



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN
OKURYAZARLIK UYGULAMALARINA YÖNELİK
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DERYA ESER

İSTANBUL, 2023



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN
OKURYAZARLIK UYGULAMALARINA YÖNELİK
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DERYA ESER
(210501028)**

**Danışman
(Dr. Öğr. Üyesi Duygu Yalman Polatlar)**

İSTANBUL, 2023

20/10/2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi 210501028 numaralı **Derya ESER** in hazırladığı, *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi* konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 20.10.2023 Cuma günü saat 16.00'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının
.....
şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. (Danışman) Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR	KABUL
2. Prof. Dr. Serdal SEVEN	KABUL
3. Dr. Öğr. Üyesi Nur SILAY	KABUL
4.
5.
6. (İkinci Danışman)*.....

*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Derya Eser

TEŐEKKÜR

Öncelikle benim için çok değerli olan, hadi anne sen biraz ders alıő diyen canım oğlum Mehmet Furkan ESER' e; her zaman bana cesaret, güven veren babama, anneme ve kardeőlerime sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Bana tez sürecinde rehberlik eden, samimiyetini yürekten hissettiğim sevgili danıőmanım Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR' a, yüksek lisans yapmama vesile olan, her konuda yardımcı olan hem lisans hem de yüksek lisans eğitimime eşlik eden kıymetli hocam Prof. Dr. Serdal SEVEN' e, yüksek lisans sürecinde bana yardımcı olan Doç. Dr. İsa KAYA' ya ve Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN' a, jürime katılıp değerleri görüşlerini paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Nur SILAY ' a minnet ve teőekkürlerimi sunarım.

Uzman görüşünde bana destek olan tüm hocalarıma, görüşme sürecinde araştırmaya katılan tüm meslektaőlarıma, eğitim öğretim sürecini birlikte geçirdiğim tüm çocuklara sonsuz saygı ve teőekkürlerimi sunarım.

Derya Eser

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN OKURYAZARLIK UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Derya Eser

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden “Ölçüt Örnekleme” yolu ile seçilen 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Muş ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulu ve anasınıfında görev yapmakta olan 25 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen, uzman görüşleri alınarak revize edilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” isimli yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin görüşleri alınarak bulgulara ulaşılmıştır. MAXQDA ile kodlamalar belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından kategoriler, temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Uygulamalarda farklı düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Uygulamalarını, kullandıkları materyalleri, karşılaştıkları güçlükleri, ailelerden beklentilerini, sorunları, çözüm önerilerini ve eğitim programı ile ilgili görüşlerini paylaşmışlardır. Erken okuryazarlık uygulamalarını engelleyen birçok faktörden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili eğitime ve ekonomik desteğe ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, erken okuryazarlık, öğretmen

EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS ON EARLY LITERACY PRACTICES

Derya Eser

ABSTRACT

This research aimed to examine the opinions of preschool teachers regarding early literacy practices. The research was conducted using the case study design, one of the qualitative research methods. The study group of the research consisted of 25 preschool teachers working in official kindergartens and kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in the province of Muş in the 2022-2023 academic year, selected by "Criteria Sampling", one of the purposeful sampling methods. As a data collection tool in the research; "General Information Form" developed by the researcher and a semi-structured interview form named "Examination of Preschool Teachers' Opinions on Early Literacy Practices", developed by the researcher and revised by taking expert opinions, were used. In the study, the findings were obtained by taking the opinions of the teachers. Codings were determined with MAXQDA. Then, categories and themes were created by the researcher. According to the results of the research, it was seen that teachers' early literacy knowledge was insufficient. In practice, it has been revealed that they have different ideas. They shared their practices, the materials they used, the difficulties they encountered, their expectations from families, problems, solution suggestions and their opinions about the preschool education program. They mentioned many factors that hinder early literacy practices. It turns out that teachers need training and economic support regarding early literacy.

Keywords: Preschool education, early literacy, teacher

ÖNSÖZ

Bu araştırmayı yapmamın sebeplerinden biri alanda çalıştığım ve bu konuda yetersiz bilgiye sahip olmamdı. Aynı zamanda meslektaşlarımın farklı uygulamalar yapması bu durumun neden kaynaklandığını sorgulamama sebep oldu. Okul öncesi öğretmeni olarak bu konuda öğretmenlerimizin farklı ve eksik görüşlere sahip olduklarını düşünerek çalışmama başladım. Son olarak çocuklara daha iyi rehber olmak için bu araştırmamı gerçekleştirdim. Bu araştırmada 25 okul öncesi öğretmeni ile erken okuryazarlığa yönelik yer verdikleri uygulamalar ve daha çok bu konuda eksik olan yönler görüşüldü. Öğretmenlerin uygulamada ellerinden geleni yaptıkları fakat eğitim konusunda eksik oldukları görülmüştür. Bu anlamda daha çok mesleki gelişime ve kaliteli hizmet içi eğitimlerine yer verilmesinin gerekliliği büyük önem arz etmektedir.

Lisans eğitiminden itibaren öğretmen adaylarına erken okuryazarlık ile ilgili eğitimler verilmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında maddi engellerin olması öğretmenlerin uygulamalarını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Sınıfların kalabalık olması, küçük olması, ikili eğitim olması, materyal eksiklikleri öğretmenlerin en fazla dile getirdiği konular olmuştur. Çocukların daha kaliteli eğitim alması için hayatlarının en önemli yılları olan okul öncesi dönemini etkileyen tüm sorunlar ele alınmalıdır. Bir an önce etkili çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin velilerden, eğitim sisteminden desteğe ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Bu anlamda toplum olarak bilinlenmeli, toplum olarak çocuklara fayda sağlamalıyız.

Öğretmenler eğitimde sorunlarla baş başa bırakılmamalıdır. Eğitim yöneticilerinin ciddi adımlar atması gerekmektedir. Çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağlayan, düşünen, üreten nesil yetiştirmek adına eğitim kurumlarında erken dönemde erken okuryazarlık uygulamalarına daha fazla yer verilmelidir.

Ekim, 2023

Derya Eser

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR	xi
TABLO LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	7
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
1.1. ERKEN OKURYAZARLIK.....	7
1.1.1. Erken Okuryazarlık Kavramı	7
1.1.2. Erken Okuryazarlık Bileşenleri	9
1.1.2.1. Sözel Dil	9
1.1.2.2. Sesbilgisel (Fonolojik) Farkındalık	11
1.1.2.3. Yazı Farkındalığı	12
1.1.2.4. Harf Bilgisi	13
1.1.2.5. Yazıya İlgi Duyma.....	14
1.1.3. Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Eğitimi	14
1.1.4. Erken Okuryazarlık Eğitiminin İlkokul Hazırlığa Etkisi.....	26
1.1.5. Etkileşimli Okuma	29
1.1.6. Erken Okuryazarlık Eğitiminde Yetişkinlerin Rolü	31
1.1.6.1. Öğretmenin Rolü	31
1.1.6.2. Ailenin Rolü.....	36
1.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	40
1.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	40
1.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	44
İKİNCİ BÖLÜM	48
2. YÖNTEM.....	48
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	48
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	48
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	50
2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	50
2.5. VERİ ANALİZİ	51
2.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	52
3. BULGULAR.....	52
3.1. BİRİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR	52
3.2. İKİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR.....	55
3.3. ÜÇÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR	58
3.4. DÖRDÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR.....	59
3.5. BEŞİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR.....	63
3.6. ALTINCI ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR	67
3.7. YEDİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR.....	69
3.8. SEKİZİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR.....	72
3.9. DOKUZUNCU ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR.....	75
3.10. ONUNCU ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR	79
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	82
ÖNERİLER	98
KAYNAKÇA	100
EKLER.....	119

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Erken Okuryazarlık Bileşenleri.....	10
Şekil 2: Başarılı bir okumanın örülmüş bir halatı oluşturan ipler gibi örneklendirilmesi	18
Şekil 3: Erken okuryazarlığın boyutları.....	19

KISALTMALAR

OECD: Organisation for Economic Co-Operation and Development
(Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

ÖBA: Öğretmen Bilişim Ağı

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri	49
Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Hakkındaki Görüşleri.....	52
Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarına Yer Verme Durumu	55
Tablo 4. Erken Okuryazarlık Uygulamalarına Ayrılan Süre	58
Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarında Karşılaştıkları Engeller	59
Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Eğitimde Ailenin Rolü.....	63
Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarına Yönelik Sınıf Ortamını Düzenleme Şekilleri	67
Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarında Kullandıkları Materyaller	69
Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarına Yönelik Sorunları	72
Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarına Yönelik Çözüm Önerileri	75
Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirmesi	79

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Okuryazarlık doğum ile başlayıp ömür boyu devam eden bir süreçtir. Son yıllarda okuryazarlığın erken dönemde desteklenmesi görüşü yaygınlaşmaktadır (Cassel, 2011; Meibauer, 2019). Okul öncesi dönemde çocuğun kişiliği ve duygu durumu gelişmeye başlamaktadır. Bunun için çocukların sağlam bir dil yapısına sahip olması gerekmektedir (Özer, 2013). "Dil bir kâğıda benzer ön yüzü düşünce, arka yüzü sestir. Kâğıdı keserseniz ikisini birlikte kesmiş olursunuz. Bu nedenle ses ve düşünce birbirini tamamlayan bir bütündür." (Saussure, 2001; akt. Düzen ve Dinçer, 2020). Dil toplumlar için en önemli araçtır. Dil olmazsa kültürler oluşamaz. Ayrıca kültürler aktarılamaz ve iletişim gerçekleşemez (Yazıcı ve İlter, 2008). Bebekler çıkardıkları seslerle taklit ve tekrarlarla dile yönelik deneyimler elde etmektedirler (Yumuş, 2018). Yapılan çalışmalara göre çocukların erken çocukluk döneminden itibaren dil gelişimleri desteklendiği zaman hem akademik hem de sosyal olarak geliştikleri görülmüştür (Tulu, 2009; Özer, 2013).

Günümüzde okuma yazma insanların yaşamını kolaylaştıran en önemli unsurlardan biridir. İletişim, bilgi aktarımı, ulaşım, toplumsal düzen için gereklidir. İnsanların artık bir yerden bir yere gitmesi, hastaneye gitmesi, veli toplantısına gitmesi okuma yazma gerektiriyor. Okuma yazma becerisi iletişimin gerçekleşmesi için önemli bir faktördür. Ayrıca insanların duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesini sağlamaktadır (Edwards ve Willis, 2000). Bunların dışında bilgiye erişmek, akademik olarak başarı elde etmek için okuma yazma şarttır. Okuryazarlık, bireyin toplum içinde kendine yer bulması ve yaşamında başarılı olması için gereklidir (Özdemir ve Bayraktar, 2015). Bugünün dünyasında bireylerin günlük yaşam, akademik başarı ve iş hayatında başarılı olabilmeleri için etkili bir okuyucu olmaları önemlidir.

Okuma becerileri, bilgileri ve tutumları okul öncesi dönemden itibaren kazanılmaya başlandığı için çocukların okul öncesi dönem itibariyle desteklenmeleri gerekmektedir (Kargın, Ergül, Büyükköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Yaşamın ilk

yıllarında kazanılan bilgi, beceri ve tutumlar hayatımızın büyük bir kısmını etkilemektedir. Erken yaşta okumayı seven bireyler ilerleyen yıllarda okumaya daha çok vakit ayırabilir. Sevilen bir işin yapılması kişiye daha çok fayda sağlamaktadır. Okul öncesi dönem çocukların tüm gelişim alanlarının desteklendiği ve okula uyum sürecinin olgunlaştığı dönemdir (Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2015). Bu dönemde çocukların okula uyum sağlamaları olumsuz tutum geliştirmemeleri için gelişimlerine uygun programlar hazırlanması gerekmektedir (Gündüz ve Çalışkan, 2013).

Erken okuryazarlık çocukların resmi olarak okuma yazmaya geçmeden gerekli ön koşulları edinmeleridir. Okuma yazma öğretmek değil okuma yazmaya temel oluşturmaktır. Okul öncesi dönemdeki etkinlikler çocukların okuma yazmaya hazırlık sürecine destek sağlamaktadır. Çocuklar ilkokula başladıklarında okuma ve anlama becerilerinde zorlanıyorlarsa erken çocukluk döneminde gerekli ön koşul becerileri desteklenmediğinden dolayıdır (Laçın, 2020). Sınıf öğretmenlerinin görüşüne göre okul öncesi dönemde gerçekleştirilen etkinlikler ilkokul sürecinde akademik başarının yordayıcısıdır (Pekdoğan, 2017). Erken okuryazarlık becerileri okumaya hazırlık aşaması olarak görülürken ilkokuldaki okuma becerisinin önemli bir yordayıcısıdır (Dickinson ve Tabors, 2001).

Erken okuryazarlık becerileri birbiriyle etkileşim halindedir. Sesbilgisel farkındalık kelime dağarcığını etkiler. Harf bilgisi, sesbilgisel farkındalığı etkiler. Sözel dil becerileri, anlama kapasitesi ve okuma becerilerini etkiler. Bu nedenle tüm beceriler okuryazarlık için gereklidir (Neuman, 2014). Bu becerilerin tümünün erken dönemde desteklenmesi çocukların iyi bir okuryazar olması için temel oluşturmaktadır.

Çocuğun bulunduğu ortam ya da beceri düzeyi ne olursa olsun her çocuk için okuryazarlık becerilerini desteklemek için uygun koşullar oluşturulabilir ve gerekli düzenlemeler yapılabilir (Dennis ve Horn, 2011). Bu tüm çocukların en temel hakkıdır. Eğitimcilerin gerekli tedbirleri alması toplumda yetişen bireylerin eğitimden eşit derecede faydalanmasını sağlayacaktır. Ayrıca çember daha da genişleyecektir.

Günümüzde öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olması sınıf içindeki uygulamaları da etkilemektedir. Bu durum çocuklara yansımaktadır. Bu alanda çok fazla çalışma yapılmadığı görülmektedir. Ülkemizde erken okuryazarlık alanında okul

öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin nitel araştırma yöntemi kullanılarak incelendiği tek çalışma, Çalış (2021)'a ait yüksek lisans çalışmasıdır. Yapılacak çalışmaların bu anlamda ışık tutacağı öngörülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık hakkındaki tutumları, eğitim sürecinde kullandıkları araç gereçler, etkinliği uygulama biçimleri öğretimin daha etkili olması açısından önemli faktörlerdir (Zou, 2017). Yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimi konusunda farklı fikirlere sahip oldukları ve erken okuryazarlık uygulamalarında farklı çalışmalar gerçekleştirdiği görülmektedir (Teker, 2021). Ayrıca öğretmenlerin okuma yazma çalışmalarına yer verirken bilgi düzeyleri de uygulama açısından önemlidir. Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve bu durumun uygulamalara yansdığı görülmüştür (Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014). Oysaki öğretmenlerin kılavuzu Okul Öncesi Eğitim Programı'na bakıldığı zaman "ses bilgisi farkındalığı gösterir", "okuma farkındalığı gösterir" ve "yazı farkındalığı gösterir" ifadeleri yer almaktadır. Eğitim programının temel amaçlarından biri ise ilkokula hazırlamaktır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim lisans programının VII. Yarıyıl derslerinden biri Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi'dir (YÖK, 2018). Bunlar erken çocukluk döneminde erken okuryazarlık eğitiminin desteklenmesi için yapılan çalışmalara dikkat çekmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi: Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarına nasıl yer verdiklerini ve uygulama sırasında karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmaktır. Bu amaca yönelik olarak on alt amaca cevap aranacaktır.

Alt Amaçlar

- 1) Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2) Okul öncesi öğretmenleri etkinliklerinde erken okuryazarlık uygulamalarına nasıl yer vermektedirler?
- 3) Okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlık uygulamalarına haftada ne kadar süre ayırmaktadırlar?

4) Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarında karşılaştıkları engeller nelerdir?

5) Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik okul-aile iş birliği ile ilgili görüşleri nelerdir?

6) Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik sınıf ortamlarında yaptıkları düzenlemeler nelerdir?

7) Okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik kullandıkları materyaller nelerdir?

8) Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

9) Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

10) Okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı nasıl değerlendirmektedirler?

Araştırmanın Önemi

Okuryazarlık hem toplum hem bireye fayda sağlayan unsurlardandır. Okuryazarlığın erken dönemde gelişmesi fikrinin ortaya çıkması ile erken okuryazarlık terimi önem kazanmaya başlamıştır. Erken dönemde çocukların eğitiminden sorumlu öğretmenlerin yaptıkları ve yapacakları çalışmalar çocuklara doğrudan etki etmektedir. Bu konuda öğretmenlerin görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi gerekmektedir.

Erken okuryazarlık çalışmaları normal öğrenme sürecine sahip çocukların bu alanda desteklenmesiyle birlikte öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin de ileriki yıllarda okuma yazma becerilerine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle erken dönemde öğrenme zorluğu yaşayan çocukların belirlenmesi, erken çözüme ulaşılması, öğretmenlerin bu alanda bilgi sahibi olmaları ve bu bilgilerini çalışmalarına yansıtmaları önemlidir (Türköz, 2022).

Erken okuryazarlık becerileri çocukların okuma yazmaya başladıklarında gösterecekleri başarıyı doğrudan etkilemektedir. Erken okuryazarlık becerileri desteklenen çocuklar okul başarısı yönünden akranlarının ilerisinde olmaktadır. Bu durum çocuğun yaşantısını dahi etkilemektedir. Toplumsal açıdan bakıldığında akademik ve sosyal başarısı olumlu seyreden çocukların ileriki yıllarda topluma

faydası dokunan bireyler olarak yetişmeleri mümkün olabilmektedir. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini erken yaşta edinebilmeleri için okul öncesi öğretmenlerinin rolü büyüktür (Dolunay Sarıca, 2016, s.1). Öğretmenlerin uygulamada eksik yönlerinin belirlenmesi, eğitim fakültelerinde verilecek alan derslerinin eğitim programında yer alması ve hizmet içi eğitimle desteklenmesi gereken bilgi ve becerileri belirlemek açısından bu çalışma oldukça önemlidir.

Çocuklar öğretmenlerini gözlemlerken aynı zamanda rol model olarak görmektedirler. Bu nedenle öğretmenler erken okuryazarlık becerilerini kazandırırken iyi bir model olmalıdır. Öğretmenler kitap okuyarak, şarkı dinleyerek, tekerleme söyleyerek çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyebilmektedir (Cevher, 2015). Öğretmenin dikkat etmesi gereken diğer husus aktif katılımı sağlamaktır. Bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurmalıdır. Aynı zamanda yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlamak için uygun ortam oluşturmaktır. Öğretmenin tutum ve davranışları geleceğimizin mimarları olan çocuklara rol model olması açısından önemlidir. Daha çağdaş bir toplum yetiştirmek açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

Çocuklar sahip oldukları okuma becerilerini geliştirirken deneyimli insanlardan etkilenirler. Çocukların hayatlarının bir kısmını geçirdikleri okulda öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenler çocukları iyice gözlemlemelidir. Her çocuğun eğitim stiline uygun eğitim fırsatları sunulmalıdır. Öğretmenler çocuklarla olumlu etkileşim sağlarsa çocuğun gelişiminin ilerlemesi ve yeni adımlar atması daha kolaydır. Hem elverişli hem de elverişsiz ortamlarda yetişen çocukların ilkokula hazırlanmasında gerekli becerileri elde etmesi için okul öncesi öğretmenlerinin yeri çok önemlidir. Erken dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu sayede olumsuz durumlara erken müdahale yapılacaktır. Okuma yazma da zorluk yaşayan çocukların sayısı düşecektir (Whitehurst ve Lonigan, 2001). Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik eksikliklerini fark edebilmek açısından önemlidir.

Çocukların hayatında yer edinen, bilgiyi aktaran, çocukların gelişimine destek veren öğretmenlerin çocukların yaşamına olumlu katkı sağlayacak erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi, yapılması gerekenler açısından büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını

kılavuz edinen çocuklarla yüz yüze iletişim halinde olan öğretmenlerden görüş olarak yapılan çalışmaların uygulamaya yönelik nasıl gerçekleştiğini gösterecektir. Bu çalışma ile öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri ile karşılaştıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ışık tutacaktır. Öğretmenlerin farklı uygulamalara sahip olmasının nedenlerinin ortaya çıkarılması çocuklara sunulacak eğitimin eşit olması açısından önemlidir. Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik araştırmalar az sayıdadır (Parlak ve Yıldızbaşı, 2004; Kerem ve Cömert, 2005; Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Çakmak ve Yılmaz, 2009). Bu araştırma ile erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik sorunların toplumda önemli bir konuma sahip olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ele alınması ve iyileştirilmesi açısından gelecek çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşü alınan ‘‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi’’ görüşme formunu cevaplayan okul öncesi öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan sorulara doğru ve yansız olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün merkeze bağlı resmi anasınıfı ve resmi anaokullarında çalışan 25 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.

Bu çalışma araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okuma ve yazma: Bireyin kendini ifade etmesini, çevresi ile iletişim kurmasını ve bilgi edinmesini sağlayan önemli araçlardandır (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016).

Erken okuryazarlık: Formal okuma yazma öncesinden okuma yazmaya dair bilgi, beceri, tutumların tamamıdır (Laçın, 2019).

Etkileşimli kitap okuma: Yetişkin ile çocuğun karşılıklı iletişimine dayalı kitap okuma sürecidir. Çocuklar yetişkinlerden daha aktif rol almaktadır (Karahan ve Tığrak, 2020). Okul öncesi dönemde çocuklar daha çok dinleme yolu ile bilgi sahibi olmaktadır (Doğan, 2008).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. ERKEN OKURYAZARLIK

1.1.1. Erken Okuryazarlık Kavramı

Birçok eğitimci erken okuryazarlığı okul öncesi dönemde çocuklara okuma yazma öğretmek olarak görür. Fakat bu dönemde çocuklar okuma yazmaya hazır olmayabilirler. Bu nedenle erken okuryazarlığı tanımlarsak okuma yazma becerisini edinmeden önce çocuğa gereken bilgilerin, becerilerin ve tutumların kazandırılmasıdır (Wilson ve Lonigan, 2010).

Erken okuryazarlığa yönelik farklı tanımlar olsa da ortak nokta okuryazarlığa temel oluşturmak ve formal okuma yazmayı kolaylaştırmaktır. Erken okuryazarlık becerileri ile formal okuma için gerekli ön koşul becerileri arasındaki ilişkidir. Çocuklar yazı yazmadan önce karalamalar, şekiller, harfe benzeyen çizimler, rastgele harfler yazarlar. Erken okuryazarlık doğum ile başlar yaşam boyu devam eder (Özen Altınkaynak, 2019).

Okul öncesi dönemde çocukların kitap, dergi gibi yazılı materyallerle tanışması ve çocuğa fırsatlar sunulması erken okuryazarlığın gelişmesine olumlu katkı sağlamaktadır. Yetişkinlerin çocuklar için erken okuryazarlığı destekleyen zengin bir uyarıcı çevre oluşturması gerekmektedir (Lerner, 2000). Erken okuryazarlık da yer alan bilgi, beceri ve tutumlar ise sözel dil, yazı farkındalığı, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazıya ilgi duymadır.

