

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DİL GELİŞİMİNE YÖNELİK ETKİNLİKLER İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS ABOUT CHILDREN LANGUAGE DEVELOPMENT ACTIVITIES

Arş.Gör. Rahime Filiz KİREMİT

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, emel Eğitim Bölümü-Okul Öncesi Anabilim Dalı, filizkiremit@gmail.com
Konya/Türkiye



Article Type : Research Article/ Araştırma Makalesi

Doi Number : <http://dx.doi.org/10.26449/sss.920>

Reference : Kiremit, R.F. (2018). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dil Gelişimine Yönelik Etkinlikler İle İlgili Görüşleri", International Social Sciences Studies Journal, 4(23): 4783-4792

ÖZ

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık ve Türkçe etkinliklerini planlarken kullandıkları öğretim etkinliklerini belirlemek ve bu etkinlikleri sırasında kullandıkları hikaye kitapları hakkında görüşlerini almak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, bütün öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uyguladıkları ancak okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri için en temel beceri olarak gösterilebilecek olan kalem tutma çalışmalarının az sayıda öğretmen tarafından uygulandığı belirlenmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin çizgi çalışmaları ve kavram çalışmalarını çoğunlukla kullandıkları görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının Türkçe etkinliklerinden hikaye anlatma yöntemini ve tekerlemeleri kullandıkları ve hikaye anlatımı sonrasında en çok dramatisasyon yöntemini tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kitapları sınıf içerisinde nasıl kullandıklarına bakıldığında ise genel olarak kitap merkezinde bulunan kitapların etkinlikler sırasında çocuklar tarafından incelenmesine fırsat sundukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çocukların evlerinde okudukları kitapları gelip sınıf içerisinde arkadaşlarına anlatmalarını sağlayan etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: hikaye kitapları, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, öğretmen görüşleri, Türkçe etkinlikleri.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the instructional strategies used by the early childhood educators' when they prepare the kids for the preparatory work for reading and writing and Turkish language skills. In addition, the aim is to explore the educators' perceptions of the children's book while implementing these activities. Qualitative research methods and techniques were used in this study. Research data were collected through semi-structured interviews and analyzed by content analysis. According to the findings of this study, it is found that all the educators use for the preparatory work for reading and writing; however, not all of the educators implement the pencil-keeping skills, which is considered to be the foundation skill for the preparatory work for reading and writing. In addition to this, it is found that most of the educators implement the line practice ve sight words into their courses. More than half of the educators in this study are used story telling techniques and nursery rhyme and after these activities they usually prefer to apply dramatization techniques. Considering the educators' use of the childrens' book in the classroom, it is found that they offer an opportunity for the kids to use the books at the literacy workstation during the classroom activities. In addition, the teachers try to implement such activities that give an opportunity to the kids to tell the stories they read at their homes.

Keywords: story books, preparation activities for reading and writing, teachers perceptions, Turkish literacy activities.

1. GİRİŞ

Dil insanların birbirleri ile iletişim kurmalarını, duygularını, düşüncelerini ve isteklerini iletmelerini sağlayan en önemli toplumsal bağdır ve iletişim kurmak, içinde yaşanılan toplumu tanımak ve anlamak, bir birey olarak bu toplum içerisinde yer alabilmek için yaşamsal bir öneme sahiptir (Temel, Bekir, & Yazıcı, 2014). Dağabakan ve Dağabakan (2007)'a göre dil bireyin doğuştan getirdiği donanımlar ve kazanımlarla

açıklanabilir. Dil donanımları beynin yapısı, çevre ve bireysel yeterlik ile ilişkilidir ve dil zamanla kazanılır. Belirli bir süreç sonrasında kazanılan dil, insanın yaşamı boyunca kullanabileceği bir donanım haline gelir. Yine çocukların bilişsel ve sosyal gelişimi açısından dilin kullanımının ayrı bir yeri vardır (Özbay & Melanlıoğlu, 2008).

Okul öncesi; çocukların bilişsel, dilsel, toplumsal ve kişilik gelişiminde hızlı değişimlerin yaşandığı dönemdir. Bu dönemde, çocuğun öğrenme gereksinmelerine duyarlı davranılması; gereksinimlerinin gelişim sürecine katkı sağlayacak uyaranlarla ve dil gelişimini nitelikli hale getiren etkinliklerle desteklenmesi, sonraki yaşam evrelerinin niteliğini de belirleyen bir çaba olarak görülmelidir (Sever, 2013). Temel dil becerilerinin çocuklara kazandırılması ana dili eğitimi süreci olan Türkçe eğitiminin okul öncesinden başlayıp ortaokulun bitimine değin temel hedeflerinden bir tanesidir. Özellikle de okul öncesi dönemde ana dili öğretiminin temel noktalarından biri olan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocuklar açısından daha etkili bir şekilde uygulanması, çocukların gelecekteki eğitim süreçlerine katkıda bulunmaktadır (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya, & Gençdoğan, 2008).

