------------|
| Kontrol | İlkokul Mezunu | ,50 | 2,121 | 2 | 0,934 |
| | Ortaokul Mezunu | 1,20 | 1,789 | 5 | |
| | Lise Mezunu | ,71 | 1,704 | 7 | |
| | On Lisans Mezunu | 3,50 | 4,950 | 2 | |
| | Lisans Mezunu | 3,25 | 1,500 | 4 | |
| Deney | Lise Mezunu | 26,10 | 5,322 | 10 | |
| | On Lisans Mezunu | 29,00 | 4,243 | 2 | |
| | Lisans Mezunu | 29,62 | 2,560 | 8 | |

Tablo 4.7’de verilere g6re anne eğitim durumu fakt6r6ne g6re yapılan 2 Y6nl6 ANOVA testine g6re anne eğitim durumunun kontrol ve deney grubu çocuklarının EOBD A’dan aldıkları puanlar 6zerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı g6r6lm6şt6r [EOBD A puanları (Sig.= 0,934, $p>0,05$)].

Tablo 4.8.

Kontrol ve Deney Grubunun EOBD A Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

| Grup | Baba Öğrenim Durumu | \bar{X} | Ss | N | Anlamlı Fark (Sig.) |
|---------|----------------------|-----------|-------|----|---------------------|
| Kontrol | Ortaokul Mezunu | 2,00 | . | 1 | 0,943 |
| | Lise Mezunu | ,56 | 1,509 | 9 | |
| | On Lisans Mezunu | 2,25 | 3,686 | 4 | |
| | Lisans Mezunu | 2,80 | 1,924 | 5 | |
| | Yüksek Lisans Mezunu | 2,00 | . | 1 | |
| Deney | Ortaokul Mezunu | 26,50 | ,707 | 2 | |
| | Lise Mezunu | 25,40 | 7,570 | 5 | |
| | On Lisans Mezunu | 29,00 | . | 1 | |
| | Lisans Mezunu | 29,27 | 2,867 | 11 | |
| | Yüksek Lisans Mezunu | 25,00 | . | 1 | |

Tablo 4.8'deki verilere göre baba eğitim durumu faktörüne göre yapılan 2 Yönlü ANOVA testine göre baba eğitim durumunun kontrol ve deney grubu çocuklarının EOBD A'dan aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [EOBD A puanları (Sig.= 0,943, $p>0,05$)].

4.4. Dördüncü Alt Problemlle İlgili Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBD A puanları, anne-babanın gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Çalışmanın bu hipotezini test etmek amacıyla çocukların ön test ve son test puanları, anne-babanın gelir durumu faktörüne göre kıyaslanarak 2 Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Bulunan sonuçlar Tablo 4.11 ve Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.9.

Anne Gelir Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Veriler

| Gruplar | Gelir Durumu | N | % |
|---------------|--------------|---|-------|
| Deney Grubu | Düşük | 3 | 25,0 |
| | Orta | 8 | 66,66 |
| | Yüksek | 1 | 8,33 |
| Kontrol Grubu | Düşük | 2 | 28,57 |
| | Orta | 4 | 57,14 |
| | Yüksek | 1 | 14,28 |

Tablo 4.9'a bakıldığında çalışmada bulunan 40 kişilik okul öncesi dönem çocuk grubunun anne gelir durumu faktörüne göre betimsel istatistik verileri görülmektedir. Çalışmada deney grubundan 3 düşük (25), 8 orta düzey (%66,66) ve 1 yüksek (%8,33); kontrol grubunda ise 2 düşük (%28,57), 4 orta düzey (%57,14) ve 1 yüksek (%14,28) gelir durumunda olan anne yer almaktadır.

Tablo 4.10.

Baba Gelir Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Veriler

| Gruplar | Gelir Durumu | N | % |
|---------------|--------------|----|------|
| Deney Grubu | Orta | 19 | 95,0 |
| | Yüksek | 1 | 5,0 |
| Kontrol Grubu | Düşük | 2 | 10,0 |
| | Orta | 17 | 85,0 |
| | Yüksek | 1 | 5,0 |

Tablo 4.10' a bakıldığında çalışmada bulunan 40 kişilik okul öncesi dönem çocuk grubunun baba gelir durumu faktörüne göre betimsel istatistik verileri görülmektedir. Çalışmada deney grubundan 19 orta düzey (%95,0) ve 1 yüksek (%5,0); kontrol grubunda ise 2 düşük (%10,0), 17 orta düzey (%85,0) ve 1 yüksek (%5,0) gelir durumuna sahip baba bulunmaktadır.

Tablo 4.11.

Kontrol ve Deney Grubunun EOBDA Puanlarının Anne Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması

| Grup | Anne Gelir Durumu | \bar{X} | Ss | N | Anlamlı Fark (Sig.) |
|---------|-------------------|-----------|-------|---|---------------------|
| Kontrol | Düşük | ,50 | 2,121 | 2 | 0,388 |
| | Orta | 4,50 | 2,082 | 4 | |
| | Yüksek | 2,00 | . | 1 | |
| Deney | Düşük | 28,67 | 3,215 | 3 | |
| | Orta | 26,88 | 5,793 | 8 | |
| | Yüksek | 32,00 | . | 1 | |

Tablo 4.11'deki verilere göre Anne gelir durumu faktörüne göre yapılan 2 Yönlü ANOVA testine göre anne gelir durumunun çocukların EOBDA'dan aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [EOBDA puanları (Sig.= 0,388, $p>0,05$)].

Tablo 4.12.

Kontrol ve Deney Grubunun EOBDA Puanlarının Baba Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması

| Grup | Baba Gelir Durumu | \bar{X} | Ss | N | Anlamlı Fark (Sig.) |
|---------|-------------------|-----------|-------|----|---------------------|
| Kontrol | Düşük | 1,00 | 1,414 | 2 | 0,713 |
| | Orta | 1,65 | 2,370 | 17 | |
| | Yüksek | 2,00 | . | 1 | |
| Deney | Orta | 27,68 | 4,547 | 19 | |
| | Yüksek | 30,00 | . | 1 | |

Tablo 4.12'deki verilere göre baba gelir durumu faktörüne göre yapılan 2 Yönlü ANOVA testine göre baba gelir durumunun çocukların EOBDA'dan aldıkları puanlar

üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [EOBDA puanları (Sig.= 0,713, p>0,05)].