Eğitimcilerin önem verdikleri çalışmalardan biri okuma ve yazma becerilerinin ne zaman öğretilmesi olmuştur. 1631 yılında, erken çocukluk eğitiminin ilk dönemlerine dikkat çeken ve aynı zamanda ev ortamında anne eğitimi konularıyla ilgilenen Comenius'un, 1658 yılında yayınlanan Orbis Pictus adlı resimli çocuk kitabı tarihsel süreçte erken okuryazarlık faaliyetleri olarak kabul edilmektedir (Nutbrown ve Clough, 2014). Bu kitap; çocukların erken dönemlerinde temel bilgi ve becerileri edinmelerine yardımcı olmak amacıyla görsellerle desteklenmiş bir kaynak olarak önemli bir rol oynamaktadır. Comenius'un Orbis Pictus'u, erken çocukluk eğitimi

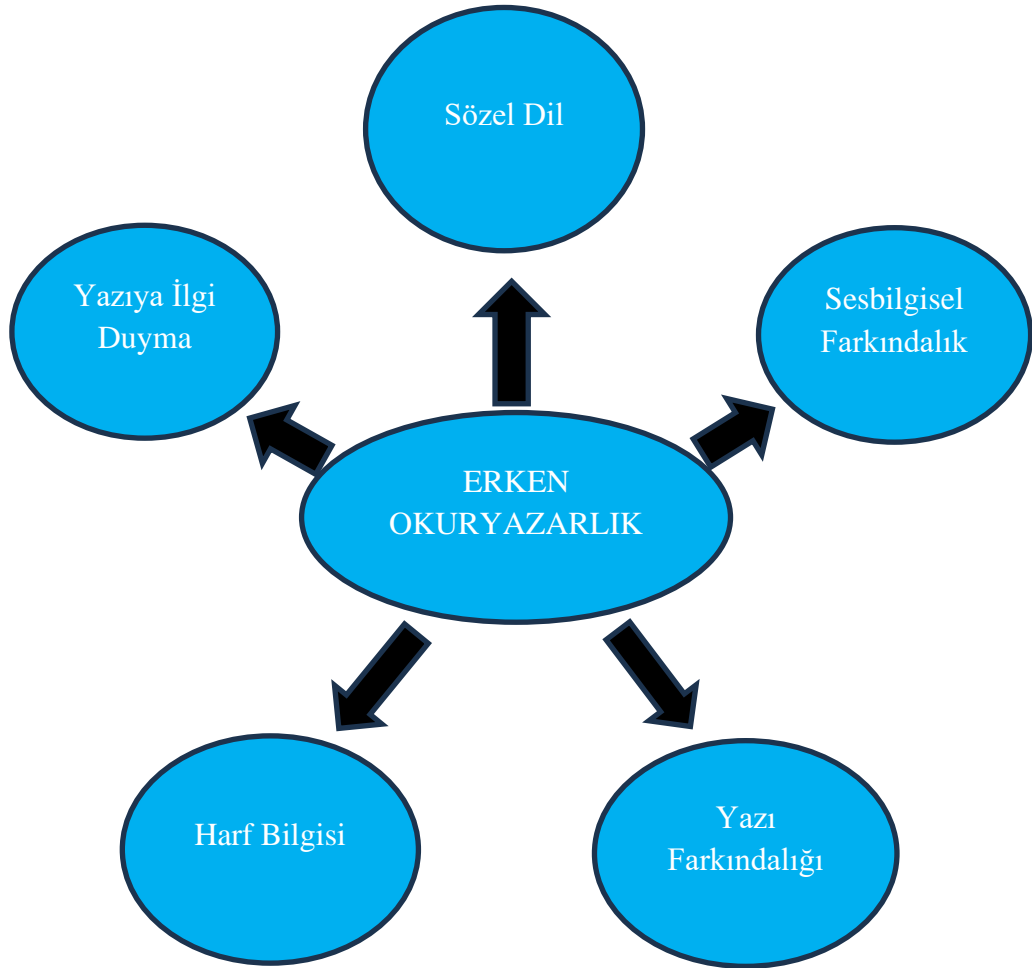
alanında erken okuryazarlık faaliyetlerinin bir örneği olarak değerlendirilmektedir. 1930 ve 1970 yılları arasında çocuklar için sahip olunan düşünce okuma yazma için gerekli olan fiziksel ve zihinsel olgunluğa ermiş olmaktır (Ezell, Justice ve Parsons, 2000, s. 131). Bu düşünceye göre çocuklar belli bir yaşa gelmeden okuma becerisi gerçekleştiremeyecektir. Aynı zamanda yazma becerisini de okumayı öğrendikten sonra edinecekleri düşünülmüştür (Block, 2003, s. 231; akt; Delican ve Ateş, 2021). Emergent Literacy savunan fikrini Marie Clay bu alanda yapılan çalışmalara ilk öncülük edendir (Rohde, 2015). Türkçeye ‘‘Doğuşancı Görüş’’ olarak çevrilmiştir (Akyol, 2007). Bu görüşe göre okuma yazma süreci çocuğu dünyaya gelmesiyle ele alınmaktadır. Çocukların çevreyle etkileşimini bu süreci zamanla anlamlandırdığını ortaya çıkarmaktadır (Riley, 2006; akt. Delican ve Ateş).

Olgunlaşma, gelişimsel, kendiliğinden gelişen ve sosyokültürel kuramlar okuryazarlık konusunda farklı perspektifler sunmaktadır. Olgunlaşma yaklaşımı, okuma ve yazma becerilerinin biyolojik olgunlaşma süreçleriyle ilişkili olduğunu savunurken, gelişimsel yaklaşım çocuğun çevresiyle etkileşim halinde aktif olarak öğrenme sürecini vurgular. Kendiliğinden gelişen yaklaşım ise okuryazarlık eylemlerinin çocuğun sosyokültürel etkileşimlerinde doğal olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ayrıca, aile ve toplumun okuryazarlık sürecindeki rolü de bu görüşler arasında farklılık göstermektedir. 1930'lu yıllarda Gesell'in (1928) olgunlaşma teorisi benimsenmiştir. Çocukların bireysel farklılıkları göz ardı edilip ilkokula başladıkları zaman doğrudan okuma yazma öğretimine başlanmıştır. Başarısız çocuklar sınıfta bırakılmıştır. Bunun sonucunda Amerika'da yüksek oranda başarısızlık ortaya çıkmıştır. Olgunlaşma teorisine göre çocuklar belli bir olgunluğa ermeden okuma yazma çalışmaları öğretilmemelidir (Altun ve Tantekin Erden, 2016). Ancak daha sonra gelişimsel yaklaşımlarla birlikte çocukların gelişimsel olarak hazır bulunuşluklarının sağlanması ve yapılandırılmış etkinliklerle desteklenmesi gerektiği düşüncesi ortaya çıkmıştır. 1970-1980 yıllarında gerçekleştirilen araştırmalar, erken okuryazarlığın doğumla birlikte başlayan bir süreç olduğunu göstermiştir. Bu süreçte, alfabe ve harf bilgisi, yazı ile ilişkili kavramlar, fonolojik farkındalık, sözel dil bilgisi, gelişen yazma ve isim farkındalığı gibi becerilerin erken okuryazarlık sürecini desteklediği belirtilmiştir. Fonolojik farkındalık, yazı

farkındalığı, sözel dil becerileri ve alfabe bilgisi bu becerilerin başlıca alanlarını oluşturmaktadır.

Erken okuryazarlık, çocuğun okuma ve yazma becerilerini doğal bir şekilde geliştirmesine olanak sağlar ve bu süreçte çevresel etkileşimler, deneyimler ve keşifler önemli bir rol oynar.

1.1.2. Erken Okuryazarlık Bileşenleri



Şekil 1: Erken Okuryazarlık Bileşenleri (Dolunay Sarıca, 2016, s.3)

1.1.2.1. Sözel Dil

Okuma yazma beynin dilin sembollerinden faydalanarak işlem yapabilmesidir. Bireyin okuryazar olması için öncelikle içinde bulunduğu toplumun dilini anlaması ve

kullanması gerekmektedir. Aynı zamanda dil becerisi iletişim alanı dışında çocuğun tüm gelişim alanlarını etkilemektedir (Acarlar, 2002).

Ranweliar, 2004'e göre alıcı dili oluşturan okuma ve dinleme becerileri; ifade edici dili oluşturan konuşma ve yazma becerileridir (Feyman Gök, 2013). Birçok çalışmada alıcı ve ifade edici dil becerileri gelişmiş olan çocuklar okumayı daha kolay öğrenmekte ve anlama becerisi yüksek olmaktadır (Dickinson ve Tabors, 2001).

Sözel dili anlayabilme okumayı anlamada ön koşul olarak görülmektedir (Pike vd., 2013). Özellikle sözcük bilgisi okumayı öğrenme aşamasında önemlidir (Hirsch, 2003; Lepola vd., 2012). Sözcük bilgisi fazla olduğunda çocuklar okumayı daha çabuk ve kolay öğrenirler (Armbruster, Lehr ve Osborne, 2003). Aynı zamanda çocukların sahip oldukları sözcük bilgisi okuduğunu anlama becerisini de etkiler (Beck, Mckeown ve Kucan, 2001; Pike vd., 2013). Yapılan bir çalışmada üç yaşındaki çocukların sahip olduğu sözcük bilgisi ile üçüncü sınıfın sonunda okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Hart ve Risley, 2003). Dil becerileri zengin uyarıcı bir çevrede iyi bir rol model olmayı başarmış yetişkinler sayesinde gelişmektedir. Bu durum çocuğun sahip olduğu dil gelişiminde yakın çevresinin çok önemli olduğunu göstermektedir (Acarlar, 2002; Ege, Acarlar ve Gülerüz, 1998).

Çocuklar sözel dil becerilerini yetişkinlerin desteğiyle geliştirmektedirler. Burada yetişkinlerin oyunlarla, şarkılarla, kitap okumalarla, sohbetlerle gelişimi desteklemeleri önemlidir (Er, 2020).

Dinlediğini anlama becerisi, çocukların dil becerileriyle yakından ilişkilidir. Erken dönemde sözel dil becerileri gelişmiş olan çocuklar, okuduğunu anlama alanında başarılı olma eğilimindedirler. (Kargın vd., 2015). Sözel dil becerileri, çocukların okuma ve yazma becerilerinin temel yapı taşlarından biridir. Sözel becerileri gelişmiş çocuklar dilin temel bileşenlerini, yeni sözcükleri, sesleri anlamaya ve kullanmaya yeteneklidirler. Bu çocuklar kendilerine anlatılanları anlayabilir, dinleyebilir ve konuşabilirler. Sözel dil becerilerinde sorun yaşayan çocuklar, okuma ve yazma sürecinde zorluklar yaşayabilirler. Sesleri tanıma, harf ses ilişkilerini anlama ve kelime dağarcığını kullanma gibi becerilerde güçlük çekebilirler (Özen Altinkaynak, 2019). Bu nedenle sözel becerilerinin gelişimi, çocukların okuma ve yazma becerilerini desteklemek için önemli bir adımdır. Yetişkinler bu becerileri desteklemek için zengin bir ortam oluşturmali, çocuklarla konuşmalı, hikâye okumalı,

kelime haznelerini genişletmelerine yardımcı olmalıdır. Sözcük bilgisi çocukların okul başarısını etki eden en önemli faktörlerdendir. Sohbet etkinlikleri dinleme ve konuşma becerilerini, çocukların kelime dağarcığını geliştirmektedir. Bu etkinlikler ile çocukların bilmediği kelimeleri öğrenmesi, kelimeleri uygun şekilde kullanabilmesi ve tekrar edebilmesi zengin çevre oluşturmaktadır. Oluşturulan bu zengin çevre fırsatlar sunarak çocuklara deneyim sağlamaktadır (Özen Altınkaynak, 2019).

1.1.2.2. Sesbilgisel (Fonolojik) Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık konuşma seslerini ayırt etme ve bu sesleri kullanabilme becerisidir (Ehri, 1989; akt. Dolunay Sarıca, 2016, s.5). Örneğin bir çocuğun sözcüğün ilk harfini fark etmesi ve bu harften sözcük oluşturması, hecelere ayırabilmesi, sözcüğün sonundaki harf ile yeni sözcük oluşturması, şiirlerde uyakları fark edebilmesi sesbilgisel farkındalığa örnek oluşturmaktadır.

Okul öncesi ve ilkököl döneminde yapılan dil çalışmalarında en fazla ele alınan beceri sesbilgisel farkındalıktır. Araştırma sonuçlarına göre sesbilgisel farkındalık ile okuma becerisi arasında güçlü bir ilişki vardır (Kjeldsen vd., 2014; Yopp ve Yopp, 2000). Sesbilgisel farkındalık temelleri iki ile üç yaşları arasında oluşmaktadır (Hopper vd., 2008; Lonigan vd., 2000). Sesbilgisel farkındalığının okuma başarısına olan etkisi göz önünde bulundurulursa erken çocukluk döneminde çeşitli etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların sesbilgisel farkındalık becerileriyle tanışmaları, ilkökula başlamadan önce okumayı öğrenmeleri için gerekli olan temel becerileri kazanmalarını sağlamaktadır. Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeleri ileriki dönemlerde okuma başarıları için güçlü etkenler olarak görülmektedir (Adams, 2017; akt. Akdal, 2021).

Okuma yazma öğretiminin ses temelli olması okul öncesi dönemde ses farkındalık çalışmalarının önem kazandığını göstermektedir. Yeni sesler oluşturma, sesleri ayırt edebilme, kelimelerin başlangıç ve bitiş seslerini ayırt edebilme, okuma yazma sürecini kolaylaştırdığı gibi daha eğlenceli hale getirmektedir (Özen Altınkaynak, 2019). Okul öncesi dönemde, çocuklara etkili sesbilgisel farkındalık eğitimi sunmak; onların okuma becerilerinin temelini oluşturmak ve ileride yetkin okuyucular haline gelmelerini sağlamak açısından önemlidir. Okuma becerilerinin

akademik başarı üzerinde etki gücüne sahip olması göz önünde bulundurulduğunda çocukların erken dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olmaları ileriki dönemlerde daha güçlü okumalarını sağlayacağı ön görülmektedir.

Okul öncesinden birinci sınıfa kadar çocukların performanslarına göre sıralandığında sesbilgisel farkındalığın gelişimsel devamlılık gösterdiği ve bireysel farklılıkların tutarlı bir şekilde ortaya çıktığı gözlenmektedir (Lesiak, 1997; Pullen ve Justice, 2003). Bu durum sesbilgisel farkındalığın beceriye özgü ve istikrarlı bir yetenek olduğunu vurgulamaktadır.

Çeşitli analizler yapıldığında annenin eğitim durumu, çocuğun zekâ seviyesi, yaşı ve dil becerileri gibi faktörler kontrol edildiğinde bile sesbilgisel farkındalığın yordayıcı gücünün yüksek olduğu görülmüştür (Bryant vd., 1990; Lonigan, Burgess, ve Antony, 2000; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

1.1.2.3. Yazı Farkındalığı

Çocukların yazının yönünü fark etmesi, yazının ayrı sözcüklerden oluştuğunu anladığı süreçtir (Jordan ve Bratsch-Hines, 2020). Yazı farkındalığı çocukların yazının şekli ve görevi ile ilgili farkındalık düzeyidir (Badian, 1995; Wilson ve Lonigan, 2010). Okumayı öğrenme sürecinden önce çocukların çevredeki yazılara duyarlı olması ve yazıyla ilgili kavramları bilmesi yazı farkındalığının oluşmasını sağlamaktadır. Çocuklar okumayı bilmeseler de bazı oyuncakların, kıyafetlerin logolarının isimlerini söyleyebilirler. Kendi isimlerinin yazılı halini tanıyabilirler. Bunlar aslında çocukların harflerin bir araya gelerek sözel ifadeler oluşturduğunu anladıklarını gösterir. Sembollerin bir kavrama denk geldiğini bilirler. Yazı farkındalığı yazının kuralları ile ilgili de farkındalık oluşturur. Yazıların yukarıdan aşağıya, soldan sağa doğru olduğunu bilmek harfleri, sözcükleri ve noktalama işaretlerini ayırt etmek hatta yazı olmayan rakam, şekil gibi sembollerden bile ayırt etmek yazı farkındalığını oluşturmaktadır (Dolunay Sarıca, 2016, s.5). Yazı farkındalığı ile çocukların dünyası gittikçe genişler, iletişim ağı oluşur, bilgi düzeyi artar. Okul öncesi dönemde çocuklar yetişkinlerden destek alarak ileriki yıllarda giderek daha aktif rol alarak bu süreci ilerletirler. Çalışmalar bunu desteklemektedir (Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007; Lesiak, 1997; Pullen ve Justice, 2003).

Yazı farkındalığı çocukların yazı dilinin kurallarını bilmesi, özelliklerini ayırt edebilmesi ve kullanımı anlamayı içermektedir. Çocukların harfleri tanıyarak seslere dönüştürebilmesi, kelimeleri yazabilmesi metinleri okuyabilmesidir. Yazı farkındalığı okuma yazma sürecinde temel bir öneme sahiptir. Çocuklar, kalem ve kâğıt gibi araçları kullanarak çeşitli çizimler ve işaretler yaparak kendi düşüncelerini ifade etmeye çalışırlar. İlk olarak karalama yapımları, sonra harflere benzeyen şekiller, harf içeren anlamsız yazılar, deneyimler tüm bunlar okuma yazmaya hazırlık aşamasını içerir. Öğretmenler sınıflarında yazı içeren materyaller kullanarak çocukların dikkatini çekebilirler. Çocuklar yazıyı anlamasalar bile birçok yerde yazı ile karşılaşp kitaplarda, reklam afişlerinde, etiketlerde görüp yazı dilini anlamlandırabilmektedir. Bununla birlikte resimli kitaplar, panolar, mektuplar, dergiler gibi materyaller yazı dilini keşfetmelerine olanak sağlamaktadır (Eliason ve Jenkins, 2003; akt. Özen Altunkaynak, 2019). Bu çalışmalar, erken çocukluk dönemindeki okuryazarlık deneyimlerinin ilerleyen dönemlerdeki okuma becerilerini etkilediğini göstermektedir.

1.1.2.4. Harf Bilgisi

Okul öncesi dönemde çocuklar kendi isimlerinde yer alan harfleri diğer harflerden ayırt etmektedirler. Zaman içerisinde isimlerinde yer alan çoğu harfi yazabildikleri gözlemlenmiştir. Bu durum yazı farkındalığını göstermekle birlikte harf bilgisini de ortaya koymaktadır. Harf bilgisi sıralı olarak harfleri söylemek değil harfi tek başına tanımaktır. "Harf isimlendirme" ilkokulda okuma başarısına etkisi bulunmaktadır. Erken dönemde harfleri tanıyan çocuklar okuma yazmaya geçtiklerinde daha az zorluk çekmektedirler (Shnahan ve Lonigan, 2010).

Harfleri tanıma ve ayırt etme süreci her çocuk için farklı olabilir. Bazı çocuklar harfleri isimleriyle tanırken, bazıları da gördükleri nesnelere ilişkilendirir veya anlamlar yükleyerek ayırt etmeye çalışırlar. Örneğin bir çocuk annenin ilk harfi “ a sesi” olarak değil, annenin “ a” sı olarak tanıyabilir (Özen Altunkaynak, 2019).

Çocukların okuma yazma sürecine geçmeden önce alfabe aşına olması ve harflerin işlevlerini bilmesi önemlidir. Çünkü alfabe bilgisine sahip olmayan çocuklar okuma öğrenme sürecinde zorluk yaşayabilmektedir. Harf içeren materyalleri kullanarak eğlenceli ortam oluşturulmalıdır. Görsel kartlar, yapbozlar, plastik harfler,

kitaplar, bilgisayar klavyesi, mıknatıslı tahtalar destek verecek materyallerdendir. Ayrıca öğretmenler şarkı, dans, hikâye okuma, kuma harf çizme oyunları gibi etkinliklerle destek sağlamalıdır (Sevinç, 2003; Beaty ve Pratt 2007; Üstün, 2007; Palmer ve Bayley, 2008; akt. Özen Altınkaynak, 2019).

1.1.2.5. Yazıya İlgili Duyma

Bir becerinin daha etkili olabilmesi için güdülenme önemlidir. Okuma becerilerinden elde edilmek istenen başarı yazıya ilgi duyma ile başlayabilir. Çocuğun yazıya ilgi duyması yetişkinlerin onlara sunacağı fırsat ile mümkündür. Kitap okuma saatleri, kitaplık oluşturma, kitap satın alma gibi etkinlikler ile çocuklar yazı dünyası ile karşılaşmaktadır. Çocuklar bu dünyayı giderek daha da merak etmektedirler. Bu meraklarını gidermek için resimli kitapları inceleyebilir, herhangi bir kitabı okuyor gibi yapabilir, harfleri yazmaya çalışabilir, yazı yazıyormuş gibi yapabilir, kitap okunmasını isteyebilir, kitap okunan yerleri sorabilir (Dolunay Sarıca, 2016, s.5).

Çocukların yazıya ilgisini artırmak erken okuryazarlık becerilerinin tümüne katkı sağlamaktadır. Örneğin annenin çocuğa kitap okurken parmağıyla yazıyı takip etmesi çocuğun yazıların soldan sağa, yukarıdan aşağıya olduğunu öğrenmesini sağlayacaktır (Huebner ve Payne, 2010). Yazıya ilgi duyma diğer erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için önemlidir. Çocukların erken çocuklukta aile tarafından desteklenmesi ileride erken okuryazarlık becerilerine yatırım olacaktır.

1.1.3. Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Eğitimi

Erken çocukluk dönemi, insan yaşamının son derece önemli olduğu dönemi kapsamaktadır. Bu dönem, çocukların sosyal-duygusal, bilişsel ve dil becerileri gibi gelişim alanlarının hızlı ilerlemeler kaydettiği "sihirli yıllar" olarak kabul edilir. Gelişimin bütüncül bir süreç olduğu düşünüldüğünde, okuma-yazma becerilerinin kazandırılması için kritik bir öneme sahip olan erken çocukluk dönemi karmaşık ve aktif bir süreci içermektedir (Tanju Aslışen ve Hakkoymaz, 2020).

Okul öncesi eğitim, çocukların ilköğretim öncesindeki yılları içeren bir eğitim sürecidir. Bu süreçte çocukların tüm gelişim alanları, çağdaş normlar ve gelişim ilkeleri temelinde desteklenir. Okul öncesi eğitim, aile ve kurum iş birliği içinde yürütülmesi gereken bir süreçtir. Ayrıca, çocukların bir sonraki eğitim basamağına

hazır olmalarını sağlamaya yönelik bir kurumsal eğitim basamağıdır (Koçyiğit, 2016, s.15; akt. Yılmaz Bolat, 2019). Okul öncesi eğitim; çocuğun temel becerilerini geliştirmek, öğrenme sürecine hazırlamak ve sağlıklı bir şekilde gelişimini desteklemekte önemli bir role sahiptir. Öğrenmenin en iyi yolu etkileşimli öğretimle gerçekleşmektedir. Çocukların daha üst sınıflardaki okuryazarlığa temel oluşturmaları için anaokulunda erken okuryazarlık becerilerine önem verilmelidir (Berdin, 2018).