Okul öncesi dönemde çocuklar kendini ana diliyle özgürce gerçekleştirebileceği; anlama ve anlatma aracı olarak dilini sürekli geliştirebileceği ortamlara gereksinim duyarlar (Sever, 2008). Bu dönemde çocuğun dil bilinci, duyarlılığı ve sevgisi edineceği, duygu ve düşüncelerini aktarırken öykünebileceği, masal, öykü, şiir, bilmece, tekerleme ve anlatılar bu gereksinmeyi karşılayan araçlardır (Sever, 2013). Bu araçlar sayesinde çocuklara dil gelişimlerini destekleyen etkinlikler hazırlanır. Onların dil bilinci kazanmalarının ve okuma kültürü edinmelerinin temeli atılır. Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimlerini destekleyici etkinlikleri; kelime hazinesini zenginleştiren etkinlikler (kitap okunması, resimler hakkında konuşma, parmak oyunları, tekerlemeler, dramatizasyon); çocukların kendini ifade etmesi için özgün cümle kurmasını sağlayan etkinlikler; yeni kelime öğreten etkinlikler olarak sıralayabiliriz (Senemoğlu, 1989).

2013 yılında hazırlanan okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlik çeşitleri, Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık etkinliği ve alan gezileri olarak belirtilmiştir. 2013 okul öncesi eğitim programında Türkçe etkinliklerine örnek etkinlikler olarak, kitap okuma (hikaye tamamlama, canlandırma, taklit etme, etkileşimli ve paylaşımlı kitap okuma), tekerleme, parmak oyunu, şiir, şarkı, bilmece, gibi çalışmalar belirtilmiştir (MEB, 2013). Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinde öğretmen çocuklara kitap hakkında sorular sorar, tahminler yürütmelerini ister ve çocuklara kitap içerisinde geçen yeni kelimeler öğretir (MEB, 2013). Dickinson (2003) okulöncesi dönemde kazanılan becerilerin çocukların ileriki yaşamlarında da etkili olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden okul öncesi sınıflarında öğretmenlerin çocuklara günde en az bir tane kitap okuma etkinliği yapmalarını ve çocukların sınıf içerisinde haftada birkaç kez küçük grup etkinliği şeklinde kitap okumalarını desteklemelerini belirtmiştir. Etkileşimli kitap okuma etkinliği ile ilgili yapılan bir çalışmada, ailenin çocukları ile etkileşimli kitap okumasının çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Gest, Freeman, Domitrovich & Welsh, 2004). Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların sadece dil gelişimlerini değil, aynı zamanda analitik düşünme becerilerini de arttırdığı görülmüştür (McGee & Schickedanz, 2007).

Kitap okuma etkinliğinde kullanılacak kitapların özenle seçilmesi gerekmektedir, çünkü olumlu davranışların kazandırılmasında önemli bir uyarandır. Okul öncesi dönem çocukları için uygun kitapların seçiminde kısa ve ilgi çekici olayların olmasına, hikayedeki kahramanların sayısının da az olmasına dikkat edilebilir (Avcı, Konar Güner & Dilek, 2015).

Tekerlemeler, çocukların dil gelişimlerinde sözcük dağarcıklarının gelişimleri ve kavram öğretimi açısından önem taşımaktadır (Toker, 2011). Parmak oyunlarının amacı öncelikli olarak çocukların eğlenmesini sağlamak aynı zamanda da çocukların sosyal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişimlerine desteklemektir. Çocukların sosyal olarak iletişim kurmaları, fiziksel olarak daha aktif hale gelmeleri, bilişsel olarak düşünmeleri, hatırlamaları ve anlamaları, dil gelişimi olarak da harfleri ve sesleri öğrenmeleri açısından önemlidir (Rolton, 2002). Ailede ve okul öncesi kurumlarında çocukların şarkıları öğrenmesi onların müzik birikimlerinin temelini oluşturmaktadır (Kılıç, 2011). Şiirler çocukların dil gelişimlerinde kullanılan dilin matematiğini kavramalarını ve hayal gücünü geliştirirken yaratıcı düşüncelerini de destekler (Açık Önkaş, 2009). Bilmece çocukların dikkatlerini belirli bir noktaya yönlendirmelerini ve doğru cevabı bulmak için zihinsel olarak aktif olmalarını sağlar (Sınar Çılgin, 2007).

Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin amacı çocukları ilkökula hazırlamak ve hazır bulunuşluk düzeylerini arttırmaktır (MEB, 2013). Üstün ve Akman (2003)'ın yaptıkları çalışma sonucunda, dili iyi kullanan çocukların kavramları da daha kolay öğrendikleri ve isimlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Okuma yazmaya

hazırlık etkinlikleri kapsamında temel kavram becerileri, ses farkındalığı (fonolojik farkındalık), sözel dil becerileri, okuma ve yazma farkındalığı gibi etkinliklere yer verilebilir (Aral & Can Yaşar, 2015).

Ayhan ve Aral (2007), çocukların okul başarısı açısından temel kavram becerilerinin zamanında kazanılmış olması gerektiğini belirtmiştir. 2013 MEB Okul Öncesi programında kavramlara yönelik verilen listedeki temel başlıklar; renk, geometrik şekil, boyut, miktar, yön/mekanda konum, sayı/sayma, duyu, duygu, zıt, zaman kavramlarıdır. Programda yer alan temel kavram becerileri okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine örnek olarak gösterilmiştir (MEB, 2013). Fonolojik farkındalık, sesleri tanıma, seslerin bir araya getirilmesi ile anlamlı sesler oluşturma, sözcükleri kendi seslerine ayırma, kelimelerde ortak olan sesleri ayırt etme görevleri ile ilgili bir beceridir (Anthony & Francis, 2005). Erdoğan (2011), fonolojik farkındalığı yüksek olan çocukların bildikleri seslerden oluşan cümleleri kolay okuyup yazdıklarını belirtmiştir. Sözel dil becerileri, okuma başarısı ve okuduğunu anlama becerileri ile bağlantılıdır (Pullen & Justice, 2003).