4.5. Beşinci Alt Problemlle İlgili Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları, ailenin yaş durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Çalışmanın bu hipotezini test etmek için çocukların ön test ve son test puanları, anne ve babanın yaş durumu değişkeniyle karşılaştırılarak 2 Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Bulunan sonuçlar Tablo 4.13, Tablo 4.14, Tablo 4.15 ve Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.13.

Anne Yaş Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Veriler

| Gruplar | Anne Yaş Durumu | N | % |
|---------------|-----------------|----|------|
| Deney Grubu | 26-29 Yas | 5 | 25,0 |
| | 30-34 Yas | 6 | 30,0 |
| | 35-39 Yas | 5 | 25,0 |
| | 40-45 Yas | 4 | 20,0 |
| Kontrol Grubu | 26-29 Yas | 3 | 15,0 |
| | 30-34 Yas | 2 | 10,0 |
| | 35-39 Yas | 10 | 50,0 |
| | 40-45 Yas | 5 | 25,0 |

Tablo 4.13’e bakıldığında çalışmada bulunan 40 kişilik okul öncesi dönem çocuğu grubunun anne yaş durumu faktörüne göre betimsel istatistik verileri görülmektedir. Çalışmada deney grubundan 5 kişi 26-29 yas aralığında (%25), 6 kişi 30-34 yas aralığında (%30,0), 5 kişi 35-39 yas aralığında (%25,0) ve 4 kişi 40-45 yas aralığında (%20,0); kontrol grubunda ise 3 kişi 26-29 yas aralığında (%15), 2 kişi 30-34 yas aralığında (%10,0), 10 kişi 35-39 yas aralığında (%50,0) ve 5 kişi 40-45 yas aralığında (%25,0) olan anne yer almaktadır.

Tablo 4.14.

Baba Yaş Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Veriler

| Gruplar | Baba Yaş Durumu | N | % |
|---------------|-----------------|---|------|
| Deney Grubu | 26-29 Yas | 2 | 10,0 |
| | 30-34 Yas | 5 | 25,0 |
| | 35-39 Yas | 5 | 25,0 |
| | 40-45 Yas | 7 | 35,0 |
| | 45 Yas ve Ustu | 1 | 5,0 |
| Kontrol Grubu | 30-34 Yas | 3 | 15,0 |
| | 35-39 Yas | 9 | 45,0 |
| | 40-45 Yas | 5 | 25,0 |
| | 45 Yas ve Ustu | 3 | 15,0 |

Tablo 4.14'e bakıldığında çalışmada bulunan 40 kişilik okul öncesi dönem çocuk grubunun baba yaş durumu faktörüne göre betimsel istatistik verileri görülmektedir. Çalışmada deney grubundan 2 kişi 26-29 yas aralığında (%10,0), 5 kişi 30-34 yas aralığında (%25,0), 5 kişi 35-39 yas aralığında (%25,0), 7 kişi 40-45 yas aralığında (%35,0) ve 45 yas ve üstü (%5,0); kontrol grubunda ise 3 kişi 30-34 yas aralığında (%15,0), 9 kişi 35-39 yas aralığında (%45,0), 5 kişi 40-45 yas aralığında (%25,0) ve 3 kişi 45 yas ve üstü (%15,0) olan baba bulunmaktadır.

Tablo 4.15.

Kontrol ve Deney Grubunun EOBDA Puanlarının Anne Yaş Durumuna Göre Karşılaştırılması

| Grup | Anne Yaş Durumu | \bar{X} | Ss | N | Anlamlı Fark (Sig.) |
|---------|-----------------|-----------|-------|----|---------------------|
| Kontrol | 26-29 Yas | 2,33 | ,577 | 3 | 0,559 |
| | 30-34 Yas | 3,00 | 1,414 | 2 | |
| | 35-39 Yas | 1,70 | 2,751 | 10 | |
| | 40-45 Yas | ,40 | 1,517 | 5 | |
| Deney | 26-29 Yas | 27,00 | 2,828 | 5 | |
| | 30-34 Yas | 29,50 | 2,074 | 6 | |
| | 35-39 Yas | 25,80 | 7,120 | 5 | |
| | 40-45 Yas | 28,75 | 5,058 | 4 | |

Tablo 4.15'teki verilere göre anne yaş durumu faktörüne göre yapılan 2 Yönlü ANOVA testine göre anne yaş durumunun çocukların EOBDA'dan aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [EOBDA puanları (Sig.= 0,559, $p>0,05$)].

Tablo 4.16.

Kontrol ve Deney Grubunun EOBD A Puanlarının Baba Yaş Durumuna Göre Karşılaştırılması

| Grup | Baba Yaş Durumu | \bar{X} | Ss | N | Anlamlı Fark (Sig.) |
|---------|-----------------|-----------|-------|---|---------------------|
| Kontrol | 30-34 Yas | 3,00 | 1,000 | 3 | 0,822 |
| | 35-39 Yas | 1,78 | 2,819 | 9 | |
| | 40-45 Yas | 1,40 | 1,342 | 5 | |
| | 45 Yas ve Ustu | ,00 | 1,732 | 3 | |
| Deney | 26-29 Yas | 27,00 | 4,243 | 2 | |
| | 30-34 Yas | 28,00 | 2,345 | 5 | |
| | 35-39 Yas | 27,80 | 7,259 | 5 | |
| | 40-45 Yas | 28,57 | 4,036 | 7 | |
| | 45 Yas ve Ustu | 23,00 | . | 1 | |

Tablo 4.16'daki verilere göre baba yaş durumu faktörüne göre yapılan 2 Yönlü ANOVA testine göre baba yaş durumunun çocukların EOBD A'dan aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür [EOBD A puanları (Sig.= 0,822, $p>0,05$)].

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup ile çalışılmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar öğretmenlerinin uyguladığı programla eğitim alırken deney grubundaki çocuklar 6 hafta süresince haftada iki gün öyküleştirme yöntemi ile planlanan bütünleştirilmiş etkinliklerle eğitim almıştır. Bunun sonucunda okul öncesi dönemde öykü temelli etkinliklerin erken okuryazarlık becerilerine etkisi araştırılmıştır.