Okuryazarlık, bireyin toplum içinde kendine yer bulması ve yaşamında başarılı olması için gereklidir (Özdemir ve Bayraktar, 2015). Okuryazarlık toplumun ihtiyacına göre yeri anlamlar kazanır. Yani gelişmeye açıktır. Bilimsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, çevre okuryazarlığı ile ilgili bir alanla birleşebilmektedir (Önal, 2010). Bunlardan biri erken okuryazarlıktır (Taş, 2022). Erken çocukluk döneminde işlevsel okuryazarlık da çok önemlidir. Örneğin; lokantada menüye bakıp yemek sipariş etmek gibi (Düzen ve Dinçer, 2020).

Erken okuryazarlık, okul öncesi dönemde çocuğun günlük yaşantılarına dayalı olarak gelişen bir süreçtir. Bu süreçte sosyal çevre ile çocuk, sözel dil ve okuma-yazma ile ilgili bilgilerini oluşturmaya başlar. Örneğin; bir yaşındaki bir bebek, yüksek sesle okunan bir hikâyeyi dinlerken duruma göre davranışını yönlendirebilir. Çocuklar sesleri tanıyabilir, çevresindeki yazıları ve etiketleri algılayabilir, boyalar ve farklı kalemlerle yazma denemeleri yapabilirler. Tüm bunlar, çocukların kendiliğinden gelişen okuryazarlık süreci içinde değerlendirilebilecek davranışlardır. Aşağıda aşamalarından bahsedilmiştir (Feyman-Gök, 2013).

McIntyre, Hulan ve Layne' e göre (2010), kendiliğinden gelişen okuma aşamaları:

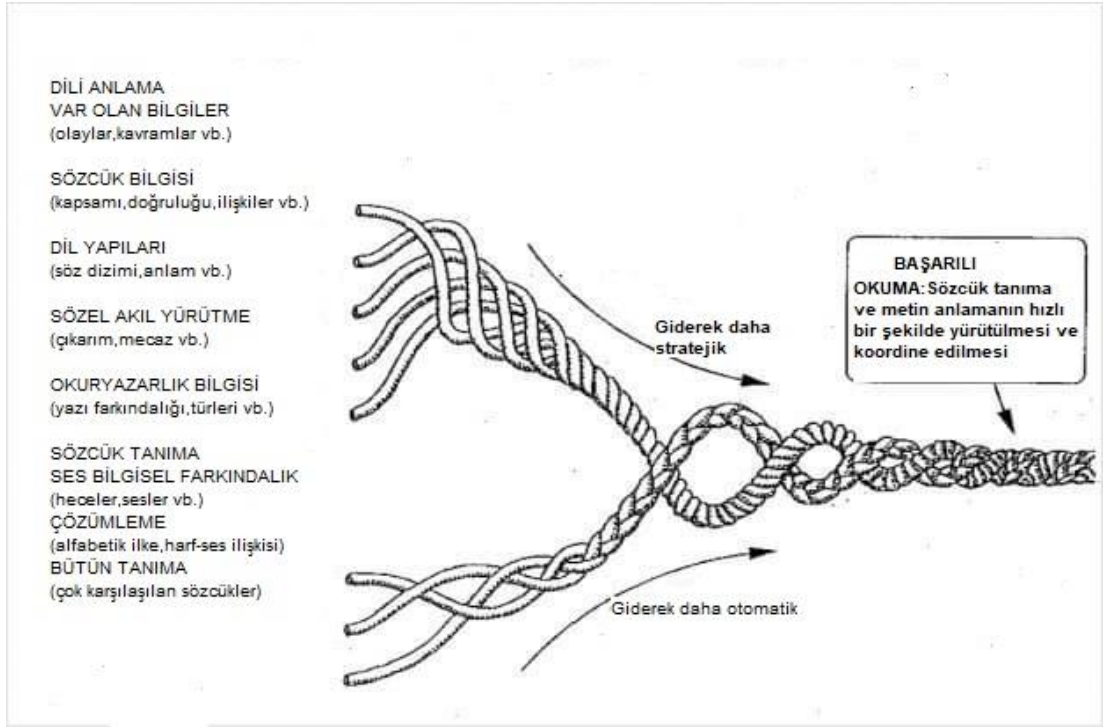
- Sözel dille resim okuma
- Metin dili ile resim okuma
- Hafızadan metin okuma
- Bildiğini okuma
- Geleneksel metin okuma

Sulzby 'ye göre (1990) kendiliğinden gelişen yazma aşamaları:

- Karalamalarla yazmak
- Harfe benzeyen şekillerle yazmak

- Ses bilgisi içermeyen harf dilimi ile yazmak
- Çevredeki yazıları kopyalamak
- Uydurma hecelemeler oluşturmak
- Geleneksel yazılar

Okuma, insanların gelişimlerini ilerleten ve günlük yaşama uyumunu sağlayan en önemli etkidir. İnsanlar okuyarak, çevresini anlamlandırıp günlük yaşam içerisinde karşılaştığı problemleri çözmeye çalışmaktadır. Çocuklar ilk önce okumayı öğrenirler daha sonra öğrenmek için okuma yaparlar (Graves, Juel ve Graves, 1998). Okul öncesi dönem, çocukluk dönemini içeren bir evredir. Bu evrede oyun ve eğlence ön plandadır. Çocuklar, oyun oynarken ve çevrelerindeki takip ederek öğrenme deneyimlerini yaşamaktadırlar. Çocukların merak ve keşfetme duygularıyla çevrelerini keşfederken, kitaplarla etkileşime girme fırsatları da ortaya çıkmaktadır. İlk başlarda resimli kitaplarla başlayan bu etkileşim süreci, resimlerle birlikte kısa metinlerin yer aldığı kitaplara doğru ilerler ve çocuğun kitaplarla sürekli etkileşim kurmasını sağlar. Her kitap etkileşimi, çocuğun yeni bilgiler edinmesine ve okumaya olan ilgisinin artmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, ileriki dönemlerde okuma alışkanlığının kazanılması için çocuğun okul öncesi dönemde kitaplara ilgi duyması ve kitaplarla daha fazla etkileşime girmesi büyük önem taşımaktadır (Çakmak ve Yılmaz,2009). Okumaya karşı olumlu tutum geliştirme ve okuma için hevesli olma durumu okuryazarlık sevgisini belirtmektedir (Peterson, Jang, Jupiter ve Dunlop, 2012). Öncelikle kitaplara olan merak duygusu ve kitap sevgisi okumanın ilk basamağını oluşturmaktadır. Bebeklik dönemi ile birlikte geliştirilebilmektedir (Dolunay Sarıca, 2016, s.5-9). Okuma yazma süreç içerisinde doğal olarak geliştiği için erken dönemden itibaren edinilen deneyimler sayesinde erken okuryazarlık becerileri desteklenmektedir (Erdoğan, 2013; akt. Özen Altınkaynak, 2019).

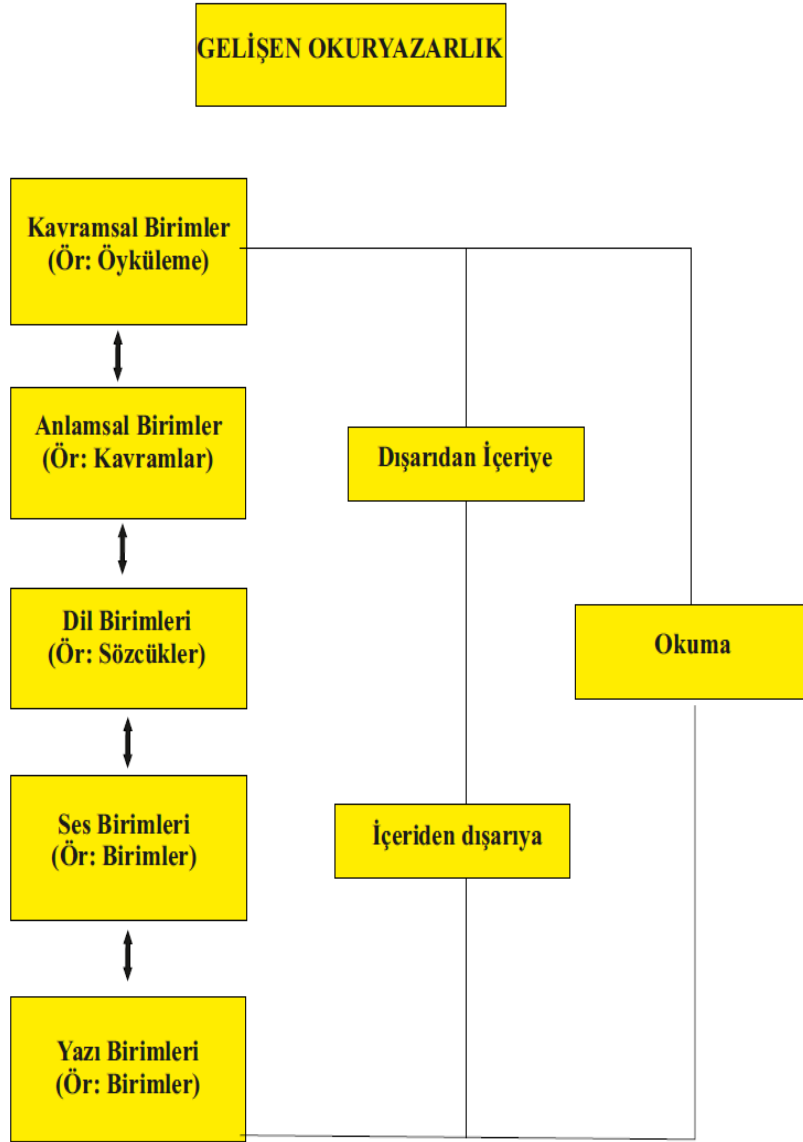


Şekil 2: Başarılı bir okumanın örülmüş bir halatı oluşturan ipler gibi örneklendirilmesi (Scarborough, 2018, s.98).

Erken okuryazarlık becerileri doğrudan okuma yazma öğretme yerine okuma yazma farkındalığı oluşturmaktır. Uzun bir dönemde çocukların deneyimleriyle kazanılmaktadır (Yalavaç, 2020). Snow (2006) erken okuryazarlıkla ilgili farklı görüşler, okuma-anlama ilişkisinden sinirsel sistemin etkisine, öğreticiye bağımlı süreçten toplum ve kültür bağılılığına kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu görüşlerin birleştirilmesi, erken okuryazarlık konusunda daha kapsamlı bir anlayış geliştirmemize yardımcı olmaktadır (Taş, 2022). Erken okuryazarlık becerileri, çocukların dil yeteneklerinin temellerini oluşturmaktadır. Dil; çocukların düşüncelerini ifade etmeleri, başkalarıyla iletişim kurmaları ve bilgiyi anlamaları için kritik bir araçtır. Okuryazarlık becerileri ise bu dil yeteneklerinin daha ileri seviyelerde kullanılmasını gerektirir. Bu beceriler, harf ve ses ilişkisini anlama, kelime bilgisini geliştirme, metinlerden anlam oluşturma, okuduğunu anlama gibi alanları kapsamaktadır. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, çocukların okuma yazma öğrenmek için temel altyapıyı oluşturması amacı taşımaktadır. Araştırmalar, okul öncesi dönemde edinilen bilgi ve tecrübelerin okuma yazma becerilerinin gelişimine önemli katkı sağladığını göstermektedir (Whitehurst ve Lonighan, 1998;

MacLean, 2008; Kargın vd., 2015). Bu nedenle erken okuryazarlık becerilerinin doğru şekilde desteklenmesi, ilerleyen zamanda çocukların akademik başarılarına büyük katkısı olacaktır (Tanju Aslışen ve Hakkoymaz, 2020; Çalış ve Feyman Gök, 2022).

Whitehurst ve Lonigan (1998), erken okuryazarlığın iki boyutu olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar dıştan içe (bağlamsal ve anlamsal birimler), içten dışa (dil, ses ve yazılı birimler) boyutlarıdır. En önemlisi içten dışadır. Çünkü çocuk yazı farkındalığından sonra anlama geçmektedir. Okuma yazma ses farkındalığıyla başlar okuma anlamaya doğru ilerler (Yalavaç, 2020).



Şekil 3: Erken okuryazarlığın boyutları (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Okuma ve yazma eğitimine geçmeden önceki ilk beş yıl, çocukların belirli bir düzeyde erken okuryazarlık bilgisine sahip olmaları beklenmektedir. Bu dönem, doğumdan başlayarak beş yaşına kadar olan süreci kapsar ve çocuklar bu süreçte özellikle dil edinimi becerilerinde kavramsal, duyuşsal ve dikkat kapasiteleri açısından aktiftirler (Meibauer, 2019). Her çocuğun gelişim hızı farklıdır. Bu nedenle her çocuğun okuma becerisi farklı bir hızla gelişir. Bazı çocuklar 5 yaşında kuvvetli sözel dil becerisine sahip olsa da 7 yaşında daha güçlü bir okuma başarısını ulaşabilir. Bazıları için daha fazla zaman ve destek gerektirebilir (Weigel, Lowman ve Martin, 2007; Murphy, 2007). Neuman ve Dickinson (2018) tarafından yapılan çalışmalar, çocukların 6 yaşa kadar olan süreçte okuryazarlık gelişimi açısından kritik bir dönemde olduğunu ve bu dönemde iyi planlanmış öğretimin çocukların başarısına önemli katkılar sağlayacağını vurgulamaktadır (Arslantaş ve Gök, 2022; Minifoğlu ve Işık Gürşimşek, 2023). Bu dönemde çocukların dil ve okuma yazma becerilerinde hızlı bir gelişim gözlenmekte ve okuryazarlık becerilerinin temeli atılmaktadır.

Çocuğun dil gelişiminin en üst düzeyde gelişmesi için erken çocukluk döneminden itibaren erken okuryazarlık becerileriyle desteklenmeleri büyük önem taşımaktadır. Bugünün dünyasında bireylerin günlük yaşam, akademik başarı ve iş hayatında başarılı olabilmeleri için etkili bir okuyucu olmaları önemlidir. Okuma becerileri, bilgileri ve tutumları okul öncesi dönemden itibaren kazanılmaya başlandığı için çocukların okul öncesi dönem itibarıyla desteklenmeleri gerekmektedir (Kargın vd., 2015). Okuma ve yazma becerileri güçlü olan çocuklar kendilerini hem akademik hem de sosyal olarak yeterli hissettiklerinden dolayı daha az problemler göstermektedirler (Spira, Bracken ve Fischel vd., 2005). Suggate, Schaughency, McAnally ve Reese (2018) tarafından yapılan çalışmada, on dokuz aylık olan çocukların kelime dağarcığının on yedi yaşlarındaki okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, erken çocukluk dönemindeki dil gelişiminin okuma becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Genel olarak, bebeklikten ergenlik yıllarına kadar okuma ve dil arasında güçlü bir bağlantı olduğu ve erken dönemdeki dil becerilerinin sonraki okuma becerilerini öngördüğü belirtilmektedir. Enerem (2018) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise çocuğun okula başlama yaşıyla erken okuryazarlık becerileri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, erken yaşta okuryazarlık ortamlarına maruz kalmanın çocuklar için olumlu etkileri

olduğunu göstermektedir. Ne kadar erken yaşta okuma ve dil becerileriyle ilgili içeriklere maruz kalınırsa, çocuğun okuryazarlık gelişimi için o kadar olumlu bir temel oluşturulabileceği vurgulanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, her yaş grubuna uygun içeriklerin hazırlanması ve çocuklara erken yaşlardan itibaren okuma ve dil gelişimiyle ilgili deneyimler sağlanması önemlidir. Okul öncesi dönemden başlayarak çocuklara kelime dağarcığı oluşturma, hikâye anlatma, sesleri tanıma gibi etkinliklerle destek vermek ve okuma ortamları yaratmak, çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmede etkili olabilir.

Yapılan çalışmalara göre çocukların erken çocukluk döneminden itibaren dil gelişimleri desteklendiği zaman hem akademik hem de sosyal olarak olumlu dönüt sağlanmıştır (Tulu, 2009; Özer, 2013). Okul öncesi dönemde çocuğun kişiliği ve duygu durumu gelişmeye başlamaktadır. Bunun için çocukların sağlam bir dil yapısına sahip olması gerekmektedir (Özer, 2013). Araştırmalara göre okul öncesi dönemde iki dile sahip çocukların her iki dili sorunsuz kullanabilmeleri için ailelerin desteklemesi ve okullarda buna yönelik kapsamlı çalışmaların yer alması gerekmektedir (Çabuk vd., 2018). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri desteklenmeyen çocuklar okuma ve yazmada sorun yaşamaktadırlar (Ayaz, 2015). Ana dili Türkçe olan çocuklar ana dili Türkçe olmayan çocuklardan hem dil olarak hem de harf, rakam bilgileri olarak daha ileri düzeydedirler. Çünkü doğdukları andan itibaren çevresel uyarıcıları fazladır (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010). Ana dili Türkçe olmayan çocuklar yetişkinler tarafından yeterince desteklenmezlerse akademik olarak risk grubunda olma ihtimalleri yüksektir (Ergül vd., 2014; Çabuk vd., 2018). Geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar Türkiye'de doğmuş olsalar dahi dil problemleri yaşamaktadırlar (Moralı, 2018). Bu nedenle okul öncesi dönemde Suriyeli çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik çalışmalar önerilmektedir. Aynı zamanda eğitim politikasında yer almalıdır (Mızıkacı vd., 2021). Çocuklar dili yazıya uyarladıklarında farkındalıkları daha da artmaktadır. Bunun için yetişkinle etkileşimi gerekmektedir (Yalavaç, 2020).

Montessori'ye göre erken okuryazarlık becerileri için materyaller önemlidir. Bu materyaller dokunsal özellikli üç boyutlu harfler olabilmektedir (Morrow, 2007). Bollinger ve Myer (2019) yaptıkları araştırmaya göre oyunun yazma becerilerine etkisini incelemişlerdir. Dört yaş grubunda iki sınıf ile on iki ay gözlem yapmışlardır.

Sonuç olarak öğretmenlerin çalışma sayfaları vermeleri her zaman etkili olmadığı oyunun daha etkili olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir (Taş, 2022)

Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, çocukların formal okuma yazmaya geçiş sürecini kolaylaştırdığı ve bu süreci başarılı bir şekilde sürdürebilmelerini sağlamak için yapılan çalışmaları kapsayan bir kavramdır. Temel amacı, çocukların bireysel gelişimlerine göre okuma yazma becerilerini geliştirmektir. Çünkü bu dönemde amaç çocuklara doğrudan okuma yazma öğretmek değil, onları okuma yazma sürecine hazırlamaktır (Erdoğan, 2013, s.110; akt. Yılmaz Bolat, 2019). Okul öncesi eğitimde, çocukların okuma yazmanın günlük yaşamla ilişkisini anlamaları gerekmektedir. Bu şekilde, çocuklar okuma yazmanın önemi kavrayarak okumaya karşı olumlu tutum geliştirebilir (Çelik ve Daşcan, 2014, 40; akt. Yılmaz Bolat, 2019).

Erken okuryazarlık becerileri, çocukların dil kullanma yetenekleriyle birlikte yaşadıkları çevredeki insanlarla etkileşimlerini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır (Feyman Gök, 2013). Özellikle okul öncesi dönemde, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve gelecekteki eğitim hayatlarında başarılı olmaları için desteklenmeleri büyük önem taşımaktadır (Cunningham, Zibulsky ve Callaghan, 2009). Bunun yanı sıra, erken çocukluk döneminde bireyin okuryazarlık becerilerini geliştirmesi, yetişkinlik dönemindeki okuryazarlık seviyesini büyük ölçüde etkilemektedir. Birey okuma ve yazma becerilerine karşı duyduğu ilginin, tutumunun ve motivasyonunun artmasıyla birlikte okuryazarlık yeteneklerini ömür boyu süren öğrenme faaliyetleriyle ilişkilendirmektedir. Bu nedenle, yetişkinlik döneminde başarılı bir okuryazar olmanın temeli, erken çocukluk döneminde edinilen beceriler üzerine inşa edilmektedir (Özen Altınkaynak, 2014).

Bilişsel alanda yapılan araştırmalar, erken okuryazarlık ve söz varlığı gelişiminin önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. İyi bir okuyucu olmak için metin çözümleme ve okuduğunu anlama gibi becerilere sahip olmak gerekmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017).

Türkiye'de okul öncesi düzeyde formal eğitimde erken okuryazarlık eğitimi eksikliği bulunmaktadır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda erken okuryazarlık becerilerinden sadece birkaçının vurgulandığı (Örneğin; ses farkındalığı)

görülmektedir. Bununla birlikte, bu becerilerin uygulanması sınıf içi uygulamalarında kısıtlı bir şekilde yer almaktadır (Kargın vd., 2015). Okul öncesi öğretmenleriyle ilgili yapılan araştırmalarda, çok dilli toplumlarda erken okuryazarlık alanında farklı uygulamalar görülmektedir. Örneğin, Singapur'da öğretmenler, ifade edici dil becerilerine daha fazla önem vermektedirler (Lim ve Torr, 2007). Çin' deki öğretmenler, batıdaki uygulamalar ile kendi uygulamaları arasında kalarak hangi modeli kullanacakları konusunda kararsızlık yaşamaktadırlar. (Li, Wang ve Wong, 2011). Amerika'da ise öğretmenlerin, çocukların okuma becerilerine, yazma becerilerinden daha fazla önem verdikleri görülmüştür (Bingham, Quinn ve Gerde, 2017).

Cash ve arkadaşları (2015) ile Güneş (2013) tarafından yapılan çalışmalar, çocuklara okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için hazırlık çalışmalarının doğumdan itibaren başlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmalara göre, çocukların dil gelişimi, kelime dağarcığı oluşturma, hikâye anlatma becerileri gibi ön okuryazarlık becerileri, erken dönemden itibaren desteklenmelidir. Ayrıca, çocukların günlük yaşamda okuma ve yazma ile ilgili etkinliklere maruz kalmaları, kitaplarla tanışmaları ve okuma ortamlarının oluşturulması da erken okuryazarlık hazırlığı için önemlidir. Bu şekilde çocuklar, okuryazarlık becerilerini daha sağlam bir temel üzerine inşa edebilirler (Erbaş, 2021).

Dil gelişimi erken çocukluk döneminin önemli bir aşamasıdır (Hoff, 2006). Dil, çocukların düşüncelerini ifade etmeleri, başkalarını anlamaları ve çevreleriyle etkileşimde bulunmaları için hayati bir araçtır. Dil sayesinde çocuklar duygularını ifade edebilir, düşüncelerini aktarabilir ve sosyal ilişkiler kurabilir. İlk yıllarda kazanılan dil becerileri, çocukların okulda başarılı olmaları, akademik becerilerini geliştirmeleri ve sosyal etkileşimlerinde başarılı olmaları için temel becerileri taşımaktadır. Aynı zamanda, dil gelişimi bilişsel yeteneklerin de temelini oluşturur. Çocuklar dil yoluyla düşünmeyi öğrenir ve zihinsel süreçlerini geliştirir. Dolayısıyla erken çocukluk dönemindeki dil gelişimi, çocukların tüm yaşamları boyunca önemli bir rol oynar ve genel gelişimlerinin temel bir bileşenidir (Morgan vd., 2015).