Okuma yazma becerilerinin okul öncesi dönemde ciddiye alınması ve bilimsel temellere dayandırılarak çocuklara kazandırılması gerektiği belirtilmiştir (Uyanık & Kandır, 2010). Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya & Gençdoğan (2008)'nin yaptıkları çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarından bir tanesi olan ses çalışmalarına yer vermedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çocukların sınıf içerisinde okunan kitapları kendi cümleleri ile özetlemeleri ya da yeniden anlatmaları için destek vermeleri gerektiğini de belirtmişlerdir.

Yukarıda da belirtildiği gibi okul öncesinde kullanılan etkinliklerden birisi olan Türkçe etkinliklerinin en önemli amacı çocuklara kitap sevgisi kazandırmaktır. Okul öncesi dönemde çocuğun dil bilinci, duyarlılığı ve sevgisi edineceği, duygu ve düşüncelerini geliştirebileceği Türkçe etkinliklerinin ana dili eğitimindeki önemi gün geçtikçe daha da artmaktadır. Okuma yazma etkinlikleri de çocukların ilkökula hazırlanması için önem taşımaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin Türkçe etkinlikleri ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olup olmadıklarını belirlemek açısından önemlidir. Öğretmenlerin, sınıf içerisinde çocuklara kitap okuma alışkanlıklarının nasıl kazandırdıklarını ve ilkökula nasıl hazırladıkları konusunda yaşadıklarını ve uyguladıkları yöntemleri tespit etmek ve çözümü için çalışmalar yapmak önem arz etmektedir. Bu çalışmada da Türkiye'de özel ve devlete bağlı anasınıfı ve anaokullarındaki öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık ve Türkçe etkinlikleri, bu etkinlikler sırasında kullandıkları hikayeler hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranmıştır:

- ✓ Öğretmenler okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında sınıf içerisinde ne gibi etkinlikler yapmaktadır?
- ✓ Öğretmenler Türkçe etkinlikleri kapsamında sınıf içerisinde ne gibi etkinlikler yapmaktadır?
- ✓ Öğretmenlerin kitap okuma ve etkileşimli kitap okuma konusunda sınıf içerisinde hangi etkinlikleri uygulamaktadır ve bu konu hakkında görüşleri nasıldır?
- ✓ Öğretmenlerin hikaye kitaplarının sınıf içerisindeki etkinliklere dahil edilmesi ve bu kitaplar hakkında görüşleri nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerden Türkçe etkinlikleri ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerin öğretmenler tarafından sınıf içerisinde nasıl uygulandığı ve bu uygulamalar sırasında kullanılan çocuk kitapları hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alınması amacı ile nitel desende tasarlanmıştır. Nitel araştırmanın amacı, insanların bir problem ya da durumu nasıl ele aldıklarını ve nasıl bağlam kurduklarını anlamaktır (Creswell, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma 2017-2018 bahar döneminde bağımsız anaokulu ve ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu'da görev yapan, biri köy öğretmeni olmak üzere 12 devlet okulunda, 3'ü ise özel bir kreşte görev yapan 15 (15 Kadın) anasınıfı ve anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme katılımcılar deneyimlerine ve konu ile ilgili bilgilerine göre belirlenir (Başkale, 2016). Çalışmada okulların ve öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler araştırmacılar tarafından Ö1, Ö2, Ö3,...Ö15 şeklinde kodlanmıştır. Bu

öğretmenler 1-10 yıldır öğretmenlik mesleğini yapmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında 36-60 ay aralığında 13-23 çocuk bulunmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılar İle İlgili Bilgiler

Kod adı	Cinsiyet	Görev Yeri	Mesleki Kıdem	Çocuk Sayısı	Kod adı	Cinsiyet	Görev Yeri	Mesleki Kıdem	Çocuk Sayısı
Ö1	Kadın	Konya-İlkokul	2 yıl	21	Ö9	Kadın	Konya-Anaokulu	4 yıl	20
Ö2	Kadın	Konya-İlkokul	3 yıl	23	Ö10	Kadın	Konya-Anaokulu	6 yıl	23
Ö3	Kadın	Konya-İlkokul	1 yıl	21	Ö11	Kadın	Konya-Anaokulu	10 yıl	15
Ö4	Kadın	Konya-İlkokul	5 yıl	21	Ö12	Kadın	Konya- Özel Anaokulu	1 yıl	18
Ö5	Kadın	Konya-İlkokul	3 yıl	23	Ö13	Kadın	Konya- Özel Anaokulu	3 yıl	14
Ö6	Kadın	Konya- Anaokulu	2 yıl	18	Ö14	Kadın	Konya- Özel Anaokulu	7 yıl	13
Ö7	Kadın	Konya- Anaokulu	10 yıl	21	Ö15	Kadın	Konya-Özel Anaokulu	9 yıl	18
Ö8	Kadın	Konya- Anaokulu	6 yıl	23					