5.1.1 Birinci Alt Problemle İlgili Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir.

Araştırmacının planladığı etkinlikleri uygulamadan önce çocukların test sonuçlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Fakat uygulamadan sonra kontrol ve deney gruplarının EOBDA’dan aldıkları son test puan sonuçlarında sayısal olarak anlamlı bir fark meydana gelmiştir. Bunları düşündüğümüzde araştırmacı vasıtasıyla yapılan öykü temelli etkinliklerinin, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli derecede katkısı olduğu anlaşılmaktadır.

Öykü temelli etkinliklerle uygulanan kitap okuma etkinliklerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerine olumlu katkılar sağladığı yönündeki çalışmamızın bu bulgusu, alan yazındaki farklı çalışmaların bulgularıyla da aynı sonuçları göstermektedir (Altınkaynak, 2014, 2019; Çetin, 2014; Dickinson & McCabe, 2001; Ergül et al., 2014; Gökkuş & Akyol, 2020; Kandır et al., 2010; Karaman, 2013; Parpucu & Dinç, 2017; Sertsöz & Temur, 2017; Uyanık & Kandır, 2010; van Viersen et al., 2017; Whitehurst & Lonigan, 1998; Yazıcı et al., 2019; Yiğit, 2007).

Bu çalışmanın sonuçları, öykü temelli etkinliklerin okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediği şeklindedir. Bunlara ek olarak bu bulgular sonucunda eğitimcinin bir rehber olarak görev aldığı öykü temelli etkinlikler, çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin alt yapısını geliştirmesinde bir uyarıcı gibi çalışmaktadır. Öykü temelli etkinlikler, çocukların kitap okumayla ilgili bakış açılarını değiştirerek kitaplara karşı ilgilerini çoğaltıp zihinsel ve sosyal gelişimlerini desteklemenin yanında okuma ve yazmayla ilgili hazırbulunuşluklarını da arttırmaktadır

(Cabell et al., 2009). Bizim çalışmamızdan önce yapılmış pek çok araştırma, öykü temelli etkinliklerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyerek gelişmesine olumlu etkiler yaptığı kanaatindedir (Dickinson & McCabe, 2001; Ergül et al., 2016; Whitehurst & Lonigan, 1998). Bu çalışmada kontrol ve deney grubu için bulunan bulgular, eğitimcinin uyguladığı etkinliklerin erken okuryazarlık becerilerini geliştirme yolunda olan çocuğun hayatında aktif bir şekilde olmasının anlamını göstermektedir. Ayrıca bu araştırma, çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde eğitimci ve çocuk ikilisinin birlikte ilerlemesiyle uygulanan öykü temelli etkinliklerinin kuvvetli bir etken olduğunu göstermektedir.

5.1.2 İkinci Alt Problemlle İlgili Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları arasında cinsiyete göre değişme var mıdır?” şeklindedir.

Araştırmacı vasıtasıyla öykü temelli etkinlikler uygulanan deney grubu ile mevcut programa dâhil olan kontrol grubundaki çocukların ilk test ve son test puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bu araştırma, öykü temelli etkinlikler uygulanan çocukların cinsiyet durumunun, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki etmediğini saptamıştır. Bu araştırmanın bulgularını destekleyen farklı çalışmalarda vardır (Erkan, 2011; Yıldız, Ataş, Aktaş, Yekeler ve Dönmez, 2016). Uygulama neticesinde bulunan puanlarda cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmamasının nedenlerinden biri, çocuğun cinsiyet durumunun okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkileyecek bir nitelik içermemesidir. Yapılmış bir çalışmada da, sesleri tanıma ve erken okuma yetisinin oluşmasının yanında çocukların yazı yazma becerileri için yaptıkları karalamalarda da cinsiyet durumunun bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. (Yıldız et al., 2015). Çocukların bu gibi becerilerinin oluşması, çocuğun cinsiyetinden çok öykü temelli etkinliklerle ne kadar çok karşılaştığıyla ilgili olduğu söylenebilir.

5.1.3 Üçüncü Alt Problemlle İlgili Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları anne-baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Bu problem durumunu test etmek amacıyla yapılan analizler ebeveyn eğitim durumunun çocuğun EOBDA puanlarında anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermiştir.

Ebeveyn eğitim durumunun çocukların erken okuryazarlık becerilerine katkı sağlamadığını savunan başka araştırmalar da vardır (De Jong & Leseman, 2001; Erkan, 2011; White, 2016). Bu çalışmalara rağmen erken okuryazarlık becerilerinin ediniminde ebeveyn eğitim durumunun önemli bir faktör olduğunu savunan farklı araştırmalar da vardır (Altun et al., 2016; Aram & Levin, 2001; Burgess et al., 2002; Duursma & Pan, 2011; Hartas, 2011; Özbek Ayaz, 2015).

Anne-baba eğitim seviyesi yükseldikçe çocuğun yazılı materyalle bir araya gelme şansının çoğaldığı, tercih edilen yazılı materyalin çocuğun yaş durumuna göre belirlendiği ve çocuğun erişkini modelleyerek yazılı materyale olan olumlu bakış açısının arttığı söylenebilir (Ersoy & Bayraktar, 2015). Tüm bu pozitif katkılarına rağmen eğitim seviyesi daha yüksek olan erişkinlerin, bir takım nedenlerden dolayı çocuklarıyla yazı ve yazılı materyaller aracılığıyla iletişim kurmada eksik kaldıkları söylenebilir. Bizim çağımızda artan internet kullanımı, sosyal medya düşkünlüğü, anne-babanın çalışma yaşantısının yoğun olması gibi sebeplerle çocuğa gerektiği şekilde zaman ayıramamaları anne-babanın eğitim durumunun çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine anlamlı seviyede etki etmediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca anne-baba eğitim seviyesi daha düşük olan çocukların okul öncesi kurumlarına devamlılığı, anne-baba eğitim durumundan dolayı oluşabilecek erken okuryazarlık beceri puanları arasındaki farkların azalmasına katkı yapacağı da söylenebilir.