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) tarafından ifade edildiği gibi okuma yazma ve okuryazarlık kavramları benzer gibi görünebilir, ancak farklı içeriklere sahiptirler. Okuma yazma süreci, belirli bir harf sisteminin öğrenilerek kullanılmasıyla ilgili bir

beceridir. Daha statik bir davranışı ifade ederken, okuryazarlık daha geniş bir kavram olup iletişimin anlaşılması ve anlamlandırılmasıyla ilgilidir. Okuryazarlık; metinleri anlamak, yorumlamak, eleştirel düşünmek ve bilgiye erişmek gibi becerileri içermektedir. Dolayısıyla, okuryazarlık becerisi geliştirilebilir ve sürekli olarak ilerleyebilirken, okuma yazma süreci daha dar bir alana odaklanmaktadır (Çakıcı vd., 2022).

Eldeki araştırmalar, çocukların okuma yazma becerilerinin çevresel faktörler ve uyarıcılardan etkilendiğini ortaya koymuştur (Taşkın, R. Sak ve Sak, 2015). Ailenin sosyokültürel ve ekonomik düzeyi, evde sunulan deneyimler, okulun zenginliği, sınıf ortamının düzenlenmesi ve öğretmen tutumları gibi faktörler, okuma yazma becerileri üzerinde etkili olmaktadır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin rolü ve etkisi önemlidir. Literatürde yapılan çalışmalar, bu faktörlerin çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okuma yazma becerilerinin desteklenmesi için bu faktörlerin uygun bir şekilde düzenlenmesi ve optimize edilmesi önemlidir. Ayrıca eğitimcilerin ve ailelerin iş birliği içinde çalışması, çocukların okuma yazma becerilerinin olumlu yönde etkilenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010).

Fisher (1991) tarafından belirtildiği gibi, okul öncesi dönemi içeren erken çocukluk döneminde, öğretmenlerin eğitim ortamlarını hazırlayarak öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunmaları önemlidir. Bu bağlamda erken okuryazarlık eğitiminde çeşitli yöntem ve teknikleri içeren bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir (Genç Ersoy, 2021). Ayrıca, çocuklarda okuma ve yazma becerilerinin desteklenmesi için okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini geliştiren etkinlikleri düzenli, programlı ve belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmeleri önemlidir (Sezgin Yalçıntaş, Ulus ve Aksoy, 2019).

Araştırmalar bu dönemde yapılan etkili öğretimin, çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimine önemli bir fayda sağladığını göstermektedir. Bu süreçte, çocuklara okuma yazma, kelime dağarcığı, dil bilgisi ve anlama gibi okuryazarlık becerileriyle ilgili temel eğitim verilmelidir. Bu sebeple, erken çocukluk döneminde okuryazarlık gelişimine odaklanan iyi planlanmış öğretim programlarının ve etkinliklerin uygulanması büyük önem taşımaktadır. Bu sayede çocuklar okuma ve yazma süreçlerini olumlu bir şekilde deneyimleyerek sağlam bir temel oluşturabilirler.

Ayrıca bu dönemde çocukların okuma materyalleriyle etkileşime girmesi, dil açısından zengin bir ortamda bulunması ve okuma alışkanlığının geliştirilmesi de kritik unsurlardır. Okul öncesi kurumları olumlu öğrenme ortamlarından oluşmalı, etkinlikler ile donatılmalı, etkileşimli ortam sağlanmalı, merkezler yer almalı, aile ile iş birliği sağlanmalıdır (Neuman, Copple ve Bredekamp, 2000: akt. Arthur ve Makin, 2001). Kitapların biçimsel özellikleri kapaklarının açılma yönü, ters mi düz mü oluşu, yazının soldan sağa yer alması gibi bilgiler çocukları okuma yazmaya hazırlamaktadır (Feyman Gök, 2013; Karaman, 2013). Çocukların hikâye dinleme ve anlatmayla birlikte kelime öğrenme de erken okuryazarlık becerileri ile ilişkilidir. Bu etkinlikler çocukların dil becerilerini geliştirmek, kelime dağarcığını genişletmek, anlama yeteneklerini güçlendirmek ve okuma tutkusunu artırmak için etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Sonuç olarak erken çocukluk dönemi, okuryazarlık gelişimi için hayati bir süreçtir ve iyi planlanmış öğretim yaklaşımlarının kullanılması bu dönemde çocukların başarısını artırma potansiyeline sahiptir. Neuman ve Dickinson'ın çalışmaları, bu döneme odaklanmanın ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyen etkili stratejilerin kullanılmasının çocukların başarısını artırabileceğini göstermektedir. Çocukların benzer ve farklı özelliklere sahip nesnelere ayırt etmelerini sağlayacak etkinlikler, boyama kesme gibi el-göz koordinasyonu sağlayan etkinlikler, nesnelere arasındaki konumsal ilişkileri anlamalarını sağlayacak etkinlikler görsel algı becerisini geliştirmektedir. Aynı zamanda okuma yazma süreci içerisinde harfleri fark etmesine ve anlamlandırmasına katkı sağlayacaktır. (Özen Altınkaynak, 2019). Yetişkinlerin okul öncesi dönemde çocuklara kitap okuması, resim etkinlikleri yaptırması, oyun ortamı oluşturması çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasını sağlamaktadır. Anlama, alıcı ve ifade edici dil becerilerini kazandıran fırsatlar oluşturmaktadır (Tanju Aslışen ve Hakkoymaz, 2020).

Okul öncesi dönem çocukların tüm gelişim alanlarının desteklendiği ve okula uyum sürecinin olgunlaştığı dönemdir (Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2015). Bu dönemde çocukların okula uyum sağlamaları olumsuz tutum geliştirmemeleri için gelişimlerine uygun programlar hazırlanması gerekmektedir (Gündüz ve Çalışkan, 2013). Okul öncesi dönemdeki sesbilgisel farkındalık çalışmaları çocukların dil gelişimine katkı sağlamaktadır. Çocuklar cümleleri, kelimeleri, heceleri birbirinden ayırt edebilirler (Wasik ve Hindman, 2011). Yazma becerileriyle küçük kas becerileri

de desteklenir. Okul öncesinde dönemde yapılan etkinlikler çocukları ilkokula hazırlamaktadır (Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013). Çocukların okul öncesinden ilkokula geçiş süreci aileler için heyecanlı bir dönemdir. Eğitim ailesiz düşünülemez (Yılmaz Bolat ve Dal, 2017). Eğitim aile, okul ve öğretmen iş birliği ile güçlenir (Altun, 2009). Çocukların doğrudan ilkokula başlamaması okul öncesi süreçte desteklenmesi oluşacak sorunları engellemeye yardımcı olacaktır (Bay ve Şimşek Çetin, 2014). Çünkü çocuklar bu dönemde okula uyum, okula karşı tutum, ön bilgi sahibi olma gibi süreçlerden geçmiş olacaklardır. Okul öncesi dönem ve ilkokul birinci sınıf eğitimlerinin paralel olması gerekmektedir (Kandır vd., 2010; akt. Minifoğlu ve Işık Gürşimşek, 2023). Okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri iş birliği içinde olmalı (Pekdoğan, 2017). Kavale ve Forness, (2000) okul öncesi dönemde görsel algı çalışmalarının okuma becerisine olumlu katkısı olduğunu belirtirken (Woodrome ve Johnson, 2009) ses farkındalığının ve şekil farkındalığının harfleri tanımaya yardımcı olduğunu belirtmişlerdir (Minifoğlu ve Işık Gürşimşek, 2023).

Günümüzde erken okuryazarlık becerileri çocuğun öğrenmesini teşvik eden temel ihtiyaçlardandır. Ayrıca akademik becerilerinin güçlü destekleyicisidir (Kalburan, 2010; Dickson ve Neuman, 2018; Beaty, 2018; akt. Tanju Aslışen ve Hakkoymaz, 2020). Her çocuğun aile yapısı ve ev ortamı farklı olduğu için erken okuryazarlık becerilerini edinme fırsatları da aynı değildir (Clingenpeel ve Pianta, 2007). Çocukların erken okuryazarlık becerileri desteklenmediği durumlarda çocuklar okuma yazma becerisi edinmekte güçlük yaşamaktadırlar. Bu durum çocukların okul sürecini olumsuz etkilemektedir. Çocukların eğitimlerinin daha kaliteli olması için okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Sezgin Yalçıntaş, Ulus ve Aksoy, 2019). Türkiye’de okul öncesi eğitim programında erken okuryazarlık becerilerine az yer verilmiştir. Sadece ses farkındalığı görülmektedir. Bu durum yeterli çalışmaların olmamasını etkilemektedir (Kargın vd., 2015). Okuryazarlık çağımızın en büyük iletişim ihtiyaçlarından biridir (Edwards ve Willis, 2000). Çocukların okuma yazma becerileri için belli bir olgunluğa gelmeleri gerektiği düşüncesi artık okul öncesi dönemde bu becerilere daha çok önem verilmesi fikriyle değişmiştir (Cabell vd., 2008).

Erken okuryazarlık becerileri okuma yazmayı öğrenmede temel faktörlerdendir. Bu becerilerin erken dönemde değerlendirilmesi risk altındaki

çocukları belirleyecektir. Erken müdahaleye imkân tanıyacaktır (Alonzo, McIlraith, Catts ve Hogan, 2020). Bireyler okuma yazma öğrenmede ilk olarak çözümlenmede çok çaba sarf ederler. İlerleyen zamanlarda bu durum otomatikleşir (Delican ve Ateş, 2021). Okuma yazma becerisi zihinsel, sosyal duygusal olması ile birlikte hayat boyu devam eder (Bayraktar ve Temel, 2014).

Çocuklar gözlemlendikleri zaman hikâye oluşturma, işaretler çizme, harfler yazmada aktif durumda oldukları görülmektedir (Trawick – Smith, 2014; akt. Taşkın vd., 2015). Erken okuryazarlık çocukların aktif okuma yazmadan önce kitaplarla, yazılarla ve dil ile tecrübelerinin tümüdür (Çalış, Feyman Gök, 2020). Şahin'e göre (2019), okuryazarlık erken dönemde çocuğun gelişimi ile devam etmektedir. İlkokula başladığında okuma yazmaya yönelik birçok bilgiye sahip olunmaktadır (Özkul Kuzu, 2022). Okul öncesi eğitim sınıflarında erken okuryazarlık becerilerini destekleyen materyallerin yer alması ve öğretmenlerin bu materyallerle etkinliklere yer vermesi çocukların okuma yazmaya yönelik ilgilerini artırmaktadır (Feyman Gök, 2013).

1.1.4. Erken Okuryazarlık Eğitiminin İlkokul Hazırlığa Etkisi

Günümüzde yazılı mesajları anlamak, teknolojiden faydalanmak, bilgiye kolay erişmek için gerekli olan okuma becerisi gittikçe önem kazanmaktadır. Çocukların okul yaşamı süresince edindikleri okuma becerisi en önemli faktörlerden biridir. Dolayısıyla okuma becerisini kazanamayan çocukların diğer derslerini anlaması ve başarılı olması daha zor olmaktadır (Snow vd., 1998). Ayrıca okuma becerisi ilkökul birinci sınıfın ana hedeflerindedir. Çocukların birinci sınıfta okuma becerisini edinip daha üst sınıfa geçmesi amaçlanmaktadır. Ancak son zamanlarda gerçekleştirilen çalışmalar bazı çocukların ilkökula başladıklarında okuma güçlükleri yaşadıklarını göstermektedir. Bu nedenle okuma becerisi her ne kadar ilkökulda kazanılması beklenirse de daha önceki yıllarda temelini atılması gerekmektedir (Gengeç, Güldenoğlu ve Kargın, 2022). Erken çocukluk dönemi, okuryazarlık temellerinin atıldığı ve ilkökul yaşına gelindiğinde okuma ve yazma becerilerinin kazanıldığı önemli bir dönemdir (Kıvrak ve Yıldırım, 2020). Çocukların erken yaşlarda edindikleri okuma yazma deneyimleri formal okuma sürecini kolaylaştırmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 2002). Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde kazanılan temel okuma ve yazma becerileri, ileriki yıllarda daha karmaşık okuma becerilerinin

gelişimine temel oluşturmaktadır. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren çocuklara sağlam bir okuma ve yazma temeli oluşturma önem taşımaktadır. Çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmek için zengin bir sözcük bilgisine, anlamsal birimlere, geniş kelime haznesine ve sözel ifade becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Okula başlama süreci çocuklar için önemli geçiş dönemidir. Bu dönemde çocuklardan birçok bilgi ve beceri elde etmeleri beklenmektedir. Bu becerilerin en önemlilerinden biri okuma ve yazma öğrenme becerisidir. Çünkü okuma yazma öğrenme becerisi birinci sınıfın temel amacıdır.

Yapılan araştırmalar, okula başlarken temel becerilere sahip olmayan çocukların okuma-yazma öğrenme sürecinde zorluklar yaşadığını göstermektedir (Kargın vd., 2015). Bu nedenle artık okuma becerisinin bilişsel olgunlaşma sürecini beklemek yerine, uygun çevresel ortamların sunulmasıyla kazanılabileceği görüşü benimsenmektedir (Bursuck ve Damer, 2007).

Araştırmalar okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık seviyesi yüksek çocukların üçüncü sınıfta daha iyi okuma başarısı gerçekleştirdiğini ortaya çıkarmıştır (Wagner vd., 1997; Muter, Hulme, Snowling and Stevenson, 2004). Ülkemizde sesbilgisel farkındalık becerileri konusunda yapılan çalışmaların sayısının arttığı, ancak detaylı ve kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini değerlendirmek için uygun ölçme araçları geliştirilmesi de önemli bir adımdır (Dahmer, 2010).

Okuma becerisi öğrenmenin gerçekleşmesi için akademik olarak çocukların başarı sağlamaları için temel oluşturmaktadır. Bundan dolayı resmi okuma eğitimi ilkokula başladığı zaman verilmektedir. Resmi olarak birinci sınıfta okuma eğitimine başlanılsa bile okul öncesi dönemde temel beceriler desteklenerek okumaya hazırlık yapılmaktadır (Masny, 1995; akt. Ergül vd., 2014). Birinci sınıfta başlayan okuma eğitimi çocukların temel becerileri edindikleri varsayılarak planlanır. Okul öncesi eğitiminde çocuklara okuma ve yazmayı öğretmek yerine ilkokulda bu becerileri hızlı bir şekilde öğrenmeleri için gerekli ön becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu süreçte çocukların okuma ve yazmanın önemini kavramaları ve gerçek hayatla nasıl ilişkilendirildiğini anlamaları önemlidir. Bu şekilde çocuklar okuma ve yazma konusunda olumlu bir tutum geliştirebilirler. Okuma ve yazma farkındalığı oluşturmak ve çocukları motive etmek hedeflenen çalışmaların başarısını sağlamak için son derece

önemlidir. Bu durum çocuğun okula başlamadan önce sahip olduğu hazır bulunuşluk düzeyinin çocuğun öğrenme, beceri gelişimi, akademik yetenekleri ve genel gelişim alanları üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir (Koşan, 2015). Dolayısıyla, çocukların okula başladıklarında dil yeterliliği ve iletişim becerileri konusundaki hazır bulunuşluk düzeyleri öğrenmelerini etkileyebilmektedir.

Özen Altınkaynak (2019) tarafından desteklenen görüşe göre, ilkokula başlamadan önce çocuklara kazandırılan erken okuryazarlık becerileri, okuma yazma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu beceriler çocukların okuma yazma öğrenme sürecini daha kolay ve etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca erken okuryazarlık becerilerine sahip olan çocuklar okuma yazmaya dair olumlu bir tutum geliştirme eğilimindedirler. Bu da ileriki hayatlarında okuma yazma faaliyetlerine karşı motivasyonlarının yüksek olmasını sağlar. Dolayısıyla erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılması, çocukların okuma yazma sürecinde başarılı olmalarını ve ileriki hayatlarında okuma yazmaya dair olumlu bir tutum geliştirmelerini destekleyen önemli bir adımdır (Erbaş, 2021).

Oğuzkan'ın (1984) çalışmasına göre, okul öncesi dönemle ilkokul birinci sınıf arasındaki bağların güçlendirilmesi ve öğretmenlerin ortak bir görüş birliği sağlaması durumunda çocukların gelişimine önemli katkılar sağlanabilir (Minifoğlu ve Işık Gürşimşek, 2023). Bu bağlamda, okul öncesi eğitimi öğretmenleri ve birinci sınıf öğretmenleri arasında iş birliği ve iletişim büyük bir öneme sahiptir. Ortak bir planlama yaparak çocukların öğrenme süreçlerini sürekli kılmak ve geçiş dönemini sorunsuz bir şekilde yönetmek çocukların gelişimine olumlu etkiler sağlayabilir. Bu sayede çocukların öğrenme becerileri, sosyal ve duygusal uyumları daha iyi desteklenebilir. Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ilerideki eğitim hayatlarında da etkili olacaktır. İyi bir okuryazarlık becerisine sahip olan çocuklar, okulda daha başarılı olma eğilimindedir. Okuma ve yazma becerileri güçlü olan çocuklar derslerde metinleri anlama, bilgiyi analiz etme ve sentezleme yetenekleriyle öne çıkabilirler.

Morphett ve Washburne (1931), çocukların gelişimine göre 6 yaş civarında okuma yazma öğrenmesini desteklemişlerdir. Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuklara birtakım testler uygulayıp ilkokula hazır olmayan çocuklar tekrar anasınıfına gitmişlerdir. Bu

görüş 1980 yılına kadar Amerika'da uygulanmıştır (Altun ve Tantekin Erden, 2016). Proje tabanlı öğrenme fırsatlarına sahip olmak önemlidir. Test puanlarını odaklanmak sistemi daraltılmış müfredatı içermektedir (Darling-Hammond, 2007; akt. Teale vd., 2018). Sınıf tekrarının çocuklarının üzerinde olumsuz durumlar oluşturduğunu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Sınıf tekrarı yapan çocuklar hem sınıf arkadaşları hem de öğretmenleri tarafından hakarete maruz kaldıklarında okulu bırakmışlardır (Chohan ve Qadir, 2016; akt. Berdın, 2018). Sınıf tekrarı yerine alternatif uygulamalar gerçekleştirilmesi savunulmuştur (Berdın, 2018).

Okul öncesi eğitim ile ilkökul birinci sınıf eğitimi paralellik gösterdiğinde çocukların hem uyum süreci hem de akademik başarıları daha kolay sağlanacaktır (Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012). 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın amaçlarından biri çocukları ilkökula hazırlamak olmasına karşın çalışmalara yönelik yeteri kadar açıklayıcı değildir (Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014). Goodman (1986) okul öncesindeki erken okuryazarlık becerileri ilkökul birinci sınıftaki okuma yazmanın kökleri gibidir. Köklerin iyi bir şekilde gelişmesi için okul öncesi dönem önemlidir (Altun ve Tantekin Erden, 2016).

1.1.5. Etkileşimli Okuma

Okul öncesi yıllarda kazanılmaya başlayan okuryazarlık becerisi, okuma yazma becerisinin ilk aşaması olarak görülmektedir. Çocuğun kâğıda çizdiği işaretleri fark etmesi buna örnek olarak gösterilmektedir (Jalongo, 2013). Çocukların bu dönemde kazandıkları beceriler, okuma yazma sürecinin hazırlık aşamasını oluşturmaktadır. Bu dönemde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi açısından etkileşimli okumada oldukça önemlidir (Bayraktar, 2018).

Etkileşimli kitap okuma yetişkinlerin kitap okuma esnasında iyi bir dinleyici olduğu daha çok çocukların konuştuğu, yetişkinin çocukların konuşmalarını ilerlettiği bir yöntemdir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Etkileşimli okuma yönteminin temeli sosyokültürel kurama dayanmaktadır (Vygotsky, 1978: akt. Jacobs, 2016). Okul öncesi dönemden ilkökul dönemine kadar farklı sınıflarda uygulanabilen bu yöntem ilk olarak yetişkinin soru sorarak başlattığı giderek hikâyenin anlatımını çocuğa devrettiği interaktif bir süreçtir (Regur, 2013). Hikâyenin devamında soru sorma kısmı çocuğa bırakılır. Yetişkin ve çocuk arasında rol değişikliği gerçekleşmektedir

(Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu yöntem geleneksel okumadan farklılaşarak önemli özelliklere sahiptir (Tsai, 2009). Yetişkinler tarafından başlatılan etkileşimli okuma sürecinde dikkat edilmesi gereken durumlar söz konusudur (Lever, 2008). Öncelikle okunacak kitap çocuğun ilgisine yönelik ve seviyesine göre olmalıdır (Kim ve Hall, 2002). Yetişkin çocuğa kitabı okumadan önce tanınması için fırsat sunmalıdır. Kitabın yazarı, çizeri, yayın evi, kapağı, başlığı gibi konuları vurgulamalıdır. Resimler ile ilgili sorular sormalıdır (Flynn, 2011). Çocuklara söz hakkı tanınmalıdır. Çocukların anlamını bilmediği kelimeleri anlaşılır şekilde ifade etmelidir.

Yapılan araştırmalara göre etkileşimli kitap okuma çalışmalarına en fazla okul öncesi dönemde yer verilmektedir (Yurtbakan, 2019). Çoğunlukla 24- 75 aylık çocukları kapsamaktadır. Bunun nedenleri çocukların yaşına göre ilgisi (Malani vd., 2010) etkileşimli okuma yöntemleri (Ergül vd., 2016) olabilir (Yurtbakan, 2019). Okul öncesi dönemde, anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklanmasında önemli bir rol oynayan etkileşimli okuma (Ergül vd., 2016), erken okuryazarlık becerisinin kazanılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle örneklem grubunun okul öncesi dönemdeki çocuklardan seçilmesinin bir nedeni; etkileşimli okumanın sözcük kazandırma açısından önemli olması ve erken okuryazarlık becerilerinin bu dönemde kazandırılması gerekliliğidir (Yurtbakan, 2019).

Etkileşimli okuma yöntemi birçok ülkede aktif olarak kullanılmaktadır. Türkiye'de ise henüz tam bilinmemektedir (Erdoğan, 2020). Fakat ekonomik olarak avantajlı ve çok faydalı olmasından dolayı yetişkinlerin ülkemizde tercih etmesi gerektiği savunulmaktadır (Taş, 2022). Bu konuya yönelik yeterli bilgilendirme yapılmalıdır.

Etkileşimli kitap okuma; çocukların kitap ile tanışması, bir konu hakkında sohbet etmesi, kitabın genel yapısı ile ilgili bilgi edinmesi, yazı farkındalığı geliştirmesidir. Çocukların alışveriş listeleri oluşturarak markete gitmeleri, müzeye gitmeleri, alan gezileri yapmaları, biletleri ve haritaları incelemeleri, erken dönemde yazı farkındalığına fırsat oluşturmaktadır (Sevinç ve Kuvvet, 2006; Evans, Williamson ve Pursoo, 2008; akt. Bayraktar, 2018). Yetişkinlerin uyarıcı çevre oluşturarak farklı materyallerle çocuklara deneyim fırsatları sunması, öğrenme ihtiyaçlarını gidermesi gerekmektedir. Uygulamalı etkinlikler tercih edilmelidir (Bayraktar, 2018).

Bu dönemde çocukların hafızaları kuvvetli olduğundan ilgilerini çeken metinleri zihinlerinde uzun süre tutabilmektedir. Yetişkinin okuduğu hikâyeyi tekrar okurken hata yapması esnasında çocuklar düzeltme yaparlar (Clay, 2000; Griffith vd., 2008; McGee ve Morrow, 2005; Ryan, 2003; akt. Bayraktar, 2018).