2.3. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında, nitel araştırmaların temel veri toplama araçlarından biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler yüz yüze görüşmeler yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme soruları alanyazın taramasından sonra hazırlanmış ve ölçme-değerlendirme alanından 1 akademisyen, okul öncesi eğitimi alanından 2 akademisyen, Türkçe eğitimi alanından 1 akademisyen olmak üzere 4 uzman tarafından incelenmiştir. Soruların anlaşılabilirliği ve amaca uygunluğunu belirlemek amacı ile 3 anasınıfı öğretmeni ile ön görüşmeler yapılmış ve soruların açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Görüşme öncesinde okullardan ve öğretmenlerden gerekli izinler alınmış ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerle görüşme yapılacak yer ve zaman belirlenmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 30-40 dakika sürmüş ve öğretmenlerin bilgisi doğrultusunda kayıt cihazı ile daha sonra analiz edilmek üzere kayda alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizi, hacimli olan nitel materyali olarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır” (Patton, 2014, 453). İçerik analizi; kod, kategori ve tema olarak 3 aşamada gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak öncelikle kodlar belirlenmiş, benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler sıralanmıştır, daha sonra temalar üzerinden veriler değerlendirilmiştir. Araştırmada toplanan veriler çözümlenmeden önce görüşmelerden elde edilen verilerin dökümü ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Görüşmelerin dökümü yapılırken her konuşma duyulduğu şekliyle, hiçbir düzeltme yapılmadan ve görüşmeci-görüşülen sırasına dikkat edilerek gerçekleştirilmiştir. Dökümü yapılan verilerin içindeki bilgiler dizgesel olarak kodlanarak birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde yapılan analiz sonucunda elde edilen temalara ilişkin bulgular ve tablolar yer almaktadır.

3.1. TEMA 1: Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri

Bu temaya yönelik bulgu elde edebilmek için öğretmenlere “Okuma yazmaya hazırlık etkinliği olarak neler yapıyorsunuz?” soruları yöneltilmiş ve yazı farkındalığı, temel kavram becerileri kategorilerinde Tablo 1’de incelenmiş ve kodlamalara yer verilmiştir.

Tablo 1. Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Temasına İlişkin Kategori ve Kodlamalar

	Kategori 1: Yazı Farkındalığı	Kategori 2: Temel Kavram Becerileri
Kod1	Kalem Tutma Becerisi	Kavramlar
Kod2	Küçük Kas Becerilerini Geliştirme	Harf Çalışmaları
Kod3	El Becerisi Çalışmaları	

Tablo 1 incelendiğinde Kategori 1 de yazı farkındalığına ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Yazı farkındalığı kapsamında, küçük kas becerilerinin gelişmesi, el-göz koordinasyonunun sağlanması, temel çizgileri çizebilme becerilerinin gelişmesi gibi özellikler belirlenebilir. Çalışmaya katılan bütün öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uyguladıkları belirlenmiştir. Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri için en temel beceri olarak gösterilebilecek olan kalem tutma çalışmaları az sayıda öğretmen (f=3; Ö1, Ö9, Ö11, Ö13) tarafından uygulandığı, küçük kas becerilerini geliştirme çalışmalarına da sadece bir öğretmenin (f=1; Ö10) değindiği görülmüştür. Ö10; ‘Yazma etkinliklerinde çocukların küçük kas becerilerinin gelişmesi önemli olduğu için önce küçük kas becerilerinin gelişimi üzerinde duruyorum. İplerle boncuk geçirme ya da makas kullanma gibi şeyleri daha çok yaptıkları zaman el kasları kuvvetleniyor’ şeklinde verdiği örneklerle çocukların küçük kas becerilerinin gelişmesi için sınıf içerisinde yer verdiği etkinliklere değinmiştir. El becerisi çalışmalarından bir tanesi olan çizgi çalışmalarının öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=13; Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15) tarafından uygulandığı ortaya çıkmıştır. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları olarak boyama etkinliğine yer verdiğini belirten iki öğretmen (f=2; Ö9, Ö12) çıkmıştır. Ö12; ‘Kendi hazırladığımız boyama çalışması içeren etkinliklerin fotokopisiyle çalışmalar yapıyoruz.’

Tablo 1 incelendiğinde Kategori 2 de temel kavram becerilerine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Kavram çalışmalarına yer veren öğretmenlerin (f=6; Ö1, Ö2, Ö3, Ö11, Ö12, Ö15), renk kavramlarına (f=3; Ö2, Ö5, Ö15) ve zıt kavramlara (f=2; Ö2, Ö15) yer verdikleri görülmüştür. Nokta tamamlama (f=1; Ö3), Sudoku (f=1; Ö4), şekil kavramı (f=1; Ö5), şekil çizme (f=2; Ö9, Ö15), semboller ve anlamları (f=1; Ö5), eşleştirme çalışmaları (f=2; Ö12, Ö13) gibi çocukların matematik becerilerini de içeren çalışmalara sadece belirli sayıda öğretmen yer verirken, diğer öğretmenlerin yer vermediği ortaya çıkmıştır. Okuma yazmaya hazırlık açısından vazgeçilmez olan harf çalışmalarına, çalışmaya katılan öğretmenlerden yarısından daha azının (f=6; Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö15) yer verdiği belirlenmiştir. Ö6; ‘Başta sesli harflerden başlayıp, kuma yazma, tuza yazma, şekere yazma, kar yağdığı zaman kara şeklinde harfleri yazdırıyoruz.’ ifadesinde sınıf içerisinde harf çalışmalarına nasıl yer verdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (f=8; Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14) yer verdiği kavram çalışmalarından bir tanesi de sayı/sayma kavramlarıdır.