5.1.4 Dördüncü Alt Problemlle İlgili Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBD A puanları, anne-babanın gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Anne-babanın aylık gelir durumuna yönelik verilerin analiz sonuçları, çocukların EOBD A’ dan aldıkları puanların anne-babanın gelir durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Anne-babanın ekonomik şartlarının çocuğun erken okuryazarlık becerilerine etkisinin olmadığını söyleyen pek çok başka araştırmada vardır (Burgess et al., 2002; De Jong & Leseman, 2001; Efe & Temel, 2018; Raz & Bryant, 1990). Bu çalışmalara rağmen araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmeyen şekilde, anne-baba gelir durumunun çocukların erken okuryazarlık becerilerine anlamlı etkisinin olduğunu söyleyen farklı araştırmalar da vardır. (Altun et al., 2016; Erkan, 2011; Hartas, 2011; Kılıçarslan, 2017; Moss, 2016; Özbek Ayaz, 2015; Phillips & Lonigan, 2009; Van Steensel, 2006; White, 2016; Yıldız et al., 2015).

Çocuğun bazı gereksinimlerinin temin edilmesinde ve çocuğa bir bütün olarak baktığımızda gelişimsel ihtiyaçlarında anne-baba gelir durumu göz ardı edilemez bir konuma sahiptir. Erken çocukluk dönemindeki çocukların akademik gelişiminde ebeveynlerin ekonomik şartlarının erken çocukluk dönemindeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkiye neden olduğu görülmektedir (Raz & Bryant, 1990). Çağımızda bilgiye erişmek artık çok basittir. Bu basitçe erişim düşük ve orta gelir grubundaki ebeveynlerin çocuklarını ilköğretime hazır hale getirmek için ihtiyacı olan kaynaklara erişimini de kolaylaştırmaktadır. Bu durum da gelir düzensizliklerinin çocuğun erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini azaltmaktadır. Bunlara ek olarak her gelir dağılımındaki anne-babanın, çocuklarını rahatlıkla bir okul öncesi eğitim kurumuna devam ettirebilmesi, avantajsız çocukların okula hazır olma seviyelerini olumlu yönde değiştirmektedir. Bunun sonucunda değişik sosyoekonomik seviyeden gelen çocukların erken okuryazarlık beceri seviyelerindeki farklılıkların giderek azalıp anlamlı olmaktan çıktığını söyleyebiliriz.

5.1.5 Beşinci Alt Problemlerle İlgili Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın beşinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu çocuklarının EOBDA puanları, ailenin yaş durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Deney grubundaki çocukların EOBDA son test toplam puanlarında erken okuryazarlık beceri seviyelerinde, ailenin yaş durumuna göre anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin yaşlarının dağılımına baktığımızda yoğun bir şekilde 35-39 yaş aralığında toplandığı görülmektedir. Bu sonucun oluşmasına yaş aralığındaki bu durumun etki etmiş olabileceği yorumu yapılabilir. Çalışmamızdaki gibi ailenin yaş durumunun etkilemediğini savunan farklı çalışmalarda vardır (Karaahmetoğlu2015). Fakat bunun yanında bu çalışmadan farklı olarak ailenin yaş durumunun çocuğun erken okuryazarlık becerilerine etkisinin olduğunu söyleyen araştırmalarda vardır (Atabey, 2017; Sağlam, 2020).

5.2. Öneriler

Çalışma bulguları ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

5.2.1 Eğitimcilerle Yönelik Öneriler

Okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocuklar pek çok açıdan farklı şartlarda bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin çocuklara verecekleri eğitimin

pek çok yönden çocuklar içerisindeki bu değişkenliği en aza indirgemesi eşit imkânlar sunması gerekmektedir. Çocuklar aynı yaş aralığında olsalar dahi beklenti ve gereksinimleri değişkenlik göstermektedir. Bu gibi unsurlar dikkate alındığında eğitim ortamının değişik, çeşitli ve cazip uyaranlar ile hazırlanmış olması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenler çocukların okuma-yazma becerilerine yön vermek ve geliştirmek adına;

- ✓ Eğitim çevrelerini çocukların okuma yazma becerilerini destekleyici ve geliştirici biçimde hazırlayabilirler.
- ✓ Eğitim ortamlarında yazı merkezi oluşturabilirler. Yazı merkezine de erken okuryazarlık becerilerini destekleyici şekilde materyaller yerleştirebilirler.
- ✓ Eğitim ortamında ve etkinliklerde yazıya bolca yer verebilirler.
- ✓ Erken okuryazarlık becerilerini geliştirici etkinlikleri yalnızca okuma-yazma etkinlikleriyle kısıtlamak yerine çeşitli etkinliklerde de yer ayırabilirler. Çocukların drama oyunları için yazılı malzemeler hazırlayabilirler. Örneğin eğitim ortamının bir tarafına lokanta kurabilirler. Lokantada yer alan bütün yemek ve fiyat listesi vb. yazılı malzemeleri hazırlayıp ortama yerleştirebilirler.
- ✓ Kitap okuma etkinliğini etkileşimli kitap okuma şeklinde yapabilirler. Kitap okumaya geçmeden önce kitabın ön sayfasından başlayıp arka sayfasına kadar çocukların bakmaları için imkân verebilirler. Okuma sırasında kitabın ismi, kimin yazdığı, yayın evinin ismi, kaçınıcı baskı olduğunu üzerinde durabilirler. Kitap okuma sırasında okuma yönüne, kelime ve noktalamaya vurgu yapabilirler.
- ✓ Kitap merkezi oluşturup kitap merkezine okuma-yazmaya katkı sağlayan ve geliştirici yönde, değişik çeşitleri içeren çocukların gelişimi doğrultusunda kitap, resimli sözlük, kavram kitapları koyabilirler. Zaman zaman da düzenli olarak kitaplardaki kitapları değiştirebilirler.
- ✓ Erken okuryazarlık beceri seviyelerini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmaları aile katılımlarıyla destekleyebilirler.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Erken okuryazarlık beceri gelişim seviyelerinin saptanmaya çalışıldığı bu çalışmanın farklı bir uygulamasını, kontrol ve deney gruplarının sosyo-ekonomik durumun değiştiği ortamlardaki eğitim kurumlarında da uygulanması önerilmektedir.