Etkileşimli okuma çocuğun birçok gelişim alanına katkı sağlamaktadır. Bilişsel sosyal-duygusal ve dil gelişimini etkilemektedir. Bununla birlikte düşünmesi, fikir üretmesi, sorgulaması, iletişim halinde olması, sözel olarak ifade etmesi, okumadan keyif alması çocuğun birçok gelişim alanını desteklemektedir (Çetinkaya Özdemir ve Kurnaz, 2022).

Etkileşimli okuma sürecinde yetişkinler hikâyeyi yarıda bırakıp çocuğun tamamlamasını istediğinde çocukların konuşmalarını not alıp daha sonra okursa çocuklarda yazı farkındalığı oluşturmuş olurlar (Bayraktar, 2018). Etkileşimli kitap okuma yöntemi günlük yaşamın bir parçası olmalıdır. Etkileşimli okumanın temel amacı çocukları okuma sürecinde aktif konuma getirmektir (Bayraktar, 2018). Etkileşimli okuma modelinde; yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya modelleri vardır (Miller, 1983). Akyol (2015) 'e göre etkileşimli okuma modeli yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya modelinin birleşimidir (Efe, 2022). Etkileşim okuma modelinin önemli temsilcilerinden biri Amerikalı psikolog Rumelhartır (Efe, 2022). Yapılan çalışmalara göre çocukların etkileşimli okumadan keyif aldıkları ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirdikleri görülmüştür (Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan, 2021). Etkileşimli okumada öğretmenin hazırlık yapması önemlidir (Efe, 2022). Dil yetersizliği olan çocuklar için de etkileşimli okuma yönteminden yararlanılmaktadır (Maul ve Ambler, 2014).

1.1.6. Erken Okuryazarlık Eğitiminde Yetişkinlerin Rolü

1.1.6.1. Öğretmenin Rolü

Öğrenilen kelimeler tekrar edilip kalıcı öğrenmeler sağlanmalıdır (Whitehurst vd., 1994; Justice ve Pullen, 2003). Ayrıca çocuklarında kitap hakkında fikir üretmesine ve ifade etmesine imkân tanınmalıdır (Ganotice vd., 2017). Etkinlik süresince çocuklara teşvik ve ödüllendirme sağlanması da önemlidir (Morgan ve

Meier, 2008). Sevinç' e göre (2003) öğretmenlerin zengin dile sahip olması çocuklara model olması açısından önemlidir (Özen Altınkaynak, 2019).

Okul öncesi dönemde çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeleri birçok faktörün etkisi altındadır. Bu süreçte öğretmenler öğretim süreçlerini planlamak ve çocuklara bu becerileri kazandırmada etkin bir rol oynamaktadır (Akdal, 2021). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocukların dil ve okuma gelişiminde önemli bir rol oynadığı konusu açık bir şekilde ortadadır.

Öğretmenlerin bu becerileri etkili bir şekilde öğretmeleri ve çocuklara kazandırmaları, çocukların dil ve okuma becerilerinin gelişimini desteklemek açısından kritik öneme sahiptir. Okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerini öğretebilmeleri için eğitim ve öğretimi günlük yaşantılarıyla harmanlamaları gerekmektedir. İş birliği, uzmanlık ve deneyim temelli faaliyetler bu konuda etkili bir öğretim yaklaşımı olabilmektedir (Marvelli, 2010). Ayrıca öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerini etkili bir şekilde öğretebilmeleri için öğretim ortamlarına olumlu bir tutum geliştirmeleri, dilin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları, sistematik müdahaleleri ders içeriğine dahil etmeleri ve sürekli olarak gelişmeleri gerekmektedir (Bos, Mather, Bos and Babur, 1999; akt. Akdal, 2021). Öğretmenler çocukların ses farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik destek sağlamalıdır (Ron Nelson, Benner ve Gonzalez, 2003). Öğretmenler etkinlikleri uygularken belli bir plan çerçevesinde uygulamalıdırlar (Sezgin Yalçıntaş vd., 2019). Böylelikle çocukların dil ve okuma becerileri daha etkili bir şekilde geliştirilebilir. Okul öncesi öğretmenleri teknolojiden faydalanarak nasıl bir öğrenme oluşturabileceklerini ve nasıl stratejiler geliştireceklerini araştırmalıdırlar (Sousa, Machado ve Barros, 2019). Öğretmenlerin büyük bir kısmı sesbilgisel farkındalık konusunda eğitim vermek için yeterli donanıma sahip değildir. Bu konuyla ilgili bilgi ve becerileri eksiktir (Walker, 2003; akt. Akdal, 2021). Birçok çalışmada öğretmenlerin bu konu hakkında gerekli önkoşul beceriler açısından yetersiz oldukları görülmektedir (Moats, 1994; Mather, Bos ve Barber, 2001). Ayrıca okul öncesi müfredatında da gerekli öğretim yapılmamaktadır (Adams, 2017). Öğretmenler sesbilgisel farkındalık önemini kavrayamazlarsa, içeriğine hâkim olamazlarsa öğrenme fırsatlarını sunamamaktadırlar. Fakat mesleki anlamda kendilerini geliştirip deneyim elde ederlerse süreçte çocuklara fayda sağlamaktadırlar (Shady, Luther ve

Richman, 2013). Okuma yazma becerisini destekleyen ses farkındalık bilgisine sahip olamayan öğretmenler gerekli olan kazanımları verememektedirler (Emad ve Yasser, 2010). Buna rağmen birçok öğretmenin yeteri kadar ses farkındalık bilgisine sahip olmadığı ve nasıl öğretmesi gerektiğini bilmedikleri belirtilmektedir (Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008). Bu nedenle çocuklara destekleyici öğrenme ortamları oluşturamamaktadırlar (Liu-Shea, 2011; akt. Akdal, 2021). Bu bilgiler ışığında sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuklara kazandırılması konusunda öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve güçlü müdahale programlarının oluşturulması önemlidir. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin eksik yönlerinin ortaya çıkarılması ve gerekli eğitimlerle eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir (Brady ve Moats, 1997). Tüm çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili yetiştiği ortamlarda eşit fırsatlara sahip olmadığı düşünüldüğünde okul ve öğretmenin önemi daha da artmaktadır. Okuma başarısını daha üst düzeye taşımak için çeşitli yoğun müdahalelere ihtiyaç vardır (Whitehurst ve Lonigan, 1988; akt. Ketenoğlu Kayabaşı ve Ünsal, 2022).

Çocukların aile ortamlarında erken okuryazarlık becerileri için yeteri kadar desteklenmediği durumlarda okul öncesi kurumlarının ve okul öncesi öğretmenlerinin varlığı daha da önem kazanmaktadır (Sezgin Yalçıntaş vd., 2019). Özellikle erken çocukluk dönemindeki eğitim ve öğretim sürecinde çocuklara okuma ve yazma becerilerini geliştirme imkânı sağlanması, ileriki akademik başarıları için temel oluşturmaktadır (Neumann, Hood ve Neumann, 2009). Okul öncesi öğretmenleri çocukların eğitim-öğretim hayatlarının başında önemli bir rol üstlenmektedirler. Özellikle okuma-yazma bilgi ve becerilerinin gelişimi açısından büyük bir etkiye sahiptirler. Okul öncesi öğretmenleri çocuklara okuma ve yazmayla ilgili temel kavramları öğretebilir, dil becerilerini destekleyici etkinlikler planlayabilir, çocukların okumaya karşı ilgi ve motivasyonlarını artırıcı çalışmalar yapabilirler. Ayrıca çocukların okuma-yazma sürecine olumlu bir tutumla yaklaşmalarını sağlamak ve okuma alışkanlığı geliştirmelerine yardımcı olmak okul öncesi öğretmenlerinin önemli görevlerindedir (Erbaş, 2021). Brown, Harris ve Harnett, (2012), çocukların erken okuma yazma becerilerinin günlük yaşamlarında deneyimledikleri olaylardan etkilendiğini ve öğretmenlerin çocukların günlük rutinlerinin büyük bir kısmını oluşturduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler çocuklarla günlük olarak etkileşim

halindedir. Öğretmenlerin çocukları ileriki okul yaşamlarına hazırlamak için gereken beceri ve bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin farklı inançları olabilir. Ancak bunlar her zaman sınıfta uygulamalarına yansımamaktadır. Sezgin Yalçıntaş, Ulus ve Aksoy (2019) çalışmalarında öğretmenlerin belirli becerilerin öğretilmesinin önemine inandıklarını, ancak bunları sınıfta uygulamak konusunda tereddüt ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin erken okuryazarlıkta kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni lisans programında yeterli düzeyde eğitim almamaları gösterilmektedir (Hsieh vd., 2009).

Öğretmenlerin bir araya gelerek ortak hedefler belirlemesi, öğrenme süreçlerini takip etmesi, çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun destek sağlaması, çocukların eğitimine ve gelişimine tutarlılık kazandırmaktadır. Bu şekilde çocuklar okul öncesi dönemde kazandıkları becerileri ilköğretim birinci sınıfta kullanabilme ve geliştirebilme fırsatı bulmaktadır. Sonuç olarak, okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıf arasındaki bağların güçlendirilmesi ve öğretmenlerin ortak bir planlama yapması çocukların gelişimine önemli katkılar sağlayabilir. Bu süreçte öğretmenlerin iş birliği ve iletişimine vurgu yapmak, çocukların eğitim sürecinin sorunsuz ve sürekli bir şekilde ilerlemesine yardımcı olacaktır.

Çocuklar okul öncesi dönemde okuma becerisini kazanmaya başlayıp bir sonraki eğitim dönemine hazırlanırlar. Çocuğun okuma yazma sürecini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler çevre, aile, ortam, eğitim kurumudur. Bu faktörler aynı zamanda çocukların kişiliğinin oluşmasını da doğrudan etkilemektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009). Çocuklar birçok davranışı gözlemleyerek kazanırlar. Bu noktada ailelerin çocuklarına iyi rol model olması önemlidir. Evde kitap, dergi, gazete okumak çocukların ilgisini artıran davranışlardır (Home school -By-Design Reading, 2009 akt. Çakmak ve Yılmaz, 2009). Ailelerin bu davranışlara sahip olması okumayı sevdiğini göstermektedir (Wise ve Buffington, 2004, s.354; akt. Çakmak ve Yılmaz, 2009) Ayrıca düzenli yapılan kütüphane ziyaretleri de okumaya karşı olumlu tutum geliştirmek açısından önemlidir (Çakmak ve Yılmaz, 2009).

Çocukların olumlu okuma alışkanlığı edinmesinde sınıf ortamını düzenleyen öğretmenlerin sahip oldukları beceriler gelişimi etkilemektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009). Erken yaşta okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Arslantaş ve Gök, 2022). Fakat öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık etkinliklerine bazılarının

hiç yer vermedikleri, bazılarının bir kısmına yer verdikleri, bazılarının da yanlış öğretmesi eşitsizliğe neden olmaktadır (Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik öğretmenlerin bilgilerinden daha çok inançları uygulamalarına yön vermektedir. Çünkü öğretmenler uygulamalarına yönelik günlük kararlar almaktadırlar (Sezgin Yalçıntaş vd., 2019). Bazı öğretmenler erken okuryazarlık becerilerine yönelik çalışmalar yaparken bazıları gerek görmemektedirler. Bu konuda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Brown vd., 2019). Öğretmenler kazandırmaları gereken becerilerde kendilerini yeterli hissetmediklerinde o becerileri desteklemek için çalışmalara yer vermek istemeyebilmektedirler (Sezgin Yalçıntaş, Ulus ve Aksoy, 2012). Öğretmenlerin erken okuryazarlık konusunda yetersiz olmaları lisans eğitimden kaynaklanıyor olabilmektedir (Dickinson ve Caswell, 2007). Bu nedenle öğretmen adaylarının erken okuryazarlık konusunda donanıma sahip olarak meslek hayatına başlamaları eğitimin sağlam temelini oluşturacaktır (Altun ve Tantekin Erden, 2016).

Kaliteli okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmalar çocukların olumlu bir tutum geliştirmesine, okuma alışkanlığı edinmesine yardımcı olmaktadır. Ancak bu süreçte yetişkinlerin sorumluluğu büyüktür. Yetişkinler çocukların okuma yazmaya hazırlık konusundaki tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını ve uygulamalarını destekleyerek bu becerilerin gelişimine katkıda bulunabilirler (Özen Altınkaynak, 2019). Yetişkinler çocukların erken yaşlarda yazı diline farkındalık kazanmalarını sağlamak için çeşitli materyaller kullanarak ortamlar düzenleyebilirler. Bu materyallerden kalem ve kâğıda ek olarak menü, gazeteler, telefon listesi, dergiler gibi materyaller olabilir. Ayrıca çocukları yazıyı kullanmaya teşvik etmek için alışveriş listeleri ve tebrik kartları oluşturabilirler. Günlük yaşantıları ile alakalı sohbet ederek sorular sorarak, şarkı söyleyerek çizilen resimler hakkında yorum yaparak alıcı ve ifade edici dili destekleyebilirler (Özen Altınkaynak, 2019). Berry (2000) tarafından belirtildiği üzere, zengin bir uyarıcı çevrenin varlığı, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Küçük çocuklar, çevrelerindeki yazıları inceleyerek, yetişkinlerin yazıyla nasıl etkileşimde bulduklarını gözlemleyerek ve çevrelerindeki insanlarla etkileşime geçerek okuma

ve yazmayla ilgili ilk bilgilerini edinirler. Bu şekilde çocuklar yazıya dair farkındalıklarını artırır. Okuma ve yazma becerilerini doğal bir şekilde geliştirirler.

1.1.6.2. Ailenin Rolü

Okul öncesi dönemde çocuklar aile ortamında ilk okuma yazma deneyimlerini yaşamaktadırlar. Bu dönemde anne-babalar ve kardeşler çocukların okuma yazma becerilerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ailenin erken okuryazarlık sürecindeki önemi; çocukların dil gelişimi ve okuryazarlık becerileriyle ilk kez karşılaştıkları ve bu alanda temel yetkinliklerini edindikleri ortamı sağlamasıyla açıklanmaktadır (Strickland ve Taylor, 1989; akt. Bennett, Weigel ve Martin, 2002). Çocuklar, aileleriyle kurdukları etkileşimlerle ve onların destekleriyle okuma yazma dünyasına adım atmaktadırlar. Çocukluktan itibaren işlevsel okuryazarlığın bireyin yaşamına entegre olabilmesi için ailenin büyük önemi vardır. Aile çocuğun hayatının her aşamasında işlevsel okuryazarlığa odaklanmalı ve onu desteklemelidir (Özenç, 2012).

Çocukların gereksinimlerinin okul öncesi dönemden itibaren aileleri tarafından desteklenmesi önemlidir (Trawick-Swith, 2007; akt. Şenol ve Turan, 2023). Yapılan çalışmalara göre 1972 ve 2007 yılları arasında çocukların ergenlik dönemine daha çok önem verilmiştir (Kornrich ve Furstenberg, 2013; akt. Şenol ve Turan, 2023). Ancak şu anda ailelerin okul öncesi döneme daha çok önem verdikleri gözlemlenmektedir (Nomaguchi ve Milkie, 2020; akt. Şenol ve Turan, 2023). Okul öncesi eğitim programında erken okuryazarlık becerilerine yönelik kazanımların az olması, kazanımların açıklayıcı alt alanlarının olmaması, yeterince etkinlik örneklerine yer verilmemesi bu becerilerin aile ortamında desteklenmesini gerekli kılmaktadır (Gengeç vd., 2022). Çocukların eğitimde başarılı olması için okul aile iş birliği önemlidir. Burada öğretmenlerin görevi aileyi eğitime katacak planlamalar yapmaktır. Sürekli öğretmenler ve ebeveynler iletişim halinde olmalıdırlar (Oğuz, 12). Çocukların okulda öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanmaları ve kalıcı öğrenmeleri için aile desteği gerekmektedir (Yıldız, 2017; akt. Harmandar ve Arıkan, 2020). Kıvrak ve Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler ailelerin katılım konusunda kendilerini sorumlu görmeyip sorumluluğu öğretmenden beklediklerini ifade etmişlerdir. Düşük sosyoekonomik grubundaki aileler çocukların okul başarısı için

daha fazla kaygılandıklarından dolayı (Harmandar ve Arıkan, 2020) ilkokuldan mezun annelerin üniversiteden mezun olan annelere göre okuryazarlığa yönelik çalışmalarını artırdıkları görülmüştür (Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Arıcı ve Tüfekçi Akcan, 2019).

Okul öncesi dönemde çocukların okuma yazmaya ilgileri değişkenlik gösterebilir (Ekici, 2014). Bu dönemde çocuklar fikirlerini karalayarak, çizerek, oyun oynayarak ifade etmeye çalışırlar. Aileler çocukların ilgilerine göre etkinlikler gerçekleştirebilirler. Örneğin; oyuncakları kullanarak şekil, renk, boyut olarak sınıflandırma yapabilirler. Oyun oynayarak yeni kelimeler öğrenebilirler (Öğretir Özçelik, 2018).

Yapılan araştırmalarda düşük sosyoekonomik durum, erken okuryazarlık becerilerini olumsuz etkilemektedir (Şenol ve Turan, 2023). Sosyoekonomik durumu düşük olan ailelerin çocukları birinci sınıfa başladıklarında okumayı öğrenmede zorluk yaşamaktadırlar (Niklas ve Schneider, 2013). Dolayısıyla öğrenmede güçlük çeken çocuklar düşük akademik performans göstermektedirler (Cadima vd., 2010). Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü'nün 2019 yılında erken çocukluk gelişimiyle ilgili yaptığı çalışmada sosyoekonomik durumu düşük olan çocukların sadece öğrenme değil birçok gelişim alanında geri kaldığı sonucuna varılmıştır. Bu duruma ailenin materyal desteğinin az olması ve çocukların gelişimini önemsemediklerinin neden olduğu düşünülmektedir (Şenol ve Turan, 2023). SED ile evdeki okuryazarlık materyalleri arasındaki bağlantıyı inceleyen araştırmalar düşük gelire ve eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin, yüksek gelirli eğitimli ebeveynlere göre çocukları için okuryazarlık malzemelerini daha sınırlı bir şekilde temin edebildiğini göstermektedir (Liu, Georgiou ve Manolitsis, 2018; Martini ve Senechal, 2012). Bu araştırmalar ayrıca evdeki yazılı ve görsel materyallerin varlığıyla çocuğun yazıya duyarlılık seviyesi, kelime dağarcığı ve sesbilgisel farkındalık gibi erken okuryazarlık becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına materyal sağlaması dışında birlikte geçirdikleri zaman da önemli bir husustur. Yapılan çalışmalara göre alt SED 'de yer alan ebeveynlerin çocuklarıyla daha az okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu nedenle çocukların erken okuryazarlık becerileri yeteri kadar desteklenmemektedir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002; Neumann, 2016). SED' in ebeveynlerin okuryazarlık materyalleri sağlama kabiliyetlerinin yanı sıra çocuklarıyla

gerçekleştirdikleri okuryazarlık etkinliklerinin niceliği ve niteliği üzerinde de belirleyici bir rol oynadığı literatürde vurgulanmaktadır. Ebeveynlerin günlük yaşamlarında kolaylıkla gerçekleştirebilecekleri tekerleme, şarkı söyleme, kitap okuma, yazı yazma, sözcük oyunları, çizgi çalışmaları ve resim etkinlikleri çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyen faaliyetlerdir. Bu tür desteklere erişimi olmayan çocuklar ise ilerleyen dönemlerde akademik olarak risk altındadırlar (Kargın vd.,2015; Dolunay Sarıca vd., 2014).

Yapılan çalışmalar, düşük SED' e sahip ailelerin çocuklarıyla daha az sayıda okuryazarlık etkinliği gerçekleştirdiklerini ve bu etkinliklerin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sınırlı etkinliklerin, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemede yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Anne babaların çocukların okuma yazma deneyimlerini desteklemesi, çocuğun dil gelişimini teşvik etmesi ve onunla etkileşim içinde olması önemlidir. Okuma alışkanlığını aile içinde oluşturmak, çocuğun kitaplara ilgisini artırmak için önemli bir adımdır. Anne babalar çocuklarına kitap okuma alışkanlığını kazandırmak için düzenli olarak kitap okuyabilir, hikâye anlatabilir ve çocuğun okuma isteğini teşvik edici ortamlar oluşturabilirler. Aile ortamında sağlanan bu etkileşimler çocuğun okuma yazma deneyimlerinin temelini oluşturmaktadır. Anne babalar ve kardeşler, çocuğun dil gelişimini desteklemek, okuma yazma alışkanlığını oluşturmak ve onunla güçlü bir iletişim kurmak için aktif bir şekilde rol almalıdır. Bu sayede çocuklar, okuma yazma becerilerini geliştirme sürecinde desteklenmiş ve teşvik edilmiş olacaktır. Okul öncesi dönem çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini temel olarak geliştirdikleri bir dönemdir. Bu dönemde çocukların çeşitli dil deneyimleriyle ve okuma etkinlikleriyle desteklenmeleri önemlidir. Örneğin; aileleriyle kitap okuma alışkanlığı edinmeleri, kelime dağarcıklarını genişletmeleri ve hikâye anlatma becerilerini geliştirmeleri bu süreçte önemlidir. Ailelerin çocuklarını erken okuryazarlık becerilerini desteklemesi ile çocukların okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür (Çelenk, 2003). Ailelerin eğitim çalışmalarına dahil olmadığı durumlarda beklenen etkiyi elde etmek ve verimli sonuçlar elde etmek oldukça zor olmaktadır (Harmandar ve Arıkan, 2020).

Çevrelerindeki yazılı materyallere maruz kalan çocuklar harflerin sembolik bir niteliğe sahip olduğunu ve sözlü dilin çeşitli anlamları ifade etmek için kullandığı bir

sistem olduğunu fark etmeye başlamaktadır. Bu süreç onların okuryazarlık temelini oluşturarak dil anlama ve ifade etme yeteneklerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Çocuğun bakımından sorumlu olan kişilerle, ebeveynleri veya akranları arasında gerçekleşen sözlü iletişim; sözcük dağarcığının geliştirilmesine ve dilin anlamlandırılmasının kolaylaştırılmasına katkıda bulunmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Morrow (1983) ise ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayanarak ebeveynlerin demografik özellikleri, ev ve okul ortamında gerçekleştirilen etkinlikler ile kitap etkinliklerine olan ilgileri yüksek ve düşük olan çocukları karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları; yoğun ilgi gösteren ebeveynlerin ve 16 öğretmenin çocuklarına daha fazla kitap etkileşimi sağladıklarını, çevresel koşullarda uygun düzenlemeler yaptıklarını ve benzeri sonuçlara işaret etmektedir (Taş, 2022)

Okul öncesi dönemde, çocuklar birçok davranışı gözlemleyerek öğrenmektedir. Özellikle ailelerini model alarak bilgi edinmektedirler. Bu nedenle anne ve babaların evde kitap, gazete gibi materyalleri okuması, bu eylemlerin çocuklar tarafından izlenmesi, çocukların okumaya olan ilgisini artıran bir davranıştır (Homeschool-By-Design reading, 2009; akt. Çakmak ve Yılmaz, 2009). Bu davranış çocuklara en yakın rol model olan ailelerinin okumayı sevdiğini göstermektedir (Wise ve Buffington, 2004, s.354; akt. Çakmak ve Yılmaz, 2009).