3.2. TEMA 2: Türkçe Etkinlikleri

Bu temaya yönelik bulgu elde edebilmek için öğretmenlere “Sınıfınızda kitap merkezi bulunuyor mu, varsa merkezde bulunan materyalleri belirtir misiniz? Türkçe etkinliği olarak neler yapıyorsunuz? Türkçe etkinliklerinden biri olan resimli kitap okuma çalışmalarına yer veriyor musunuz, varsa nasıl yapıyorsunuz? Türkçe etkinliklerinden biri olan etkileşimli kitap okuma çalışmaları hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu tarz çalışmaları sınıfınızda uygulama imkânınız ne durumdadır? Uyguluyorsanız nasıl yapıyorsunuz?” soruları yöneltilmiş ve sınıfların Türkçe etkinlikleri için uygunluğu, resimli çocuk kitaplarını okuma, etkileşimli kitap okuma çalışmaları, tekerleme, parmak oyunu, bilmece, şarkı ve şiir, kategorilerinde Tablo 2’de incelenmiş ve kodlamalara yer verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Etkinlikleri Temasına İlişkin Kategori ve Kodlamalar

	Kategori 1: Sınıfların Türkçe Etkinlikleri için Uygunluğu	Kategori 2: Resimli Çocuk Kitaplarını Okuma	Kategori 3: Etkileşimli Okuma Kitap Çalışmaları	Kategori 4: Türkçe Etkinlikleri
Kod1	Kitap Merkezi	Hikaye Öncesi Etkinlikler	Farklı Materyaller ve Teknoloji Kullanımı	Tekerleme
Kod2	Okul Kitaplığı	Hikaye Sırasındaki Etkinlikler	Çocukların Katılımı	Parmak Oyunu
Kod3	Kitap Merkezinde Bulunan Materyaller	Hikaye Sonrası Etkinlikler	Bireysel ve Küçük Grup Etkinliği	Bilmece
Kod4	-	-	-	Şarkı ve Şiir

Tablo 1 incelendiğinde Kategori 1 de sınıfların Türkçe etkinlikleri için uygunluğuna ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Bu alt probleme yönelik bulgulara bakıldığında 15 öğretmenden sadece bir tanesinin (f=1; Ö6) sınıfında kitap merkezi olmadığı belirlenmiştir. Bağımsız anaokulunda görev yapan bu öğretmenin okullarında yer alan okul kitaplığını kullandığı görülmüştür. Sınıflarında kitap merkezi bulunan öğretmenler ise, merkezde bulunan materyaller, hikaye kitapları (f=10; Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15), büyük hikaye kitapları (f=7; Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13), masal kitapları (f=2; Ö6, Ö7), eğitici kitaplar (f=3; Ö3, Ö4,

Ö11), fen etkinliğine yönelik kitaplar (f=1; Ö7), dergilerdir (f=1; Ö1). Ö7; “Hikaye kitapları, masal kitapları, öyküler, deney ve gözlemlerle ilgili küçük kitaplarımız var”. Bazı öğretmenler sınıflarında bulunan kukla merkezini (f=3; Ö3, Ö4, Ö5), ve kuklaları (f=7; Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11, Ö13, Ö14) kitap merkezlerindeki materyaller ile birlikte kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1 incelendiğinde Kategori 1 de resimli çocuk kitaplarını okumaya ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (f=9; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13) Türkçe etkinliklerinden hikaye anlatma yöntemini kullandıkları, bazılarının (f=3; Ö2, Ö5, Ö6) hikaye okurken hikaye kartlarını kullandıkları, sadece bir bölümünün (f=8; Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15) sınıf içerisinde masal okuduğu görülmüştür. Ö8; “masalla ilgili çocukları hazırlıyorum. Nefeslerini açıyorlar, masalı daha dikkatli dinlemeleri için dikkatlerini çekmeye çalışıyorum”.