- ✓ Erken okuryazarlık beceri gelişim seviyelerini geliştirmeye yönelik yapılan öykü temelli etkinlikler, etkili olması bakımından daha uzun süreli tutularak uygulanabilir.
- ✓ Erken okuryazarlık beceri gelişim seviyelerinin saptanmaya çalışıldığı bu çalışmanın farklı bir uygulaması, incelenen değişkenlerde çeşitlilik olması adına farklı yerleşim yerlerinde bulunan farklı okulların sınıflarında yapılabilir.
- ✓ Erken okuryazarlık beceri gelişim seviyelerinin saptanmasında kardeş sayısı ile ilişkisinin incelenmesi önerilmektedir.
- ✓ Erken okuryazarlık beceri gelişim seviyelerinin saptanmasında ebeveyn meslek durumunun ilişkisinin araştırılması önerilmektedir.
- ✓ Okul öncesi eğitim döneminde kazanılan okuma-yazma becerilerinin akademik başarı üzerinde etkisini araştırmak için boylamsal çalışmalar yapılması önerilmektedir.

6. KAYNAKÇA

- Allen, E. K., & Cowdery, G. E. (2014). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Nelson Education.
- Allor, J. H. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 47-57.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Altun, D., Erden, F., & Snow, C. E. (2016). Filizlenen Okuryazarlık Okul Öncesi Dönem Ses ve Yazı Farkındalığı Becerilerini Besleyen Ev İçi Kaynakların İncelenmesi.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (2000). Çocuk gelişimi 1, İstanbul: Ya-Pa.
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16(3), 831-852.
- Atabey, D. (2017). BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE OKUL-BABA İLİŞKİSİ. *Journal Of International Social Research*, 10(52).
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi* Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Bacanlı, H. (2005). Gelişim ve öğrenme (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 204.
- Bell, S., Harkness, S., & White, G. (2007). Storyline: Past, Present, Future (Ed. S. Bell, S. Harkness ve G. White) Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Bodrova, E., Leong, D., Güler, T., & Haktanır, G. (2010). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. Anı Yayıncılık.
- Brooks, J., & Brooks, M. (1999). The case for construction classrooms. *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 2017, 1-360.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2009). Emergent name-writing abilities of preschool-age children with language impairment.
- Casey, B., Erkut, S., Ceder, I., & Young, J. M. (2008). Use of a storytelling context to improve girls' and boys' geometry skills in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 29-48.
- Coşkun, M. (2013). Matematik kavramları öğretiminde öyküleştirme yönteminin tutuma ve başarıya etkisi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kırşehir*.
- Creswell, J. (1997). *Creating Worlds, Constructing Meaning: The Scottish Storyline Method. Teacher to Teacher Series*. ERIC.
- Creswell, J. (2007). John Dewey and the Storyline Method. S. Bell, S. Harkness & G. White, (Eds.), *Storyline: Past, Present, Future içinde* (86-96). Glasgow, Enterprising Careers University of Strathclyde.

- Çetin, Ö. Ş. (2014). Okul öncesi dönemindeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 342-360.
- De Jong, P. F., & Leseman, P. P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414.
- Demirel, Ö. Y., & Yaman, A. (2023). Okul öncesi dönemdeki çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(33), 604-615.
- Dereli, E. (2017). Montessori Eğitim Programının Çocukların Psikososyal Gelişimlerine ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 135-153.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202.
- Duursma, E., & Pan, B. A. (2011). Who's reading to children in low-income families? The influence of paternal, maternal and child characteristics. *Early Child Development and Care*, 181(9), 1163-1180.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- Ercan, S. (2015). Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, 13(4).
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186-197.
- Ersoy, Ö., & Bayraktar, V. (2015). Annelerin öğrenim durumlarına göre çocuklarını kitapla buluşturma konusundaki durumlarının incelenmesi (Çalışma Kapsamı: 57 İl). *İlköğretim Online*, 14(4), 1406-1415.
- Fazlıoğlu, Y., Seçer, Z., Koçer, H., Arıkan, A., Öztürk, Y., Kartal, H., Kıldam, O., A., Şahin, & S., Y., M., Şahin, M., Yılmaz, A., Kurtulmuş, Z. ve Toran, M. (2012). Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A.-M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of experimental child psychology*, 93(3), 265-281.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 18(1), 1-16.
- Gökkuş, İ., & Akyol, H. (2020). Sesbilgisel Farkındalık Öğretiminin, Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 368-385.
- Güney, S. (2003). İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması. In: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). Multivariate data analysis: Pearson new international edition. *Essex: Pearson Education Limited, 1(2)*.
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal, 37(6)*, 893-914.
- Kalıpçı, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirleme* Marmara Üniversitesi (Turkey)].
- Kandır, A., Özbey, S., & İnal Kızıltepe, G. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Program 1 Kuramsal Temeller.
- Karaahmetoğlu, B. (2015). *Gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin erken okuryazarlığa ilişkin inançları ile erken okuryazarlık ev ortamı arasındaki ilişkinin incelenmesi* Sağlık Bilimleri Enstitüsü].
- Karaman, G. (2013). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, F. N. (2018). *İlk Yıllar Eğitim Programının (Primary Years Programme) okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi*
- Kılıçarslan, F. (2017). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu.
- Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., & Hedges, L. V. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher" math talk." *Developmental psychology, 42(1)*, 59.
- Leppanen, U., Nieme, P., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2006). Development of reading and spelling Finnish from preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific studies of reading, 10(1)*, 3-30.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.
- McBlain, Y. (2007). Storyline—A creative approach. *Storyline. Past, present & future, 203-210*.
- McBride-Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 285-308*.
- McNaughton, M. (2007). Stepping out of the picture: using drama in storyline topics.
- Mitchell-Barrett, R. (2010). *An analysis of the Storyline method in primary school; its theoretical underpinnings and its impact on pupils' intrinsic motivation* Durham University].
- Moss, K. M. (2016). *The connections between family characteristics, parent-child engagement, interactive reading behaviors, and preschoolers' emergent literacy*
- Özalp, T. A., & İnan, H. Z. (2020). Türkiye'de Reggio Emilia Yaklaşımı Temelli Uygulamalar Yapan Okullardaki Öğretmenlerin Deneyimleri: Bir Olgubilim Çalışması. *Ekev Akademi Dergisi(83)*, 615-646.
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