Ek olarak; düzenli aralıklarla çocuk kütüphanelerine yapılan ziyaretler, çocuklarda okumaya olan ilginin oluşturulması açısından büyük önem taşımaktadır. Griffin ve Morrison (1997) tarafından yürütülen araştırma evdeki kitap sayısı, kütüphane ziyaretleri, ebeveynlerin okuryazarlık düzeyi, birlikte okuma ve televizyon izleme sıklığı gibi ev ortamındaki okuryazarlık bileşenlerinin okul öncesi dönemde dil temelli becerilerin ikinci sınıfın tahmin edicisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ailelerin okuryazarlık ortamları çocukların gelişim alanlarının desteklenmesinde son derece önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynlerin aktif bir şekilde destek sağladığı çocukların akademik becerilerinin olumlu bir şekilde gelişme eğilimi göstermesi olası bir sonuç olarak gözlemlenmektedir (Christian, Morrison ve Bryant, 1998). Brandt (2001) tarafından ifade edildiği gibi ebeveynlerin ev ortamında okuryazarlıkla ilgili faaliyetlerinin okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Taş, 2022).

1.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Feyman Gök (2013), doktora tezinde anaokullarında erken okuryazarlık çevresini değerlendirme ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi araştırılmıştır. ‘‘Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı’’ 103 anasınıfında pilot uygulama yapılarak 1 madde çıkartılmıştır. Gözlem aracı yüksek güvenilirlik ve geçerliliğe ulaşılmıştır. Deneysel işlemin gerçekleştirileceği sınıflar bu araç ile belirlenmiştir. Üç ay süre ile iki anaokulunda tek denekle deneysel desen ile iki sınıftan üçer çocuk katılmıştır. İlk önce çocuklar okuryazarlık konusunda gözlemlenip anlık kayıtlar yapılmıştır. Sınıfa materyaller eklenip öğretmenler yönlendirilmiştir. Sonuç olarak çocuklar tekrar okuryazarlık alanında gözlemlenip davranışlar kayıt altına alınmıştır. Bu çalışma sonucunda sınıf ortamının materyal ve etkinliklerle desteklenmesi çocukların erken okuryazarlık davranışlarının sıklığını artırdığı gözlemlenmiştir.

Ergül, Karaman, Akoğlu ve Tufan (2014) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi seviyelerini ve sınıf içi uygulamalarını incelemişlerdir. 17 okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin bilgi düzeylerinin az olduğu, sınırlı etkinliklere yer verdikleri görülmüştür. Kitap okuma çalışmalarına daha az önem verdikleri görülmüştür. Tam gün eğitim veren okullarda çalışan öğretmenlerden ikisi süre sorunu olmadığından haftanın dört günü kitap okuduklarını belirtilmiştir. Üst SED ‘de çalışan öğretmenler materyal sıkıntısı çektiğini belirtirken alt ve orta SED öğretmenler aile yetersizliğinden yakınmışlardır. Ayrıca bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenlerin etkinliklerini daha fazla çeşitlendirdikleri gözlemlenmiştir.

Özdemir ve Bayraktar (2015), okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlığa dair farkındalıkları ve bilgi düzeylerini incelemişlerdir. Okul öncesi öğretmenliği bölümüne kayıtlı 39 öğretmen adayı katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yarısından azının erken okuryazarlık kavramını bildikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının sadece üçte biri erken okuryazarlık becerilerini listeleyebilmiştir. 12 öğretmen adayı erken okuryazarlık ile okuma yazma arasında pozitif ilişkinin var olduğunu belirtip tam olarak ilişkinin nasıl olduğunu ifade

edememişlerdir. Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin az olduğu ve lisans eğitimlerinin bu konuda yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Sezgin Yalçıntaş, Ulus, Aksoy (2019), yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarına sınıf içerisinde nasıl ve ne kadar yer verdiklerini incelemişlerdir. Okul öncesi erken okuryazarlık ile ilgili ölçek kullanılmıştır. Kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan 255 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre; özel ve devlet anaokulları arasında rekabetin olması ve özel okullarda sürenin daha uzun olması daha çok erken okuryazarlık uygulamalarına yer verdiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin eğitim durumları; erken okuryazarlık ile ilgili eğitime sahip olan öğretmenlerin bu konuda aktif çalışmalara yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yeterlilik hisleri; yetersiz bilgiye sahip öğretmenler bilgilerini uygulamaya yansıtma da çekinik davrandıkları görülmüştür. Okul çevresi; düşük SED 'in olduğu yerlerde çalışan öğretmenlerin orta ve yüksek SED çevresindeki öğretmenlere göre daha az okuma çalışmalarına yer verdikleri görülmüştür.

Tanju Aslışen ve Hakkoymaz (2020), 2015-2020 yılları arasında erken okuryazarlık alanında hem yurt içi hem yurt dışı çalışmaları incelemişlerdir. 73 lisansüstü tez çalışmaya dahil edilmiştir. Bu alanda ülkemizde daha çok yüksek lisans çalışmalarına yer verilmiştir. Çalışmalarda en çok nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Yurt dışında daha çok erken okuryazarlığa doktora çalışmalarında yer verilmiştir. Çalışmalarında daha derinlemesine araştırma yapmak adına nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Ülkemizde çocuklar, ev ortamı araştırmaya dahil edilip; okul, öğretmen, yönetici üzerine çalışmalara daha az yer verilmiştir. Öğretim üyeleriyle ülkemizde hiç çalışma olmayıp yurt dışında bir tane çalışma yapılmıştır.

Akdal (2021), okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık seviyelerini belirlemek için geçerlik ve güvenilirliği yüksek çoktan seçmeli test aracı geliştirme çalışması yapmıştır. 31 maddelik test 185 öğretmene uygulanmıştır. Çalışmalar sonucunda maddeler yirmiye düşmüştür. Sesbilgisel farkındalığın; tanımı, önemi, uygulanması, değerlendirilmesi, desteklenmesi, geliştirmesine yönelik maddelere yer verilmiştir. Ayrıca uyak farkındalığı, kelime farkındalığı, hece farkındalığı, ses

birimsel farkındalığa ilişkin maddeler de yer almıştır. Çalışmanın sonuçlarından biri öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir.

Çalış (2021), bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya 20 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgilerin eksik ve yanlış olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri sadece sesli harflere yönelik sesbilgisel ve harf bilgisi çalışmalarına yer verdiklerini, çalışma sayfalarını kullandıklarını, sınıf içerisinde yazılı uyarılara yer vermediklerini, en çok kitap merkezini kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ile ilgili eğitime ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır.

Fettah Metinol (2021), yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalıklarına yönelik kazanım ve göstergeler hakkında bilgilerini ve uygulamalarını incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. 50 öğretmen ile yüz yüze, 61 öğretmen çevrimiçi form aracılığıyla bilgilerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre çocuklar bilişsel olarak belli bir olgunluğa ulaştınca ilkokula hazır olduklarını dile getirmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %58,6'sının sesbilgisel farkındalığına yönelik eğitim alması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler sesbilgisel farkındalığın dil gelişimine ve okuma yazma becerilerine destek olduğunu belirtmişlerdir. Çocuk kitaplarını ve şarkıları faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın diğer bir sonucu öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa yönelik kazanım ve göstergeleri bilmediği ve uygulamalarında yeterince desteklemedikleri ortaya çıkmıştır.

Teker (2021), yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa yönelik inanç ve uygulamalarını incelemiştir. 160 okul öncesi çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık inançlarının eğitim düzeyinde farklılaştığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarını; eğitim seviyeleri, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları kurum türü ve erken okuryazarlık ile ilgili eğitimi alma durumları değişkenlerinin etkilediği belirlenmiştir.

Gengeç, Güldenoğlu ve Kargın (2022), yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ile ilgili hem bilgi düzeylerini hem de uygulamalarını çocukların performansları üzerinden ölçmüşlerdir. Çocuklar için EROT testini kullanmışlar. Öğretmenlere uygulamışlardır. 29 okul öncesi öğretmeni ve 235 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bilgi düzeylerinin erken okuryazarlık çalışmalarını etkilemediği, uygulamalarının çocukların alıcı ve ifade edici dil ile sözcük bilgilerini etkilediği görülmüştür. Bunun nedeni öğretmenlerin bu becerilere yönelik daha nitelikli etkinliklere yer vermelerinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Türkçe, drama, müzik, oyun gibi etkinliklere yer verilmesi çocukların sözcük bilgisini desteklediği çalışmalar olduğu vurgulanmıştır. Fakat ses farkındalıklarını ve anlama becerilerini etkilemediği görülmüştür. Ses farkındalık ile ilgili programın yetersiz kalması, öğretmenlere verilen etkinlik kitabında az sayıda etkinliğe yer verilmesinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Anlam becerilerinin öğretmenlerin okuma esnasında aktif, öğrencilerin pasif olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Laçın ve Güldenoğlu (2022), sınıflarında özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi seviyeleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Erken okuryazarlık bilgi testi geliştirip uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin eksik olduğu görülmüştür. Yaş, hizmet yılı, öğretmenlerin eğitim alma durumları ve çalışılan yaş grubu gibi farklı değişkenlere bakıldığında sadece öğretmenlerin yaşının anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bunun nedeni öğretmenlerin lisans eğitiminden mezun olma yılının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İlerleyen yıllarda lisans eğitiminde bu duruma daha fazla değinilmeye başlandığı düşünülmektedir.

Türköz (2022), yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin yeterlilik algılarını incelemiştir. Araştırmaya 380 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ile mezuniyet yılları, öğrenim durumları, eğitim alma durumları ve sınıflarında okuma yazma çalışmaları arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü, çalışılan yaş grubu ile erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark görülmemiştir.

1.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Krizek (2011), Bu çalışmaya Güney Kaliforniya'da 54 alt sosyoekonomik statüdeki 4 yaşındaki okul öncesi erkek çocukları ve 27 devlet anaokulu öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler 3 ay boyunca günde 4 kez yemek saatinde, teneffüste, dramatik oyun merkezinde ve kitap merkezinde senaryosuz sohbetler planlamışlardır. Öğretmenler rutin yönergeler vermemek ve davranış düzeltme konuşmaları yapmamaları konusunda uyarıldı. Sonuçta Planlanmış Konuşmalar Tedavi Grubunun, Seyrek Konuşmalar Kontrol Grubuna göre gelişimsel büyümede oldukça anlamlı fark bulunmuştur. Çocukları konuşmaya teşvik etme veya öğretmenlik deneyimi ile gelişimsel büyüme arasında anlamlı ilişki gözlemlenmedi. Sözel dil becerisinin önemine bakılırsa öğretmenler çocukları planlı bir şekilde konuşmaya teşvik etmelidir. Bu durum özellikle dezavantajlı çocuklar için önemli bir husustur.

Devitt (2017), Kaliforniya Eyaleti'nden 89 okul öncesi öğretmeni ankete katılmıştır. Ayrıca 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Karma yöntemle çalışılmıştır. İki okul öncesi programı seçilmiştir. Head Start ve California Eyaleti Okul Öncesi Programı. Bulgulara göre iki programında yoksulluk düzeyi okuryazarlık, okula hazırlık, ebeveyn katılımı ile ilgili inançlarını etkilemediği görülmüştür. Öğretmenler ebeveynlerin çocuklarını önemsediklerini ve başarıları için ellerinden geleni yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yoksul ailelerle iletişimi sorulmuştur. Birkaç öğretmen kendi etnik topluluğundaki ailelerle daha rahat konuştuklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerde ilgili kişilere yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada California Öğretmen Göreve Alım Programı önerilmiştir. İki yıllık yoğun program ile kaliteli eğitim sağlanılacağı düşünülmektedir.

Teale, Whittingham ve Hoffman (2018), 2006-2015 yıllarındaki erken okuryazarlık çalışmalarındaki ilerlemeyi incelemiştir. Çalışmaya göre büyük bir değişiklik görülmemiştir. Sadece bilginin giderek arttığı bulunmuştur. Gerekli müdahaleler, etkili öğretim teknikleri ve hatta hikâye kitapları ile kelime dağarcığı genişletilerek çocuklara ikinci dil öğretilir. Bu yıllarda en çok okuma yazma öğrenmekte güçlük çeken çocuklar üzerine çalışmalara odaklanılmıştır. Erken okuryazarlığın daha ileri düzeye taşınabilmesi için geliştirilmiş öğretmen uygulamaları şarttır. Bu yıllarda erken okuryazarlığın öğrenimi ve öğretimi konuları

üzerinde durulmuştur. Gelecek yıllarda eğitimcilerin erken okuryazarlık konusunda güçlü bir uzmanlığa ve bütüncül araştırma programlarına yoğunlaşması gerektiği vurgulanmıştır.

Meeks, Madelaine ve Kemp (2020), Avustralya'da öğretmen adaylarının okuryazarlık bilgileri ölçülmüştür. İlk yıl 81 öğretmen adayı, ikinci yıl 97 öğretmen adayı katılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının erken okuryazarlığı, okumanın temel bileşenlerini nasıl öğreteceklerini bilmedikleri görülmüştür. Öğretim stratejilerinden de habersiz oldukları ortaya çıkmıştır.

Hafız (2021), Suudi Anaokulu öğretmenlerinin erken okuryazarlığı uygulamaları hakkındaki inançlarını incelemiştir. Karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. 4 bakış açısı belirlenmiştir. 30 katılımcıya göre a) Yüzeysel okuryazarlık öğretimi b) Beceriye dayalı okuryazarlık öğretimi c) Doğrudan okuma yoluyla bağlantısal öğretim d) Deneyimler ile okuma yazma öğretimi. İkinci aşamada 4 odak görüşmesine 10 öğretmen katılmıştır. 3 tane tema ortaya çıkmıştır. 1) Kültür ve toplumun etkisi 2) Öğretmenlerin geçmişleri ve öğretim uygulamalarına yönelik ihtiyaçları 3) Eğitim politikası ve okul yönetiminin etkisi. 17 öğretmenin a ve b bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Müfredatın öğretmenleri etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenler çocukları çok iyi tanımalı ve okuma yazma öğretimi için birçok öğretim yöntemini bilmelidirler. Ancak bu şekilde doğru bir plan oluşturabilirler. Öğretmenlerin yazı farkındalığı üzerine uygulamalar yapmadıkları görülmüştür. Bunun için kurslara ihtiyaçları vardır. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin bilgi ve birikimleri inançlarını etkilediği sonucuna varılmıştır. İnançlarını değiştirmek için mesleki gelişim imkanlarına ihtiyaçları vardır. Ayrıca öğretmenlerin çoğu öğrenci sayısının fazlalığından ve kütüphanelere öncelik verilmemesinden şikayetçi olmuşlardır. Öğretmenler erken okuryazarlık becerilerini geliştirilmesinde ailenin önemli rolü olduğunu vurgulamışlardır. Arapça alfabetik olmasına karşın konuşma dilinden farklıdır. Teknolojinin gelişmesi ve küreselleşme kültür ve dil çeşitliliğini de beraberinde getirmiştir. Arabistan'da İngilizce öğretmek için kitaplar okunmakta ve videolar izletilmektedir.

Thomas, Tazouti, Hoareau, Luxembourger, Hubert, Fischer ve Jarlégan (2021), yaptıkları çalışmada dil ölçeği geliştirmişlerdir. Çok sayıda erken okuryazarlık alanındaki test ölçümleri İngilizcedir. Bu nedenle bu çalışmada Fransızca dil ölçeği

geliştirilmiştir.167 Fransız okul öncesi çocuğu test edilmiştir. Testin amacı küçük çocukların becerilerini test etme alanındaki boşluğu azaltmak ve dünya çapındaki araştırmalarda karşılaştırma imkânı sunmaktır. Ayrıca bu ölçek eğitimcilerle rehberlik edebilir.

Tran (2021), günümüzde toplum teknolojiyi aktif kullandıkça eğitim de kullanmak zorunda kalmaktadır. Bu nedenle anaokulunda görev yapan öğretmenlerin teknolojiye yönelik görüşleri incelenmiştir. Güney Kaliforniya'da beş anasını ve beş okul öncesi öğretmenleriyle bire bir görüşülmüştür. Tüm anasını öğretmenleri teknolojiyi kullandıklarını savunurken okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşık yarısı karşı çıkmışlardır. Sadece iki okul öncesi öğretmeni teknoloji kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Bishop (2022), Michigan'da anaokulu öğretmenleri için okuma yazma konusunda koçluk programı oluşturuldu. Erken okuryazarlık konusunda iyi eğitilmiş 21 eğitim koçu belirlenmiş ve 24 öğretmen ile ayda bir 4 kez oturum gerçekleştirilmiştir. Oturumlar 30 ile 60 dakika arasındadır. Oturumlardan sonra öğretmenler hakkında en iyi bilgiye sahip eğitim koçları ve öğretmenler eşleştirilmiştir. Bu çalışmada eğitim koçu ve öğretmen arasındaki iletişimin önemine de vurgu yapılmıştır. Eğitim koçları yapıcı geri bildirimlerde bulunmuştur. Covid 19 döneminde öğretmenlere teknolojiyi nasıl kullanmaları gerektiği ve farklı öğrenme stratejileri için rehberlik yapmışlardır. Olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Çocukların boyalarla, kağıtlarla, kitaplarla ve çevresiyle deneyim sağlaması erken okuryazarlık becerilerini yetişkinlik dönemine taşımaktadır. Erken yaşta çocuklara okuma yazma öğretmek yanlıştır. Çocuklar başarısızlık yaşayabilmektedir. Bu durum çocuğa zarar vermektedir. Bu çalışma zorlu süreçlerde bile erken okuryazarlık becerilerini geliştirebileceklerini kanıtlamıştır.

Christianti, Retnowati, Wening, Hasan, Ratnawati (2022), Endonezya'da 30 resmi ve özel anaokulu öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin erken okuryazarlığa yönelik bilgilerinin yeterli olduğu ve farklı stratejiler uyguladıkları görülmüştür. Değerlendirmeler gözlem ve portfolyoya dayanmıştır. 3 araştırma sorusu 1) Öğretmenlerin bakış açıları nedir? 2) Öğretmenler değerlendirmeyi nasıl yapıyorlar? 3) Öğretmenlerin karşılaştıkları engeller nelerdir? Çalışmaya göre öğretmenler okuryazarlık ile ilgili yeterli bilgiye sahiptirler. Uygulamada yeterli fakat

değerlendirmede eksik oldukları görülmüştür. Erken okuryazarlık becerilerinin ölçebilecek değerlendirme aracına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Resmi okuryazarlık değerlendirme araçlarına ihtiyaç vardır (Christianti vd., 2022).

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama sürecine, geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Nitel araştırma modelinin kullanıldığı bu araştırmada durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışması deseni bir duruma özgü derinlemesine bilgi sağlayan nitel araştırma türüdür (Yin, 2018).

Durum çalışmalarının temel amacı, belirli bir durumun kesinlik kazanması veya yeniden inşa edilmesidir. Durum terimi geniş bir alanı kapsamaktadır. Bireyler, topluluklar veya kurumlar bir durum çalışma konusu olabilir (Flick, 2014). Araştırmacı bir durumu ele alabileceği gibi birçok durumdan da bahsedebilir (Bal, 2016). Durum çalışmaları amacına göre farklı özelliklere ayrılabilirler. Berk ve Lune (2015) durum çalışmasını keşfedeci, tanımlayıcı ve açıklayıcı olarak sınıflandırmıştır. Yin (2018) ise bütüncül tek durum, bütüncül çoklu durum, iç içe geçmiş tek durum, iç içe geçmiş çoklu durum olarak dört sınıfa ayrılmıştır.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim- öğretim yılında Muş ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 25 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki asıl anlayış önceden belirlenmiş ölçütlerin durumlarının gözden geçirilmesidir. Araştırmacı tarafından ölçütler oluşturulabilir. Ayrıca önceden hazırlanmış ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmadaki ölçütler:

- Okul öncesi öğretmeni olmak

- 4-6 yaş grubunda çalışıyor olmak
- MEB'e bağlı devlet okulunda çalışmak

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Değişken		Frekans (f)	Yüzde %
Cinsiyet	Erkek	1	4
	Kadın	24	96
Yaş Aralığı	22-25	3	12
	26-30	14	56
	31-35	2	8
	36-40	4	16
	41 ve üzeri	2	8
Eğitim Durumu	Lisans	22	88
	Yüksek lisans	3	12
Çalıştığı Kurum	MEB'e bağlı bağımsız anaokulu	16	64
	MEB 'e bağlı anasınıfı	9	36
Hizmet Yılı	1-5 yıl	14	56
	6-10 yıl	5	20
	11-15 yıl	5	20
	16-20 yıl	1	4
Sınıf mevcudu	5-10	2	8
	11-20	19	76
	21-30	4	16

Mezuniyet Yılı	2003-2007	1	4
	2008-2012	6	24
	2013-2017	12	48
	2018-2023	6	24
TOPLAM		25	100

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarına Yönelik Görüşmelerinin İncelenmesi adıyla iki bölümden oluşan form oluşturulmuştur. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik sorular oluşturulmuştur. İkinci bölüm araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşleri alınarak revize edilen görüşme sorularından oluşmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılandırılmış görüşmeden daha esnek bir yapıya sahiptir. Önemli konulara ışık tutmak açısından daha fazla zaman ve imkân sunmaktadır. Nitel araştırmalarda en çok tercih edilen görüşme türüdür (Brinkmann, 2013, s.21; akt. Oral ve Çoban, 2021). Bu form araştırmanın ekler kısmında sunulmuştur.

2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nden etik kurul izni alındıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığına araştırma uygulama izni ön başvurusu yapılmıştır. Resmî izinler tamamlandıktan sonra Mayıs-haziran aylarında öğretmenlerle ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. İlk aşamada dört öğretmen ile pilot çalışma yapılmıştır. Soruların anlaşıldığı düşünülmektedir. Öğretmenlerden görüşme için randevu alınmıştır. Katılım gönüllük esasına dayanarak yüz yüze görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler katılım kabul formunu ve genel bilgi formunu doldurmuşlardır. Öğretmenlerden ses kaydı için izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra sorulan sorular ve verilen cevaplar ses kaydına alınmıştır. Transkriptler alındıktan sonra öğretmenlere ulaştırılarak onayları alınmıştır.

2.5. VERİ ANALİZİ

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerdeki ses kayıtları dinlenilerek transkriptleri oluşturulmuştur. Oluşturulan transkriptler Word' e aktarılmıştır. Word belgeleri MAXQDA programına yüklenmiştir. Öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25 kodları verilmiştir. Program aracılığıyla kodlamalar belirlenmiştir. Kodlamalar pdf haline getirilmiştir. Daha sonra kodlar gruplaştırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler de temalar yoluyla birleştirilmiştir. Alt problemlere uygun olacak şekilde tablolar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevapların frekansları ölçülmüştür. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve frekans değerlerine göre tablolar yorumlanmıştır. Bulgulara alan taramasından bilgiler de aktarılmıştır.