Öğretmenlerin hikaye etkinliklerini hikaye öncesi hazırlık, hikaye sırasında ve hikaye sonrası etkinlikler olarak üçe ayırdıkları belirlenmiştir. Hikaye öncesi hazırlıklarda, hikayeye başlamadan önce çocukların dikkatlerini çekme (f=3; Ö4, Ö5, Ö8), çocuklardan hikayenin adını tahmin etmelerini isteme (f=3; Ö2, Ö6, Ö9) gibi etkinlikler yer almaktadır. Ö6; “Zaten bizim kitaplarımızda daha çok resim görsel ağırlıklı, önce tanıtırken bile bu sizce hangi kitap olabilir diye soruyoruz”. Bazı öğretmenler (f=5; Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13) hikaye sırasında çocuklara çeşitli sorulara sorarak hikaye hakkında konuştuklarını belirtmişlerdir. Ö13; “Çocuklara resimlere bakıyor, bizler metni okuyoruz. Çocuklar resimlere bakıp olay akışını takip etmeye çalışıyorlar. Uygun yerlerde de durulup sorular soruluyor”. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından daha az bir grubun (f=7; Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö11, Ö13, Ö14) hikaye anlatma yöntemlerinden kuklalar ile anlatma yöntemine yer verdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerden bazılarının (f=3; Ö1, Ö4, Ö10) hikaye sonrasında çocuklardan hikaye hakkında hayal kurmalarının istedikleri, bazılarının (f=3; Ö11, Ö13, Ö15) sadece hikaye hakkında sorular sorarak değerlendirme yaptıkları, bazılarının da (f=4; Ö6, Ö8, Ö9, Ö11) hikaye tamamlama çalışmalarına yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Az sayıda öğretmenin (f=2; Ö1, Ö7) hikaye hakkında kapalı uçlu sorular sordukları, bazılarının da (f=2; Ö8, Ö13) açık uçlu sorular sordukları görülmüştür. Ö1; “Burada ne olabilir?, Neler yapabilir?, Doğru mu davranıyor, yanlış mı davranıyor? gibi konu ile ilgili sorular varsa soruları soruyorum.” şeklindeki ifadeleri ile hikaye sonrasında çocuklara kapalı uçlu sorular sorduğunu belirtmiştir. Ö8; ‘Hikaye bittikten sonra çocuklara sorular yöneltirim. Bununla ilgili sen olsaydın ne yapardın, ya da bu durumda bir arkadaşın olsaydı sen nasıl davranırdın gibi sorular sorarım.’ şeklinde ifadesi ile çocukları düşünmeye yönlendiren sorulardan örnek vermiştir.

Hikaye sonrası etkinlikler olarak belirlenen ve çocuğun yaratıcılığını destekleyen bazı etkinlikler bulunmaktadır. Bunlardan, dramatisasyon yöntemi öğretmenler (f=8; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15) tarafından en çok tercih edileni olurken, rol oynama (f=2; Ö1, Ö12), pantomim (f=1; Ö2), taklit (f=1; Ö12) gibi yöntemlere daha az yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Hikaye sonrasında dinlendirici bir oyun oynadıklarını belirten bir öğretmen (f=1; Ö5); ‘Hikayeyi tamamlayıcı bir şekilde, örneğin ‘öt kuşum öt, sınıfta kim yok’ oyunları gibi hikayeyi okuduktan sonra hikayeyi destekleyici, dinlendirici bir oyun oynuyoruz.’ sözleri ile hikaye sonrasında nasıl bir etkinlik yaptığını belirtmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde Kategori 1 de etkileşimli kitap okuma çalışmalarına ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Öğretmenlerin kitapları sınıf içerisinde nasıl kullandıklarına bakıldığında, serbest zaman etkinliklerinde öğretmenlerin (f=6; Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö15) çocuklara kitap merkezindeki kitapları incelemeleri için fırsat sundukları görülmüştür. Ö4; “Kitaplığımızdaki kitapları alıyoruz, masada inceliyorlar, resimlerine bakıyorlar, daha sonra değiştiriyoruz”. Ayrıca sınıf içerisinde kitapları okurken kuklalardan ve kukla merkezinden (f=3; Ö1, Ö5, Ö6,) yararlandıkları, okulun ve sınıfın teknolojik koşullarına bağlı olarak kitapları internet vb. kaynaklardan bularak (f=2; Ö1, Ö6) kullandıkları belirlenmiştir. Ö5; “Kukla merkezimizden de faydalanıyorlar. Kuklalardan faydalanarak birbirlerine bir şey anlatıyorlar. Hikaye oluşturuyorlar, kitap olmadan”. Ö1; “Ayrıca slayttan bulduğum masalları, kullandığımız kaynakların masalları var onları kullanıyorum. İnternet ortamından çok hikayeler indiriyorum”. Genel olarak öğretmenler tarafından tercih edilen yöntemlerden bir tanesi de çocukların evlerinde okudukları kitapları getirip sınıf içerisinde arkadaşlarına anlatmaları (f=11; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15) yöntemidir. Ö15; “çocuklara 3 günlüğüne kitap veriyorum. Onlar resimlerine bakarak çocuklar gelip ne öğrendilerse ne anladılarsa o hikayeden kısa bir şekilde anlatıyorlar. Genelde bunu kitap okumayı sevdirmek maksatlı hem de biraz daha kendilerine özgüven gelsin diye hemen hemen tüm çocuklara bunu yaptırıyorum”. Bir diğer

yöntem ise, çocukların isteği üzerine öğretmenlerin (f=2; Ö1, Ö5) serbest zaman içerisinde çocukla birebir ya da küçük grup olarak kitap okumasıdır. Ö5; “çocuklar hikaye getirebiliyorlar, öğretmenim bugün bunu okuyabilir miyiz diye”.

Tablo 1 incelendiğinde Kategori 1 de Türkçe etkinliklerine ilişkin kodlamalar yer almaktadır. Bu kodlamalara göre;

Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Türkçe etkinliklerinden tekerlemelere (f=10; Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15), parmak oyunlarına (f=9; Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14), bilmecelelere (f=7; Ö1, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15) yer verdiği ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından azının (f=7; Ö4, Ö5, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15) şiirlere, daha az bir grubun ise (f=4; Ö5, Ö6, Ö9, Ö11) şarkılara yer verdiği görülmüştür. Ö11; “Parmak oyunları şiir, şarkı, tekerleme, bilmece bunlara da çok yer veriyoruz ama daha çok sohbet, çocuklar için daha geliştirici oluyor”. Öğretmenlerden bir tanesinin (f=1; Ö8) ifadesine göre etkinliklerin sınıf içerisindeki yeri zamanla değişmektedir. Ö8; “Hem şiir, hem parmak oyunu, hem tekerleme olarak değil de, bugün parmak oyunu ise yarın şiiri tercih ediyorum.”