- Özlem, T., & Canatar, M. (2023). Evde Erken Okuryazarlık ve Kütüphane Algıları Ölçeğinin Ön Analiz Uygulamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Bilgi Ve Belge Araştırmaları*(19), 41-72.
- Parpucu, N., & Dinç, B. (2017). Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192).
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma.
- Pekdoğan, S. (2021). Erken Çocukluk Eğitimi Kuramdan Uygulamaya. In (pp. 455-474). Nobel Tıp Kitabevleri.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education*, 28(1), 3-17.
- Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific studies of reading*, 13(2), 146-174.
- Raz, I. S., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(3), 209-225.
- Razfar, A., & Gutierrez, K. (2013). Reconceptualizing early childhood literacy: The sociocultural influence and new directions in digital and hybrid mediation. *The Sage handbook of early childhood literacy*, 52.
- Sağlam, C. (2020). *Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*
- Saracho, O., & Spodek, B. (2007). *Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education*. IAP.
- Sarı, B., & Aktan Acar, E. (2013). Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeğinin (EÇDFDÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2195-2215.
- Senemoğlu, N. (2007). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya.
- Sertsöz, A., & Temur, Ö. D. (2017). 6 Yaş Çocuklarına Öyküleştirme Yöntemi İle Verilen Matematik Eğitiminin Çocukların Matematik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 1(1), 1-10.
- Strickland, D. S. (1990). Emergent Literacy: How Young Children Learn to Read and Write. *Educational Leadership*, 47(6), 18-23.
- Strout, M. T. (2008). *Relationships among teachers' phonemic awareness knowledge and skills and their students' emergent literacy growth*. University of Florida.
- Suat, K. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). pearson Boston, MA.
- Tepetaş, G. Ş. (2011). *6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması* [Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Tezci, E., & Köksalan, B. (2007). YAPILANDIRMACI EĞİTİM VE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 73-78.
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Türkben, T., & Karaca, H. (2023). Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile Bütünleştirilmiş Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Tutumlarına ve Yaratıcı Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 48(213).

- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Uzun, S. (2022). *Okul öncesi din eğitiminde program geliştirme süreçlerinde ilke ve yaklaşımlar* Marmara Üniversitesi (Turkey)].
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of research in reading*, 29(4), 367-382.
- van Viersen, S., de Bree, E. H., Verdam, M., Krikhaar, E., Maassen, B., van der Leij, A., & de Jong, P. F. (2017). Delayed early vocabulary development in children at family risk of dyslexia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(4), 937-949.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of International Social Research*.
- White, T. E. (2016). *A quantitative study examining the relationship between demographic factors and parent involvement in early literacy practices* Northcentral University].
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi* İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Yazıcı, E., Belen, H. B., Baydar, İ. Y., Okutan, N. Ş., & Gökhan, A. (2019). Öykü Temelli Etkinliklerin Çocukların Yaratıcılık Becerilerine Etkisi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(2), 226-249.
- Yiğit, E. Ö. (2007). Öyküleştirme yönteminin 6. sınıf sosyal bilgiler programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Unpublished master's thesis. Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu*.
- Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler, A., & Dönmez, T. (2015). Çocuklar ne yazıyor? Okul öncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *Turkish Studies*, 10(3), 1131-1152.
- Yılmaz, Z. (2022). Bank Street Yaklaşımı. *EĞİTİM & BİLİM 2022-II*, 145.
- Zucker, T. A., Ward, A. E., & Justice, L. M. (2009). Print Referencing During Read-Alouds: A Technique for Increasing Emergent Readers' Print Knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62-72.

7. EKLER

EK 1. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) Örnek Maddeler

ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ARACI
(EOBDA)
Hazırlayan: Gökçe Karaman Benli- 2013

Bu değerlendirme aracı beş alt testten ve toplam 96 maddeden oluşmaktadır. Bu alt testlerin her biri 48-77 aylık tipik gelişim gösteren, okuma ve yazma bilmeyen çocuklara uygulanabilir, alt testler ayrı ayrı çalışılabilir.

Çocukla Birlikte Ölçeği Uygulamak İçin Uygun Bir Ortama Geçme Süreci:

"Benim ismim Ben başka bir okulda öğretmenim. Şimdi seninle bir oyun oynamak istiyorum. Öğretmeninden izin aldım. Bu oyunu okulun içinde sınıfınızdan başka bir yerde oynayacağız. Oyunumuz bitince seni öğretmen ve arkadaşlarının yanına geri getireceğim. Benimle oynamak ister misin?"

PUANLAMA İLE İLGİLİ NOT: Doğru yanıtlar için "1", yanlış yanıtlar için "0" puan verilir. **Çocuk, soru sorulduğunda hiç yanıt vermemişse soru 3 kez tekrarlanır ve 3. tekrardan sonra da soruya yanıt verilmezse "0" puan verilir.** Çocuğa soru sorulduğunda ilk seferinde yanlış yanıt vermişse soru 3 kez tekrarlanmaz ve yine "0" puan verilir. Puanlamayı yapabilmemiz için arkalı önlü 2 sayfalık ayrı bir puanlama formu bulunmaktadır. Bu belgeyi yönergeleri vermek için kullanabilirsiniz. Böylece her çocuk için ayrı ayrı 11 sayfa fotokopi çektiğimiz zorunda kalmamış olursunuz.

1. SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME

Çocuğun Adı Soyadı:

Uygulama Tarihi:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Okulu:

Teste Başlama Saati:

Testin Bitiş Saati:

Sesbilgisel Farkındalık Alt Boyutu beş alt testten oluşur ve aşağıdaki sıraya göre uygulama yapılır. Her çocukla birebir çalışılması gerekmektedir. Bu alt test 48-77 aylık çocuklara uygulanabilir. Asıl puanlamaya geçilmeden önce örnek maddeler uygulanır ve örnek maddelere puan verilmez. Özellikle "Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri ve Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme" bölümünde çocuklara görseller gösterilir ve çocuktan önce görselin ne olduğunu söylemesi beklenir. Eğer çocuk görselin ne olduğunu söylemezse testi uygulayan görselin ismini çocuğa söyler.