2.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra 5 okul öncesi alanında akademisyenin önerileri doğrultusunda görüşme formu gözden geçirilip değerlendirilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için görüşülen öğretmen sayısı arttırılmıştır. 20 öğretmen sayısı 25 'e çıkarılmıştır. Ayrıca öğretmenlerle yüz yüze görüşülmesi ve ses kayıtlarının alınması verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırdığı düşünülmektedir. Görüşmeler ortalama 20-30 dakika sürmüştür. Farklı bir araştırmacı tarafından rasgele bir görüşme formu seçilip kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılmıştır. "Güvenirlilik = [(Görüş birliği) / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] x 100 = Sonuç". Bu formül ile yapılan hesaplama neticesinde kodlayıcılar arasındaki uyumun %91,6 olduğu görülmüştür. Bir araştırmada güvenilirlik değerinin %90'nın üzerinde hesaplanmış olması araştırmanın veri güvenirligi açısından uygun olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

3.1. BİRİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Hakkındaki Görüşleri

Alt Amaç	Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık hakkındaki görüşleri nelerdir?	Erken okuryazarlık görüşleri	Görsel Okuma	Grafikleri anlama	Ö20	1
			Sembolleri tanıma	Ö6, Ö20	2
		Dil Çalışmaları	Hikâye	Ö4	1
			Ses farkındalığı	Ö4, Ö21	2
			Anlama becerisi	Ö4	1
			İfade becerisi	Ö17, Ö20	2
			Kelime dağarcığı	Ö1	1
		Hazır bulunuşluk	İlkokula hazırlık	Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö23, Ö25	15

		Formal Okuma	Okuma yazma	Ö2, Ö3, Ö17, Ö22, Ö24	5
--	--	--------------	-------------	-----------------------	---

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=15) erken okuryazarlığı ilkokula hazırlık süreci olarak ifade etmişlerdir. Erken okuryazarlık becerileri için önemli olan ses farkındalığı, alıcı ve ifade edici dil, hikâye okuma gibi faktörlere daha az vurgu yaptıkları görülmüştür. Erken okuryazarlık için önemli olan hikâye(f=1), anlama becerisine(f=1), kelime dağarcığına (f=1) ve ifade becerisine(f=2) çok az vurgu yapılmıştır. Bazı öğretmenlerin (Ö6, Ö20) görsel okuma ile bağdaştırması bu dönemde çocukların işaretleri, sembolleri ya da grafikleri anlamlandırmasıyla tutarlı gözükmektedir. Çocukların üç yaşlarından itibaren çevrelerinde gördükleri sembol, işaret ve logoları tanıyabildiklerini göstermektedir (Decker ve Decker, 2016; Vukelich, Christie ve Enz, 2012; Wortham, 2009; akt. Bayraktar, 2018). Bir öğretmen (Ö17) kalem tutma gibi motor becerisini erken okuryazarlık ile bağdaştırmıştır. Bazı öğretmenlerin (Ö2, Ö3, Ö17, Ö22, Ö24) erken okuryazarlığı okuma yazma öğrenmek olarak görmesi erken okuryazarlığı tam olarak bilmediklerini göstermektedir. Okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlığı okuma yazma ile karıştırmaktadır (Genç Ersoy, 2021). Verdikleri cevaplara göre okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık hakkında bilgilerinin eksik olduğu görülmektedir. Sadece bir öğretmenin (Ö20) erken okuryazarlığı kapsamlı açıkladığı diğerlerine göre daha doğru bir tanımlama yaptığı görülmüştür. Bu öğretmen erken okuryazarlığı tek bir beceri ile kısıtlamamıştır.

“Erken okuryazarlık bence birinci sınıf öncesi çocukların okuma yazmaya geçmesidir. Çocukların evde veya okul öncesinde sesleri hissettirmek dışındaki yapılan çalışmalardır diye düşünüyorum.” (Ö2)

“Erken okuryazarlık ilkokul çağına gelmemiş çocukların daha erken yaşlarda okuma yazma öğrenmesi.” (Ö3)

“Hocam erken okuryazarlık, çocuğun okuma yazma öğrenmeden önceki bütün sürecini tanımlar işte en başta seslerin farkındalığı anlama becerileri, yazı yazabilmesi, hikâye, anlama ve benzeri çalışmalar.” (Ö4)

“Çocuklarını okuma yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde okuma yazmaya dair becerileri kazanmış olması mesela.” (Ö8)

“Erken okuryazarlık benim için çok önemli. Yani çocuğu ilkokula hazırlamak demek ve bu da çok faydalı ve birinci sınıf öğretmenlerimiz de bunu dile getiriyor.” (Ö9)

“Çocuğun ilkokula hazırlanma sürecidir. Özellikle çocuklarda ses farkındalığı oluşturma açısından olumlu süreçtir.” (Ö12)

“Erken okuryazarlık, çocukların ilkokula başlamadan önce okuma yazmaya yönelik gerekli ilgi, tutum, beceri gibi özellikleri kazanmasıdır diye düşünüyorum.” (Ö13)

“Erken okuryazarlık öncelikle çocuğun kalem tutabilmesi, el göz koordinasyonu oluşturabilmesidir benim için. Bunun yanında çocuğun düşüncelerini ifade edebilmesi bir konu hakkında fikrinin olması bu fikirleri dile getirebilmesi bunları ifade ediyor.” (Ö17)

“Benim için erken okuryazarlık yazı, ses, hece sembollerin fark edilebilmesi, grafiklerin incelenip ayırt edilebilmesi özellikle bunlardan oluşuyor. En önemlisi de çocuğun kendini çok güzel ifade edebilmesi benim için erken okuryazarlık konuşabilmesi konuştuğu zaman kendisini ailesine bana güzel ifade edebilmesi. Ben her yani erken okuryazarlık benim için sadece kitabı al işte çizgi çalışması yap ya da kitabı aç oku değil. Erken okuryazarlık öncelikle çocuğun kendini ifade etmesidir. Öncelikle o benim için. Onun dışında kitabı nasıl tutacağını bilmesi hangi sayfada olduğu, kitabın ön kapağını arka kapağını bilmesi, kitabı koruyabilmesi istediği zaman açıp okuyabilmesi, ilgisini çeken bir şey olduğu zaman bunu sorması üzerine gidebilmesidir. Onun dışında kitap yayınevlerini falan bakması öğrenmesidir benim için. Onun dışında dinleme ve konuşma becerilerini öğrenmesidir. Erken okuryazarlık benim için ayrıca grafikleri ayırt edebilmesi, matematik becerilerinin temelini oluşturuyor ya grafikleri okuyabilmesi anlamlandırabilmesi, herhangi bir problemi çözebilmesi, kendisiyle ilgili ailesiyle ilgili. Bunu bilip bana anlatıp, dinleyip çözüme ulaşmasıdır.” (Ö20)

3.2. İKİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarına Yer Verme Durumu

Alt Amaç	Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Okul öncesi öğretmenleri etkinliklerinde erken okuryazarlık uygulamalarına nasıl yer vermektedirler?	Uygulama Şekilleri	Destekleyici Uygulamalar	Serbest çalışma	Ö6	1
			Akıl ve zekâ oyunları	Ö5, Ö17, Ö20	3
			Yapılandırılmış Oyun	Ö14, Ö16, Ö18, Ö25	4
			Matematik çalışmaları	Ö6, Ö11, Ö12, Ö17, Ö25	5
		Doğrudan Uygulamalar	İsim farkındalığı	Ö3, Ö8, Ö25	3
			Okuma yazma çalışmaları	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25	18
			Ses farkındalık çalışmaları	Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23	15
			Sohbet	Ö15, Ö25	2
			Drama	Ö1	1

			Hikâye	Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24	10
--	--	--	--------	---	----

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin erken okuryazarlık çalışmalarını farklı etkinliklerle destekledikleri anlaşılmaktadır. En fazla okuma yazma çalışmalarına (f=18) yer verdikleri görülmüştür. Ancak erken okuryazarlıkta büyük bir öneme sahip olmasına rağmen frekans değerlerine bakılarak öğretmenlerin hikâye etkinliklerine (f=10) gereken önemi vermedikleri ortaya çıkmaktadır. Literatüre bakıldığında kitap okuma etkinlikleri erken okuryazarlık becerilerini desteklemektedir (Ergül vd., 2014). Okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma bilmemesi daha çok sözlü iletişimi destekleyen etkinlikleri gerektirmektedir (Yalavaç, 2020). Uygulamalarda öğretmenlerin merkezleri pek kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Bunun dışında en çok ses farkındalık çalışmalarına (f=15) yer verirken isim farkındalık (f=3) etkinliklerine de düşük oranda olsa yer vermeleri erken okuryazarlığı desteklediklerini göstermektedir. Alıcı ve ifade edici dili destekleyen drama (f=1) ve sohbet (f=2) etkinliklerine çok az yer vermişlerdir. Eşleştirme, yapboz gibi etkinlikleri içeren akıl ve zekâ oyunlarını erken okuryazarlık uygulamaları içinde değerlendirdikleri görülmüştür. Aşağıda bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

“Öğretmenim diyor. Kelebeği gördün mü? Mesela canlandırarak okumak çok fazla. Yani farklı nasıl düşünün. Pikniğe gittiğimizi hayal ediyoruz, çocuk kendini piknikte zannediyor, öğretmenim diyor. Çayı unuttuk öğretmenim mangal yakalım mı?” (Ö1)

“Buna hikâye etkinliklerinde yer veriyoruz. Daha sonra ses farkındalığı etkinliklerimiz oluyor. Hikâyeleri mesela söylerken başlık oluşturma hikâyede verilen konuları anlama becerileri gibi çalışmalar yapabiliyoruz. Onun dışında çocukların ilgileri doğrultusunda farklı karar verilebiliyor bu süreçte.” (Ö4)

“Nasıl uygulamalar yapmaktayım hocam daha çok ünlü harfleri veriyorum a, e, ı, i, o, ö, u, ü gibi. Bütün ünlü harfleri veriyorum. Ünsüz harflerle pek işim olmuyor

açıkçası. Ünlü harfleri de nasıl veriyorum görsel daha çok görsellik ön planda oluyor. Mesela atıyorum a sesini veriyorsam a sesinin büyük hali, küçük hali görselini çocuğa gösteriyorum. A sesiyle başlayan farklı farklı nesnelere bazen bu nesnelere 10 -20'yi bile bulabiliyor. Hepsinin çocukların görebileceği bir alana yapıştırıyorum. Hemen altlarına da bu sesi bu resimlerin yazılışlarını yapıştırıyorum. Çocuk mesela atıyorum at resmi var altında at yazıyor a sesiyle başladığını kavrayabiliyor. Onun dışında ne yapabiliyorum? Benim kendi küplerim var sınıfımda. Bu küplerin üzerinde sesler var. Aynı zamanda farklı küplerim var. Onların üzerinde de rakamlar var. Ses ve rakam birleştirilmesine dayalı farklı çeşitli oyunlar oynayabiliyorum. Halkaların içine sesleri yapıştırıp atıyorum. Mesela 4 tane halka a, e, ı, i gibisinden at diyorum. At a ile başladığı için çocukların hepsi at olan halkaya doğru ilerliyor. O şekil farklı daha çok oyunlarla vermeye çalışıyorum.” (Ö10)

“Diyelim ki çizgi çalışması yaptırıyorum. Okulun başı onu mesela okuma yazmaya hazırlık etkinliğinde ne yapıyoruz? Çocuklara el becerisi olarak kalemlerini verip mesela noktaları tamamlatıp çizdiriyoruz. Diyelim ki oyun etkinliğinde çizgiyi o aynı çizgi şeklinde mesela legoları bir anda çizgi şeklinde dizme şeklinde süre vererek oyuna dönüştürebiliyoruz. Sanat etkinliğinde ya da okula okulun başında ilk çocuklar geldiği zaman serbest zamanda hamur vererek o şekilde yaptırabiliyoruz. Hani bu şekilde etkinlik yaptırabiliriz. Zamanla mesela harflere geçtiğimiz zaman yani ses farkındalığı verdiğimiz zaman ben genelde şey yapıyorum. Mesela diyelim bugün a sesini verdim a ile ilgili mesela hayvanların çıkardığı sesleri oyun etkinliği olarak veriyorum. Aile katılımı etkinliği olarak mesela şey yapıyorum diyorum ki a ile başlayan 3 nesne ama aklınızda tutarak geleceksiniz. Mesela o 3 nesneyi ya da herhangi bir isim fark etmiyor. Çocuklar o gün akşam öğreniyorlar ya da evde olan a ile başlayan üç şey neyse öbür gün sınıfta bununla ilgili konuşuyoruz. Bu tür etkinlikler yapıyorum ya da işte evden, ilgi köşesi oluşturduğum zaman evden belli başlı a ile ilgili mesela nesne istiyorum. Biri anahtarlık getiriyor, biri ayıcık getiriyor. Biri işte anahtar getiriyor. Biri ayakkabı getiriyor. Bu şekilde etkinlik yaptırıyorum.” (Ö14)

“Bazen de yapılandırılmış oyunlarla çocukları sıkmadan boğmadan bulup etkinliklerimizi gerçekleştirmeye çalışıyoruz.” (Ö16)

“Okuma yazmayla ilgili masa başı etkinlikleri oluyor.” (Ö18)

“Onun dışında geçen de bahsetmişim akıl ve zekâ oyunları. Üzerinden gitmeyi seviyorum. Ses kartları işte hafıza kartları.” (Ö20)

3.3. ÜÇÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 4. Erken Okuryazarlık Uygulamalarına Ayrılan Süre

Alt Amaç	Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlık uygulamalarına ne kadar süre ayırmaktadırlar?	Ayrılan süre	Haftalık	Ortalama üç saat	Ö1, Ö7, Ö13, Ö16, Ö18	5
			Ortalama 7 saat	Ö12, Ö19	2
			Her gün	Ö6, Ö15, Ö20, Ö25	4
			Süre belirsiz	Ö5, Ö10	2
			Sürekli	Ö4	1
			Bir veya yaklaşık iki saat	Ö3, Ö8, Ö11, Ö14, Ö21, Ö22, Ö24	7
		5 saat	Ö9, Ö17, Ö23	3	
Aylık	Ayda bir	Ö2	1		

Öğretmenlerin ayrılan süre konusunda kafalarının karıştığı fark edilmektedir. Tam net bir süre veremedikleri görülmüştür. Bazı öğretmenler (Ö6, Ö15, Ö20, Ö25) etkinliklere yayararak her gün verdiğini belirtirken bir öğretmen (Ö2) ayda bir (sesli harflerden bir tane) verdiğini ifade etmiştir. Burada öğretmenlerin tam olarak erken okuryazarlık ile bilgilerinin net olmadığı da ortaya çıkmaktadır. Öğretmen için sadece ayda bir harf verilmesi erken okuryazarlık olarak görülmektedir. Oysa erken

okuryazarlık daha geniş uygulamaları içermektedir. Daha çok ortalama 3 saat (f=5) ve yaklaşık 2 saat (f=7) ayırdıklarını belirtmişlerdir.

“Yani haftada değil de ayda bir tane olmak üzere bu ünlü sesleri tanıtıyorum çocuklara sadece. Zaten 8 tane harfimiz var. Her aya bir tane sığdırıyorum.” (Ö2)

“Bir veya 2 saat.” (Ö3)

“Haftalık hocam belirttiğim gibi hani şu kadar saat yapıyorum diyemem.” (Ö4)

“Yani buna net bir saat vermiyorum. Çünkü bunun genellikle kendi müfredatımda; yani kendi programımdaki etkinliklere yaymaya çalışıyorum. Günün belli bir saatinde ya da günün belli bir saatinde yapmıyorum ya da işte yani haftada ya da ayda net bir saat veremiyorum” (Ö5)

“Şöyle ya aslında belli bir saati yok ama takribi günde bir yarım saat, 45 dakikadan üç dört saat eder diye düşünüyorum bu çalışmada.” (Ö16)

“Hocam genelde şöyle bazen günlük de olabiliyor, illa bir ders saatinde olmuş olabiliyor yani genelde. Ya illaki 3 güne oluyor. Yani 3 saat olmuş oluyor.” (Ö18)

3.4. DÖRDÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarında Karşılaştıkları Engeller

Alt Amaç	Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarında karşılaştıkları engeller nelerdir?	Erken okuryazarlık uygulamaların da karşılaşılan zorluklar	Çocuklar	Sesleri çıkarmada	Ö18, Ö24	2
			Bireysel farklılıklar	Ö10, Ö12, Ö23	3
			Sesi karıştırma	Ö2, Ö15	2
			Çocuğun kalem tutamaması	Ö1, Ö8, Ö13, Ö14	4
			Ses farkındalığı kazandırmada	Ö7	1
			Dikkat eksikliği	Ö14, Ö16,	6

			Ö17, Ö20, Ö23, Ö25	
		Yaş farkı	Ö11, Ö25	2
		Devamsızlık	Ö17	1
	Sınıf	Sınıfın çiftli kullanılması	Ö17, Ö20	2
		Sınıfın küçük olması	Ö17	1
		Sınıf mevcudu	Ö6, Ö19, Ö20	3
		Sınıf yönetiminde	Ö5	1
		Yardımcı personel olamaması	Ö6	1
		Etkinlik	Somutlaştıramama	Ö3, Ö16, Ö22
	Etkinliğin zorlaşması		Ö5	1
	Materyal eksikliği		Ö11, Ö14, Ö17, Ö20, Ö23, Ö25	6
	Aile	Veli beklentisi	Ö13	1
		Veli ilgisizliği	Ö4, Ö16, Ö25	3
		Ailenin yanlış tutumu	Ö14, Ö18, Ö23	3

Öğretmenler (Ö1, Ö8, Ö13, Ö14) çocukların ilk okula başladıklarında bağımsız olarak kalem tutmamasında zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle hiçbir deneyimi olmayan çocuklar olduğunda sıkıntı çektiklerini dile getirmişlerdir. Aynı zamanda doğru kalem tutamadıklarından dolayı çizgi çalışmaları ve yazma

çalışmalarında zorluklar ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bireysel farklılıklardan (Ö10, Ö12, Ö23) dolayı zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca yaş farkının (Ö11, Ö25) olduğunu ve bu durumun onları zorladığını belirtmişlerdir. Bu durum erken okuryazarlığın anlaşılmadığı ortaya koymaktadır. Erken okuryazarlık belli bir yaş grubuna hitap etmemektedir. Bebeklikten itibaren başlayan süreçtir (Taşkın vd., 2015).

“Ya şöyle çocuk ilk geldiğinde bilmiyor, kalem tutmayı bilmediği için zorlanıyorum alışma süreci var o alışma sürecinde sadece zorlanıyoruz. Onun dışında zaten bilgiyi verdikten sonra çocuk kendi de yapabiliyor artık. Öğrendiği şeyi tekrar ediyor, tekrarlar hani kendini aşabiliyor. Hani kalem tutmadan direk bağımsız bir kalem tutuşu yani her öğretmenin bir hayalidir. Öyle diyeyim ki buna başladığı zaman çocuk sadece tekrarlar ondan sonra. Farklı hikâyelerle farklı, kendi deneyimleri de var. Onu da kattığı zaman sadece aile okulda değil, ailede de aynı şey geçerli.” (Ö1)

“Yani çocukların kalemi doğru tutamaması ve yazamamasında zorluk yaşıyorum.” (Ö8)

“Evet şöyle ufak yaşlara öğretmek biraz daha zor oluyor ama altı yaş gibi çocuklara öğretmek çok kolay oluyor.” (Ö11)

“Bunlara tabii ki bireysel farklılıklarda zorlanıyorum. Mesela bir çocuğun özellikle ince motor kasları gelişmemiş, ona bireysel olarak yardımcı oluyorum. Rakamları ters yazan çocuklar var. Onlar da biraz zorlanıyorum. Hani düzeltme çalışmaları yapıyoruz.” (Ö12)

“Ailenin harf öğretimi beklentisi. Bazı çocukların çizgi çalışması yaparken kalemi tutamaması.” (Ö13)

Öğretmenlerin en çok zorlandığı diğer konu dikkat eksikliği (f=6) olmaktadır. Bu durumun televizyon, telefon ve tablet gibi teknolojik aletlerle fazla vakit geçirdiklerinden dolayı gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Özellikle bu sene diye vurgulamaları gittikçe bu durumun daha arttığını göstermektedir. Sınıfların çiftli kullanılması ve materyal eksikliği (f=6) öğretmenlerin zorluk yaşadığı durumları göstermektedir. Var olan materyallerin yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifade ettiklerine göre kendi imkanlarıyla çabaladıkları görülmektedir.

“Yani şu an benim zorlandığım konuyu söyleyeyim, sınıf içerisindeki materyallerim çok az. Kendim bir şekilde temin etmeye çalışıyorum ya da kendim

elimden geldiğince uydurmaya çalışıyorum. Bir şeyler beni zorlayan bir bu şu an için onun dışında bir dediğim gibi yaş konusu birazcık sıkıntı oluyor. Öyle.” (Ö11)

“Yani yok zaten yazdırmıyoruz. Yazdırsak ta küçük kastan zaten çizgi çalışmalarından çok fazla zorlanmıyorlar. Çocuklar dikkat eksikliği odaklanma sorunları bunlar çok fazla benim sınıfımda bu sene özellikle bu sene. Onun haricinde bir şey gelmiyor aklıma şu an.” (Ö16)

“En çok zorlandığım durumlar çocukların materyal eksikliği ve çocukların dikkatlerinin dağınık olması bu konularda daha çok zorlanıyorum. Sınıfın ortak kullanması, sabah grubu ve öğlen grubu olarak iki gruba ayrılması, bu aynı şekilde malzemelerin de ikiye bölünmesine sebep oluyor. Daha kısıtlı olduğu için zorlanıyoruz.” (Ö17)

“Ama yani ilk başta en çok zorlandığım nokta çocukların dikkat süresinin çok az seviyede olması. Hele ki bu televizyon tablet olaylarından sonra hocam dikkat, yani bir kitabın yarısına kadar zor getiriyorduk sene başında. Kitabın yarısına kadar gelmiş beni en çok etkileyen şey dikkat. Çocukların dikkatinin çok dağınık olması, yine kalabalığı tolere ederim, etkinlikler ederim ama dikkat çok büyük bir eksiklik benim için. ... Yani benim en büyük sıkıntım sınıfı çiftli kullanmam. Mevcudun çok kalabalık olması ve gerçekten maddi imkansızlıklar. Ha ben çocuğum olmasaydı belki bunların yüzde üçünü alırdım herhalde. Kendi çocuğuma aldığım için burada kullanıyorum.” (Ö20)

Öğretmenler (Ö3, Ö16, Ö22) çocukların somut dönemde olduklarını ve seslerin soyut olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Somut öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır (Yalavaç, 2020). Ses çıkarma (f=2), sesi karıştırma (f=2) ve ses farkındalığı verirken (f=1) zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu da yine erken okuryazarlık hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve farklı öğrenme stratejilerini kullanamadıklarını ortaya koymaktadır.