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırlıklı olmaları ve Türkçeyi doğru ve düzgün bir şekilde kullanmaları için okul öncesi dönemde aldıkları eğitimin önemi büyüktür. Bunun için öğretmenlerin bu dönemde çocuklara yeterli eğitim vermeleri gerekmektedir. İlkokula hazırlıkta önemli bir yeri olan kalem tutma becerilerinin az sayıda öğretmen tarafından desteklendiği ve küçük kas becerilerini geliştirme çalışmalarının da öğretmenler tarafından çok tercih edilmediği ortaya çıkmıştır. Temur (2011) çocuklarda yanlış kalem tutuşun çocukların ileriki öğrenme hayatlarını etkileyeceğini ve öğretmenlerin bu konuda çok dikkatli davranmaları gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin genelinin küçük kas becerilerini geliştirme ve el becerisi çalışmalarına yer vermediği görülmüştür. Bu çalışmalardan sadece çizgi çalışmalarının öğretmenlerin çoğunluğu tarafından uygulandığı görülmektedir. Çocukların yaptıkları çizimlerle hem yaratıcılıklarının desteklendiği hem de küçük kas becerilerinin geliştiği görülmektedir (Bal, 1992).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kavramlar ile ilgili sadece renk, sayı ve zıt kavramlara yer verdikleri, diğer kavramlara öğretmenlerin yer vermedikleri görülmüştür. Ulus (2005)'in yaptığı çalışmada öğretmenlerin sayı, şekil, duygu ve zıt kavramlar olduğu, zaman, şekil, yön gibi kavramları çocuklara kazandırmakta zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin genelinin sınıflarında kitap merkezinin olduğu ve merkezde bulunan materyallerin kapsamlı oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu materyalleri kullandıkları ve sınıf içerisinde hikaye okuma etkinliklerinde bu materyallere yer verdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarını okuma etkinliklerinde hikaye öncesi, hikaye sırasında ve hikaye sonrasında yer verdikleri etkinliklerin sınırlı olduğu görülmüştür. Hikaye öncesinde sadece dikkat çekme ve tahmin isteme yöntemlerinin kullanıldığı, hikaye sırasında çocuklara soru sorma, hikaye sonrasında da çocuklardan hayal kurmalarını isteme, değerlendirme yapma ve hikaye tamamlama çalışmalarına yer verdikleri belirlenmiştir. Yine hikaye sonrası etkinliklerden olan dramatizasyon yöntemi, rol oynama, pandomim ve taklit gibi yöntemleri az sayıda öğretmenin kullandığı görülmüştür. Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kırac, Kilimlioğlu 2016 yılında öğretmenler ve veliler ile yaptığı çalışmanın sonucunda, hikaye okuma etkinliği sırasında, çocukların daha çok pasif dinleyici konumunda olduğu; çocukların etkileşimli bir şekilde katılabileceği, açık uçlu soruların sorulduğu ve kitabın çocuğun yaşamı ile ilişkilendirildiği tekniklere az yer verildiği görülmüştür. Çocukların hikaye sonrası etkinliklere aktif bir şekilde katılımının sağlanması için hikayeye hakkındaki sorulara cevap vermeleri, akıllarında kalanları anlatmaları, ya da hikayeyi drama yöntemi ile canlandırmaları gerekmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına ve öğretmenlerden gelen önerilere dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan materyallerin çeşitliğini arttırmaları ve çocukların ilgisini çekecek etkinliklere yer vermeleri önerilebilir.

Çocukların kavram gelişmelerine yönelik materyallere ve etkinliklere sıklıkla yer vermeleri önerilebilir. Öğretmenlerin bu materyallerin neler olabileceğine ve etkinliklerin nasıl hazırlanacağına yönelik kılavuz kitapçıklar hazırlanabilir.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmenler tarafından bilinçli bir şekilde uygulanmadığı görülmektedir. Bu yüzden öğretmenlere okuma yazma çalışmalarına ilişkin hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir.

Öğretmenlere farklı hikaye okuma teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Açık Önkaş, N. (2009). Çocuk edebiyatı kitaplarında şiirin yeri. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Güz(23), 1-12.
- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Aral, N., Can Yaşar, M. (2015). 36- 72 aylık çocuklar için eğitim programı. Köksal Akyol, A. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitim Programları* (s. 77-114). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Avcı, N., Koran Güner, N. ve Dilek, A. (2015). Okul öncesi dönemde edebiyat türleri ve özel konular. Turla, A. (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı* (s. 43-69) içinde. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Ayhan, A. B., Aral, N. (2007). Bracken temel kavram ölçeği-gözden geçirilmiş formunun altı yaş çocukları için uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 42-51.
- Bal, S. (1992). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda çizgi becerilerinin gelişimi. 8. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırma Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publication.
- Dağabakan, D., Dağabakan, F. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Dil ve Eğitim Dergisi*. 174. 155-161.
- Dickinson, D. K. (2003). Why we must improve teacher-child conversations in preschools and the promise of professional development. In *Enhancing Caregiver Language Facilitation in Child Care Settings—Proceedings from the Symposium* (pp. 41-48).
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci ile için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Erdoğan, N. I., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kırac, M., ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi: Examination of parents' and teachers' shared reading activities. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135.
- Gest, S. D., Freeman, N. R., Domitrovich, C. E. & Welsh, J. A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 319-336.
- Kılıç, I. (2011). Okul öncesinde müzik eğitimi: Etkinliklerle uygulama örnekleri. Ankara: Pegem Akademi.
- McGee, L. M., Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara, MEB.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Pullen, P. C., Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Rolton, G. (2002). *Read to Me: A Practical Guide to Sharing Book with Your Child in the Vital Preschool Years*. Camberwell Vic. Australian Council for Education.

- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi. Milli Eğitim Vakfı Dergisi, 4(14), 21-22.
- Sever, S. (2008). Çocuk ve edebiyat. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sınar Çılgın, A. (2007). Çocuk edebiyatı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Temel, Z. F., Bekir, H., ve Yazıcı, G. Z. (2014). Erken çocuklukta dil edinimi. Türkiye. Vize Basın Yayın.
- Temur, T. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma şekilleri ile kavrama sıkıştırma kuvvetlerinin betimlenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(4), 2189-2205.
- Toker, S. (2011). Türkçenin anadili olarak öğretiminde ninni ve tekerlemelerin yeri. Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi, 1(1), 25-29.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 72-81.
- Ulus, L. (2005). Ankara il merkezde görev yapan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin 5-6 yaş çocukların kavram gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve eğitim programında kavram gelişimini destekleyici etkinliklere ne derece yer verdiklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uyanık, Ö., Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(2), 118-134.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This study is important to explore the educators knowledge of the preparatory work for reading and writing and Turkish language skills. In order to understand the instructional strategies used by the educators to gain the kids book reading habits and how they prepare the kids to the first grade, this study is significant. The purpose of this study is to explore the instructional activities of the educators at private and government preschools. In this regard, the following research questions were explored:

- ✓ What kind of activities the educators implement in the classroom related to the preparatory work for reading and writing?
- ✓ What kind of activities the educators implement in the classroom related to the Turkish language skills?
- ✓ What kind of activities the educators implement in the classroom related to the book reading and shared book reading? And what are their perceptions about these topics?
- ✓ What are the educators' thoughts about the use of children's book in the classroom activities and their perceptions of these books?
- ✓ Method

Qualitative research methods and techniques were used in this study. Pseudonyms were used for the school and educators' names. The educators in this study were coded as Ö1, Ö2, Ö3,...Ö15. The educators in this study were in-service for 1 to 10 years. The educators had 13-23 kids in their classroom, who are 36-60 months old.

The data was collected by semi-structured interviews with the teachers. The interview questions were created after a literature review and reviewed by 4 experts who are one faculty member in assessment and evaluation, 2 faculty members in early childhood education, and 1 faculty member in literacy education. The reliability check of the questions were made with 3 pre-school educators. The interviews approximately took 30-40 minutes and was recorded.

Before the data was analyzed, the interviewees were transcribed verbatim. The transcripts were coded systematically. The data were analyzed by content analysis. The content analysis was conducted in 3 steps: code, categories, and themes. The codes were first identified and then the similar codes were categorized and then the data were interpreted with themes.

Findings

The two themes of the study are reading and writing preparation activities and Turkish literacy activities. The theme of the reading and writing preparation activities are divided into two categories. The category of 'awareness of writing' included pencil-keeping skills, development of small muscle skills, and hand skill works. The basic concept skills category is coded under three and Turkish literacy activities theme is divided into four categories. The category of 'the appropriateness of classes for Turkish activities' included book station, school library and the materials at the book station. The category of 'reading illustrated children's books' included pre-story events, story line events, post-story events. 'Interactive book reading exercises' category included use of different materials and technology, children's participation, and individual-small group activity. Turkish activities category included nursery rhyme, finger game, riddle and song-poem.

Discussion

In order for pre-school kids to be ready for elementary school and use Turkish language correctly and smoothly, early childhood education is crucial. It is found that a few teachers support pencil-keeping skills. And a few teachers prefer to implement activities for development of small muscle skills. In this study teachers in general do not implement activities for development of small muscle skills and hand skill. Only the line practice activities are implemented by most of the teachers in this study.

The findings of this study also demonstrate that the teachers in this study implemented colors, numbers, and opposite concepts related to concepts, but other concepts. It is also found that the teachers in general have book stations in their classroom and the materials in these stations are comprehensive. The teachers use these materials while story reading activities in the classroom. It is also found that the pre-story, story line, and post-story activities during reading illustrated children's books are limited. The pre-story activities usually included attention gathering and guessing games. The story line activities usually included asking questions related to the story. The post-story activities usually included dreaming, interpreting, and story completion. Some of the pre-story activities are used by a few teachers, such as dramatization method, role playing, pantomim and imitation.

Based on the findings of this study and the recommendations of the teachers, the following recommendations are stated:

It is suggested that teachers should increase the variety of the materials at the classroom and consider including activities that attract children.

Teachers should also consider implementing activities for children's concept development. Guide booklets can be prepared for teachers to help them implement these kind of materials and activities.

In this study, it is found that the reading and writing preparation activities are not used consciously by the teachers. Thus, in-service training related to reading and writing activities can be provided for teachers.

Another recommendation is to providing in-service training related to various story reading techniques.