- 1- Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme
- 2- Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme
- 3- Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme
 - 3.1. Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma
 - 3.2. Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme
 - 3.3. Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme
- 4- Hece ve Sesleri Atma
- 5- Sesleri Birleştirme

1.1. Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme

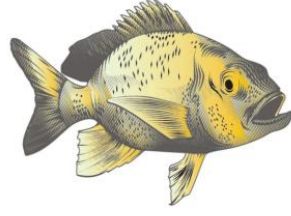
Tablo 1- "Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme" için Uygulama ve Yönerge Tablosu

| Uygulama | Yönerge |
|---|--|
| "Sana bazı resimler göstereceğim. Resimde neler görüyorsun? Söyle". | "Resimlerdekinden hangisi el sözcüğüyle aynı sesle başlar? Bana söyle." Örnek Madde: el at <u>ev</u> ev |

Tablo 2- "Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme" Madde Tablosu

| .Maddeler | Değerlendirme | |
|---------------------------------------|----------------|-----------------|
| | Doğru (1 puan) | Yanlış (0 puan) |
| 1- peynir pasta <u>gevik</u> fırça | | |
| 2- balık çorap <u>gözlük</u> bulut | | |

Görsellerden Örnek Sayfa



EK 2. Gönüllü Onam Formu

Tarih: 15.12.2021

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER
ETİK KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı araştırmaya katılımınız ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve sizlerden izin almaktır.

Bu kapsamda "Okul Öncesi Dönemde Öykü Temelli Etkinliklerin Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi" adlı çalışma ~~Doc.Dr.Bahadır~~ KÖKSALAN danışmanlığında Saadet Gülsüm GÖZÜOĞLU tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan çıkabilirsiniz. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılımınıza onam verdiğiniz anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Araştırmanın genel amacı, öykü temelli etkinliklerin erken okuryazarlık becerilerine etkisinin araştırılmasıdır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda bazı sorulara cevap aranmaktadır. Bu sorular şöyledir:

1. Erken okuryazarlık becerileri nelerdir?
2. Öykü temelli etkinlikler nedir, erken okuryazarlık becerilerine katkısı var mıdır?
3. Okul öncesi dönemde öykü temelli etkinliklerin erken okuryazarlık becerilerine etkisi var mıdır?

Araştırmanın Nedeni: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisans çalışması için kullanılacaktır.

Süresi: 10 dakika

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Yüz yüze/Elektronik ortam

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılımımın beklendiği çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:
İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Saadet Gülsüm GÖZÜOĞLU
e-posta:
İmzası:

EK 3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı İzin Belgesi



Tarih: 20.12.2021

Sayın Saadet Gülsüm GÖZÜOĞLU,

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013, 2016)* isimli çalışmamın, ilgili yerlerde kaynak gösterilmek şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. "OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖYKÜ TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ" isimli çalışmada kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Araştırmanın tamamlanmasının ardından bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Saygılarımla

Araştırmacı

*Karaman, G.(2013). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Karaman, G. ve Aytar, A.G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 516-541. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080>.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013*, 2016**) isimli çalışma belirttiğim dışında başka bir çalışmada, izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Araştırmacıların Adı-Soyadı ve İmzası

(Varsa) Danışman Adı-Soyadı ve İmzası

Saadet Gülsüm GÖZÜOĞLU

EK 1. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/02/2022-E.140278

| | | |
|---|--|---------------------------------|
| T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu | | |
| Oturum Tarihi : 01/02/2022 | Oturum Sayısı : 2 | Karar Sayısı : 2022/2-19 |
| Etik Açından Uygun | | |
| Çalışma Adı | OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖYKÜ TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ | |
| Araştırmacılar | Yüksek lisans Öğrencisi Saadet Gülsüm GÖZÜOĞLU (Yardımcı Araştırmacı) Doç.Dr. Bahadır KÖKSALAN (Danışman) | |
| Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR Sekreter Hatice CİHAN | | |

EK 5. Demografik Bilgiler Formu

Çocuğun Adı Soyadı:

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Formu Dolduran Kişi: () Anne () Baba

2. Çocuğun Doğum Tarihi: ____/____/____

3. Çocuğun Cinsiyeti: 1.() Kız 2.() Erkek

4. Çocuğun Kardeş Sayısı:

1.() Tek çocuk 2.() İki kardeş 3.() Üç kardeş 4.() 4 ve daha fazla kardeş

5. Anne-Babanın Yaşı:

Anne

Baba

1-25 yaş altı

()

()

2-26-29 yaş

()

()

3-30-34 yaş

()

()

4-35-39 yaş

()

()

5-40-45 yaş

()

()

6-46 yaş ve üstü

()

()

6. Anne- Babanın Öğrenim Durumu:

Anne

Baba

1-İlkokul Mezunu

()

()

2-Ortaokul Mezunu

()

()

3-Lise Mezunu

()

()

4-Ön Lisans Mezunu

()

()

5-Lisans Mezunu

()

()

6-Yüksek Lisans

()

()

7. Anne-Babanın Gelir Düzeyi:

Anne

Baba

1-Düşük

()

()

2-Orta

()

()

3-Yüksek

()

()

EK 6. Uygulanan Etkinlik Planlarından Örnek

7.Etkinlik

Etkinlik Adı: Maskot

Etkinlik Türü: Türkçe(öyküleştirme) Etkinliğine Bütünleştirilmiş Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği. (Bireysel, Bütünleştirilmiş Etkinlik)

Hikâye Kitabının Adı, Yazarı, Resimleyeni ve Yayınevi: Maskot, Ayşe TURLA, Mustafa KOCABAŞ, Hedef Yayınları.

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim:

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.

Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

Dil Gelişimi:

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamını sorar. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.

Kazanım 10: Görsel materyalleri okur.

Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

Kazanım 11: Okuma farkındalığı gösterir.

Göstergeleri: Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur. Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister. Okumayı taklit eder. Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklar.

Kazanım 12: Yazı farkındalığı gösterir.

Göstergeleri: Çevresindeki yazıları gösterir. Yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir. Yazının yönünü gösterir.

Motor Gelişim:

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Göstergeleri: Kalem doğru tutar, kalem kontrolü sağlar, çizgileri istenilen nitelikte çizer.

SÖZCÜKLER: Maskot, Reis, Dalga.

MATERYALLER: Maskot hikâye kitabı, çöp şişler, hikâyedeki hayvanlarla ilgili hazırlanmış bilmece kâğıtları, hikâyede geçen bölümleri anlatan eksik ve tam resim kartları.

ÖĞRENME SÜRECİ:

Öğretmen çocuklar gelmeden önce çocuk sayısı kadar balonu şişirir. İçlerine de bilmece kâğıtlarını küçük katlayıp atarak ağızlarını bağlar. Sınıfın ortasına atar. Çocuklar gelince her biri istediği bir balonu seçer. Öğretmen çocukların balonlarla serbest oynamaları için biraz zaman verir. Sonrasında bu balonların içinde bir sürpriz olduğunu söyler. “Sizce balonların içinden bu sürprizleri nasıl çıkarırız.” diye sorar. Çocukların yorumlarını dinler. Her çocuk kendi balonunu alarak yerine oturur. İsteyen çocuk kendisi patlatabilir, istemeyen çocuğunun öğretmeni patlatır. Öğretmen içinden çıkan bilmeceyi tüm sınıfa sorar. Çocukların tek tek cevaplarını alır. Tüm balonlar yani bilmeceler bitene kadar bu etkinliğe devam edilir. Daha sonra hikâye kitabının kapak resmini göstererek çocukların kapaktaki resimlere göre hikâyede neler anlatılacağını tahmin etmesi istenir. Buradan yola çıkarak kitabın ismini tahmin etmeye çalışırlar. Kitabın isminin kaç kelimedenden oluştuğunu sayarlar. Öğretmen okurken yazının yönünün soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru olduğunu belirtir. Öğretmenin yazar, çizer ve yayınevini çocuklara söylemesinden sonra hikâyeyi okumaya başlarlar. Hikâye sırasında ve bitiminde öğretmen bazı sorular sorar.

Maskot kimdir?

Hasan Reis ve adamları fırtınaya yakalandıklarında neler yaptılar?

Maskotun arkadaşları kimlerdi, onlarla nasıl iletişim kuruyordu?

Maskot ve arkadaşları tekneyi köye nasıl getirdiler?

Maskotun yerinde sen olsaydın neler yapardın?

Sorularla yapılan sohbetten sonra tüm çocuklar masalarına geçer. Öğretmen onlara hikâye kitabının bazı bölümlerini anlatan resimleri dağıtır. Ama bu resimlerde 6 tane eksiklik vardır. Çocuklara aynı zamanda bu resmin tam olanı da verilir. Bu iki resim arasındaki 6 farkı bulup işaretlemesi istenir.

BİLMECELER

Çamaşırları o kurutur,
Rüzgârgülünü o çevirir,
Saçlarımı o uçurur,
Uçurtmam onunla göklere yükselir,
Bilin bakalım nedir? **(Rüzgâr)**

Pırıl pırıl gökyüzünde parlar.
Dünyayı hem ısıtır hem aydınlatır.
Bitkilerin ve insanların gelişmesi için çok gereklidir. **(Güneş)**

O yağmazsa su olmaz.
O yağınca şemsiyesiz gezilmez. **(Yağmur)**

O denizde yaşar.
Hem yüzer hem de suda zıplar.
Herkes buna şaşar.
Sürüler halinde dolaşırlar.
Sanki kendi aralarında konuşurlar. **(Yunus Balığı)**

Dik iki kulak, dörtte bacak.
Ağaca hızla tırmanınca,
Köpekler onu yakalayamayacak. **(Kedi)**

Birçok türü vardır.
İki kulak, dört ayaklıdır.
Hırsızı görünce havlar.
Kemik bulursa yalar. **(Köpek)**



EK 7. Öykü Temelli Etkinlikler Kapsamında Uygulanan Kitaplar

| | Kitap adı | Yazar | Yayıncı |
|----|---------------------------|--|---|
| 1 | Küçük Ressamın Renkleri | Ayşe Turla | Hedef Yayınları |
| 2 | Üç Küçük Cıvıv | Ayşe Turla | Hedef Yayınları |
| 3 | Mutluluk Nedir? | Ayşe Turla | Hedef Yayınları |
| 4 | Hırsız Kargalar | Ayşe Turla | Hedef Yayınları |
| 5 | İlk Alışveriş | Ayşe Turla | Hedef Yayınları |
| 6 | Zürafa Okula Hazırlanıyor | Ayşe Turla | Hedef Yayınları |
| 7 | Maskot | Ayşe Turla | Hedef Yayınları |
| 8 | Bu Gürültüde Ne? | Ayşe Turla | Hedef Yayınları |
| 9 | Ama Bunu Ben Yapmadım! | Ayşe Turla | Hedef Yayınları |
| 10 | Ağzı Kokan Ejderha | Ayşe Turla | Hedef Yayınları |
| 11 | Şair Tavşan | Julia Donaldson, Lydia Monks | Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları |
| 12 | Trek Sesleri Öğreniyor | Felicia Law, Steve Smallman ve Shirley Tourret | Doğan Egmont Yayınları |

8. ÖZGEÇMİŞ

Saadet Gülsüm Gözüoğlu, Samsun Milli Piyango Anadolu Lisesi'ni bitirdikten sonra Gaziantep Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Elektrik ve Elektronik Mühendisliği (İngilizce) bölümünden 27.06.2012 tarihinde mezun oldu. 2015 yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Elektrik ve Elektronik Mühendisliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans programına girdi ve 2020 yılında bitirdi. 2016 yılında ikinci lisansa Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında başladı. 2020 yılında Malatya İnönü Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim dalında Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde Yüksek Lisans programına girdi. 21.09.2020 tarihinden bu yana Tokat Turhal Mimar Sinan Ana Okulu'nda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan Saadet Gülsüm Gözüoğlu, orta derecede İngilizce bilmektedir. Temel ilgi alanları, Çocuk Edebiyatı, Erken Okuryazarlık Becerileri, Zekâ Oyunları, Yürütücü İşlev Becerileri, (14.05.2023).

İletişim Bilgileri

ORCID ID : <https://orcid.org/0000-0002-4564-207X>