“Yani çocuklar daha önce eğer bu sesleri hiç görmemişlerse hiç hissetmemişlerse bazen hani birbirine benzetiyorlar sesleri ve bu konuda yanlışlıklar yapabiliyorlar. Bunun dışında çok da zorlandığım söylenemez.” (Ö2)

“En çok zorlandığım durumlar çocuklara ses farkındalığı kazandırmakta birazcık zorlanıyorum. Çocuklar biraz bunu kavramakta daha zorluk yaşıyorlar ama diğer konularda iyi bir ilerleme katlıyoruz. Evet.” (Ö7)

“Bir ses farkındalığının soyut olması fonolojik farkındalık çok soyut ve bizim çocuklarımız somut dönemde bile değiller. Bu çok fazla zorluyor.” (Ö16)

Aileler ile ilgili yaşadıkları güçlükler velilerin öğretmenden beklentisinin yüksek olması (f=1), erken okuryazarlık ile ilgili yanlış tutumlarının olması (f=3) ya da ailelerin çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenmemesidir (f=3).

“Ben en çok okul aile iş birliğinin olmaması yönünde sıkıntı yaşıyorum. Çünkü okul aile iş birliği olduğu zaman çocuğun gelişimi açısından çok önemli bir süreç oluyor. Genelde okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara ilgisiz davranılıyor veliler tarafından.” (Ö4)

“Ailenin harf öğretimi beklentisi.” (Ö13)

“Bazı çocuklara veliler evde hani harf öğretimi yapmaya çalışıyor. Ben her ne kadar bunu yapmayın desem de bu da biraz zorlayıcı bir şey bence öğretmen için bunu kesinlikle yapmamaları lazım.” (Ö18)

3.5. BEŞİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Eğitimde Ailenin Rolü

Alt Amaç	Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik okul- aile iş birliği ile ilgili görüşleri nelerdir?	Erken okuryazarlık uygulamalarında ailenin rolü	Ailenin evde destek çalışmaları	Evde tekrar edilmesi	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö11, Ö14, Ö18, Ö19 Ö22, Ö24	10
			Ödevlendirme	Ö1, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö17 Ö22	7
		Ailenin okulda destek çalışmaları	Aile katılımı	Ö1, Ö6, Ö9, Ö10, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19	8

	Öğretmen- aile iş birliği	İletişim	Ö14, Ö20	2
		Okul ve aile paralel gitmelidir	Ö2, Ö25	2
		Bilgi paylaşımı	Ö3, Ö14, Ö23	3
		Veli bilinçlendi rilmesi	Ö4, Ö15, Ö16 Ö21, Ö23	5

Öğretmenlerin ailelerden en çok bekledikleri durum verilen ödevleri (f=7) evde tekrar (f=10) ederek öğrenmeleri pekiştirmeleri olmuştur. Ailelerinin yapılan çalışmalara bu şekilde destek olması beklenilmektedir. Daha kalıcı öğrenmeler için bunun gerekliliği vurgulanmıştır.

“Okul aile iş birliği ödevlendirmeler şeklinde olmalıdır. Öğretmen evde konuyu işlediğinde ödevlendirmeleri yapmalı, aile bu ödevlendirmeler üzerinde evde tekrarlar yapmalıdır. Bu şekil hem daha kalıcı olur hem daha öğrencinin hafızasında daha kalıcı yer edinir. Daha hani sonraki yıllarda daha yararlı olur, daha aktif bir şekilde kullanılabilir.” (Ö5)

“Az önce de bahsetmiştim. Aile faktörü bence çok çok çok önemli. Okulda çocuğa bir şey öğrettiğimiz zaman bu çocuğun aklından hemen uçabilir. Fakat çocuk bunu evde tekrar ettiği zaman daha kalıcı olur ya. O yüzden bence ailelerle konuşulması lazım. Özellikle annelerle. Çünkü anneleri daha çok ilgilendiği için çocuklarıyla. Konuşmamız lazım ama sadece bu konuşmada ne kadar yeterli olur bilemiyorum. Dediğim gibi.” (Ö11)

“Erken okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin bir kısmı eve gönderilip aile ile iş birliği bir şekilde anne, baba ve çocukla beraber etkinlik yaptırılabilir ve bu etkinliklerin geri dönüşümü okula sağlanmalı. Bence bu şekilde bir iş birliği yapılabilir.” (Ö17)

“Tamamlama çalışma pekiştirme çalışmalarımız var. Mesela o hafta bir harfle alakalı bir şey öğrendiysek mesela ben eve gönderiyorum. Mesela onla alakalı bir etkinlik o etkinliği veliler evde tamamlıyor. Ona genelde yani pekiştirme çalışmalarını

veliler de destekliyor bizde. İşte dedim ya biraz önce anlattım. Hani bazen hani bir harfle ilgili bir sessiz harfle ilgili bir şey yaptıysak farkındalık oluşturmak istiyorsak işte onunla ilgili nesne istiyorum. Veliler getiriyor bununla ilgili destek alıyorum velilerden.” (Ö18)

Öğretmenlerin aile katılımını (f=8) destekledikleri görülmektedir. Bu aile katılımlarının daha çok eğitsel yönde yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bazı velilerin kek, kurabiye yapmak istemelerinden rahatsız oldukları daha çok deney, hikâye okuma gibi etkinlikler bekledikleri görülmektedir. Bu sayede velinin empati de yapabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

“Okul aile iş birliği nasıl olmalı? Mesela bu hikâye saatlerinde aile katılımı olabilir. Yani bir velim, yani bir takvim oluşturup haftanın çocuğu genelde yapıyorlar bu aralar haftanın çocuğun da haftanın çocuğu kalkıp ta mesela haftanın çocuğu mesela ailesiyle beraber o haftaya ait öğretmenimizin belirlediği hikâyeyi okuyabilir. Ondan sonra hikâye okuma olabilir. Hani bu çeşitlilik artık öğretmene kalmış yani belki bir etkinlik olabilir, okuma yazma çalışması olabilir. Okuma yazmaya hazırlık çalışması yani velilerden yardım istenip öğretmenin kontrolünde. Yani onu veli yapabilir yani. Hikâye okuyabilir.” (Ö6)

“Daha sonra aile katılımı çalışmalarında çocuklarla birlikte aileleri işin içine katarak etkinlikler yapılabilir. Biz daha çok veliler geldiğinde velilerin isteğine yani mesela ben aile katılımında veliye daha önceden soruyorum: Ne yapmak istiyorsunuz? Diye çoğu velimiz ev hanımı olduğu için kek, kurabiye poğaça. Ondan sonra bir iki tanesi böyle deney etkinlikleri onlara yöneliyorlar ama hiçbiri bir kitap okuyayım bir parmak oyunu oynatayım gibi şeylere girmiyor o yüzden velinin bilgilendirilmesi gerekiyor.” (Ö16)

Öğretmenler (Ö4, Ö15, Ö16, Ö21, Ö23) erken okuryazarlık konusunda velilerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını vurgulamışlardır. Bu nedenle velilere yönelik bilinçlendirme çalışmalarının olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Başlangıçta zaten aile konuda bilinçli olmalı, bunun farkında olmalı. Çocuğun sözel dil becerilerini geliştirmek için çocuğa fırsat sunmalı, çocuğu engellememeli okuma yazma için asla zorlamamalı böyle.” (Ö15)

“Bir kere veliler bilgilendirilmeli bilinçlendirilmeli çünkü erken okuryazarlık ne diye sorsak yüksek ihtimalle birinci sınıfta birinci sınıfın ilk dönemini anlatırlar işte

harflerin tanıtılması. Ela lale el ele aşamalarını falan tanımlar diye düşünüyorum. Daha öncesinde yapılabilecek çalışmalarından bence habersizler. İlk önce ailenin bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesi onlara karşı bir seminer yapılması gerekiyor.”(Ö16)

Bazı öğretmenler (Ö3, Ö14, Ö23) çocuğun durumu hakkında veliyle bilgi paylaşılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumda velinin çocuğun durumunu bilip buna yönelik destek çalışmaları yapabileceği düşünülmektedir.

“Her etkinlikte olduğu gibi erken okuryazarlıkta da iş birliğinin oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Okul öncesi yaş grubundaki çocukların aileleri ile de evde oyunlaştırarak çeşitli etkinlikler yapmaları. Onların olumlu ilerlemelerine katkı sağlayacaktır. Çocukların hangi düzeyde oldukları ailelerle de paylaşılarak desteklenmeleri sağlanmalıdır.” (Ö3)

“Yani bu konuda öğretmenin yani okulun aileyle birebir çok yakından ilişkili olması gerekiyor. Öğrenilen kavramların durumların sürekli mesela aile ile iletilmesi, bildirilmesi gerekiyor. Diyelim mesela bugün bir temel kavram öğrendim bu temel kavramı ben mutlaka velilere işte bugün ben bu kavramı öğrendim diye bildirmem gerekiyor kendi düşüncem benim bunu bildirmem gerekiyor.” (Ö14)

Erken okuryazarlık konusunda velilerin yanlış uygulamalar yapmaması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler okul ve ailenin eğitimde paralel gitmesi (f=2) gerektiğini aksi halde çocukların öğrenmelerine zarar verilebileceğini ifade etmişlerdir.

“Yani benim fikrim aile erken okuryazarlık konusunda erken davranmamalıdır. Çünkü çocuğa bilinçsizce ve yanlış verebilirler. Sesleri veya harfleri veya birleştirmeleri. Yani bu yüzden çocuk okula başladığında doğru olanı gördüğünde zorlanabilir. Çünkü aile yanlış vermiş olabilir. Eğer illaki aile erken okuryazarlık konusunda. Hani illaki ben o çocuğumu okuma yazmayı öğreteceğim diyorsa, her konuda olduğu gibi bu konuda da tabii ki iş birliği çok önemli. Aile ile okul aynı anda ve benzer uygulamalar yapmalıdır.” (Ö2)

3.6. ALTINCI ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarına Yönelik Sınıf Ortamını Düzenleme Şekilleri

Alt Amaç	Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f	
Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik sınıf ortamlarında yaptıkları düzenlemeler nelerdir?	Sınıf ortamının düzenlenme stratejileri	Oturma Düzeni	U tipi oturma düzeni	Ö3, Ö8	2	
			Sandalyede yarım ay	Ö6	1	
			Minderde oturma düzeni	Ö17	1	
		Etkinlik Düzeni	Merkez oluşturma	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25	16	
				Serbest çalışma	Ö16, Ö21, Ö23	3
				Yazı tahtası kullanma	Ö12, Ö15	2
				Akıllı tahta kullanma	Ö1	1
		Ortam Düzeni	İlgi ve ihtiyaca göre	Ö19	1	

Öğretmen görüşlerinin çoğu (f=11) sınıf ortamında merkezler oluşturduklarını göstermiştir. Kitap merkezi, ilgi merkezi şeklinde düzenlediklerini belirtmişlerdir.

Sınıf içerisinde erken okuryazarlık uygulamalarını gerçekleştirirken yazı tahtası, akıllı tahtadan faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Onun dışında hikâye okuma ve hikâye okunurken u tipi ya da yarım ay şeklinde bir sınıf ortamı oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen (Ö19) çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre güvenli ve destekleyici ortam oluşturduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kendi imkanları dahilinde erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik sınıf ortamlarını oluşturdukları görülmektedir. Çocukların öğrenmelerinde uyarıcıların önemli olmasıyla çocukların okul ve ev ortamları da deneyim sağlamaktadır (Çakıcı vd., 2022).

“Akıllı tahtadan açıyoruz. Videodur, sinemadır. Kitaplar var.” (Ö1)

“Bu gibi etkinliklerde genellikle u tipi yerleşim tercih ediyorum. Tüm çocukları görebileceğim ve arkadaşlarıyla etkileşim halinde olabilecekleri bir ortam oluşturuyorum.” (Ö3)

“Sınıf ortamını yani sınıf ortamımız okul öncesi genelinde zaten bellidir fazla bir değişikliğe uğratamıyoruz özellikle oturmuş sınıflarda. Ekstradan yapboz köşeleri oluşturmaya çalışıyorum ya da işte lego köşesinde evcilik köşesinde çocuklar için o günün etkinliğine yönelik dikkatlerini çekebilecek o köşeye odaklanabilecek eşyalar materyaller bırakmaya çalışıyorum. Onun üzerine yoksa ekstra haricinde sadece okuryazarlık için fazla bir materyal getiremiyorum sınıfa veya sınıfı fazla bir şekilde düzenleyemiyorum.” (Ö5)

“Yarım daire şekilde oluyor, sandalyede oluyor, ondan sonra ben geliyorum. Önce hikâyeye hazırlık yapıyorum parmak oyunudur, bilmecelerdir işte farklı farklı hikâye öncesi etkinlikler sohbetlerdir.” (Ö6)

“Sınıf ortamını sınıfımın bir köşesini ses farkındalığı çalışmalarında mesela sınıfımın bir köşesinde çocukların akıllarında daha kalıcı olsun diye yani görsel olarak unutmamaları açısından farkındalık yaptığımız harfleri bulunduruyorum. Mesela çocuklar bu şekilde gözleri aşına oluyor. Daha iyi görsel olarak aşına oluyorlar.” (Ö7)

“Hikâye okurken işte u şekilde oturtuyorum.” (Ö8)

“Yazı tahtamız var. Çalışmalarımızı bunlarla destekliyoruz.” (Ö15)

“Sınıf ortamı çocukların ilgi ve ihtiyacına uygun, güvenli ve destekleyici bir ortam olmalıdır.” (Ö19)

3.7. YEDİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarında Kullandıkları Materyaller

Alt Amaç	Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarında kullandıkları materyaller nelerdir?	Sınıf içerisinde kullanılan materyaller	Dikkat ve bellek materyalleri	Matematik materyalleri	Ö6	1
			Mıknatıslı puzzle	Ö20	1
			Akıl ve zekâ oyuncakları	Ö20, Ö23	2
			Yapbozlar	Ö16, Ö21	2
			Akıllı tahta	Ö1, Ö9	2
			Yazı tahtası	Ö8, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö23	6
		Somut materyaller	Projeksiyon	Ö15	1
			Nesneler	Ö14, Ö18	2
			Oyuncaklar	Ö6, Ö11, Ö24	3
			Küpler	Ö10	1
			Görsel materyaller	Ö14, Ö19, Ö22	3
			Oyun hamuru	Ö6, Ö8	2
			İşitsel materyaller	Ö1, Ö3, Ö14 Ö17	4
			Çember	Ö10	1
			Ahşap legolar	Ö5	1
			Takvim, afiş	Ö9, Ö18	2
			Kartlar	Ö5, Ö6, Ö7,	6

			Ö9, Ö19, Ö21	
		Dünya modeli	Ö16	1
	Konuşmaya yönelik materyaller	Dergi	Ö20	1
		Hikâye	Ö4, Ö7, Ö11 Ö17, Ö18, Ö21, Ö22	7
		Kukla	Ö1,	1
	El becerisine yönelik materyaller	Etkinlik kitabı	Ö11, Ö19, Ö20, Ö23	4
		Kâğıt çıktılar	Ö5, Ö12, Ö17, Ö21	4
		Ahşap çizgi kalıpları	Ö13, Ö16	2
		Boya kalemleri	Ö17	1

Öğretmenlerin erken yazarlık uygulamalarına yönelik kullandıkları materyaller sorulduğunda öğretmenlerin çok çeşitli materyallere yer verdikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin erken okuryazarlığa destek verdiklerini göstermektedir. Kullandıkları somut materyalleri çocukların hem kolay hem de daha kalıcı öğrenmelerine yönelik olduğu görülmektedir (Yılmaz Bolat, 2019).

“İlgi merkezi kurduk diyelim geçici olarak çocuklar hadi bakalım e ile ilgili işte etek evden bir parça bir şey getiriyor mesela ya da e ile ilgili elektrik kablosu bu tür materyaller kullanıyorduk.” (Ö14)

“Yani mesela diyorum ya bir nesne istedim diyelim bir harf tanıtıyorum. O nesneyi somut olarak mesela getiriyor işte bir oyuncak olabilir. Farklı materyaller olabilir ya genelde somutlaştırmak için işte evden istediğim nesnelere mesela materyal getiriyorlar. Onları kullanıyorum, işte görsel şeyler asıyorum onla alakalı. Bunun dışında...” (Ö18)

Öğretmenler en fazla materyal olarak hikâye (f=7) kullandıklarını belirtmişlerdir. Hikâye dışında etkinlik kitaplarını (f=4) kullandıklarını da ifade etmişlerdir.

“Aynen hikâyeler tabii tabii hikâye de okuyoruz zaten haftada muhakkak iki üç hikâye çocuklarla birlikte okuyoruz. Soru cevap şeklinde yapıyoruz. Bunları da ...” (Ö7)

“Etkinlik kitaplarımız var bizim şöyle çocuklar için işte boya, kolaydan zora boyama, aktif öğrenme kitabı, matematik etkinliği, hafta sonu uygulamaları vesaire.” (Ö11)

“Yani daha çok boyama kalem işte eğitim setlerinden aldığımız çıktılar ve hikâye kitapları bunları kullanıyoruz. Yazı tahtası ve de bizim Youtube’a bağlanabileceğimiz bir ekran var. Oradan işte öğrendiğimiz mesela kavramla ilgili bir şarkı açabiliyoruz. Bu şekilde bir etkileşim oluşsun diye bir şarkı, video bu şekilde destekleyebiliyoruz. Evet.” (Ö17)

“Var yani de şu anda çok böyle aklıma gelmedi vardır. Yani muhakkak vardır da şu an böyle çok aklıma gelmedi. Hikâye kitaplarımız var zaten hikâye zaten olmazsa olmazımız yeterli o yeterli. Yani benim zaten ekstra vardı. Bir de bakanlığın verdiği bir de daha gelecek olanlar programla ilgili yine gelecek olan kitaplarımız var.” (Ö18)

Örnek olarak dünya modelini ($f=1$) de somut materyaller olarak kullandıklarını dile getirmişlerdir. Çünkü çocukların orada ülkelerin ismini fark ettiğini bunun da erken okuryazarlığı kapsadığını belirtmişlerdir.

“Onun haricinde dünya modelimiz var onu çok fazla incelediler sene başında üzerinde ülkelerin isimleri falan da yazıyor. Bence bu da erken okuryazarlığı destekleyen bir şey.” (Ö16)

Öğretmenlerin sınıflarında hem dikkatlerini çektikleri hem de görsel olarak kolay öğrendikleri için akıllı tahta ve yazı tahtası kullandıkları görülmüştür.

“Akıllı tahtayı kullanıyorum. Ahşap kartlar kullanıyorum. Ondan sonra onun dışında ayrı sayı kartları kullanıyorum, afişler kullanıyorum, görsel afişler kullanıyorum. O şekilde yani.” (Ö9)

“Projeksiyonlar mesela bazen hikâyeyi açıp ta çocukların dinlettirdiğim oluyor. Anlatırken altta yazı da var, çocuğun dikkatini çekiyor mesela. A sesi ise a sesli olanlar genelde yeşil renkte oluyor. Öyle olunca çocuk bir göz aşinalığı bir kulak aşinalığı o şekilde bütünlüğü sağlıyoruz.” (Ö10)

“Düzenliyorum sınıf tahtasında işte görsel olarak şey kullanıyordum. Evet aynı şekilde.” (Ö12)

Öğretmenler kukla(f=1), dergi(f=1), takvim(f=2) gibi materyallerden çok az bahsetmişlerdir. Böyle materyallerin erken okuryazarlığı desteklediği düşünülmektedir.

“Şu an bir şey yok böyle canlandırıyoruz genelde kuklalarımız var. Kuklalar mesela hikâye anlatırken çocukların çok hoşuna gidiyor. En çokta hani onu yapmak istiyorlar. Canlandırıyoruz onu. Mesela bay mikrobu hikâye saatinde anlatırken çocuk orda canlandırmak istiyor.” (Ö1)

“Onun dışında ben dergileri de çok kullanıyorum.” (Ö20)

3.8. SEKİZİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar

Alt Amaç	Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?	Erken Okuryazarlık Uygulamalarına Yönelik Sorunlar	Öğretmenler ile İlgili Sorunlar	Öğretmenlerin bilgi yetersizliği	Ö17, Ö18, Ö20	3
			Öğretmenler arası rekabet	Ö2	1
	Velilerle ilgili Sorunlar	Veli bilinçsizliği	Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö11, Ö17, Ö18, Ö20, Ö25	9	
			Ailenin yüksek beklentisi	Ö2, Ö15	2
	Çocuklarla ilgili Sorunlar	Hazır bulunuşluk düzeyi	Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö19	6	

			İnternet bağımlılığı	Ö4, Ö23	2
			Çocuğun ilkokula başladığında sıkılması	Ö2	1
			Ay aralığı	Ö11	1
			Dikkat eksikliği	Ö4, Ö16	2
		Kurum ile İlgili Sorunlar	Eşitsizlik	Ö7, Ö12, Ö22	3
			Personel eksikliği	Ö6	1
			Öğrenci sayısı	Ö5, Ö6, Ö19	3
			Materyal eksikliği	Ö1, Ö3, Ö5, Ö11, Ö21, Ö23, Ö25	7
		Eğitim ile İlgili Sorunlar	Okul öncesi eğitiminin önemsiz görülmesi	Ö4	1
			Üniversitede verilen eğitimin yetersizliği	Ö20	1

Öğretmenlerin erken okuryazarlığa yönelik en çok ifade ettikleri veli bilinçsizliği (f=9) ve materyaller eksikliği (f=7) olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin en çok veliler ile ilgili sorun yaşadıklarını göstermektedir. Sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması, internet bağımlılığı ve yol açtığı dikkat eksikliği

öğretmenlerin uygulamalarda sorun yaşamalarına neden olmaktadır. OECD'nin (2009) verilerine bakıldığında sınıf mevcudunun kalabalık olması çocukların başarısızlığının en büyük sebeplerindendir (Can ve Kılıç, 2019). Aynı zamanda materyal eksiliği (f=7) de yine büyük sorunlardan biri olmaktadır. Materyaller çocukların somut olarak öğrenmesini desteklemektedir. Erken okuryazarlığı destekleyecek materyallerin sınıflarda yeterince yer alması önemlidir. Eşitsizliğin devlet okulu ve özel okullar arasında olması okulların kıyaslanması bu anlamda öğretmenlerden beklentilerin artmasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Erken okuryazarlığa yönelik öğretmenler (Ö17, Ö18, Ö20) bilgi eksiklerini kabul edip bunun sorun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uzman kişiler tarafından uygulamalı eğitim alması şarttır (Çalış ve Feyman Gök, 2022). Öğretmenlerin meslektaşları ile rekabet etmesi bu durumu okuma yazma öğretim boyutuna kadar götürdüğü görülmektedir. Her öğrenci aynı gelişim hızına sahip olmadığından ve hazır bulunuşluklarının yeterli olmaması da bir sorun olarak belirtilmektedir. Üniversitelerde verilen eğitimlerin yetersiz olması da öğretmen (Ö20) için erken okuryazarlık uygulamalarında sorun olarak görülmüştür. Eğitimin temelden oluşturulması öğretmen adaylarını mesleğe daha donanımlı atılması gerekmektedir.

“Bazen de öğretmenler bu konuyu bir rekabete dönüştürebiliyor ve çocuklara okuma yazma öğretebiliyorlar. Aslında ben bunun çok doğru bulmuyorum. Yani gerek de bulmuyorum çünkü.” (Ö2)

“Neler düşünüyorum? Ailelerin bilinçsiz olması, internet bağımlılığı, okul öncesi eğitiminin önemsiz görülmesi ve dikkat eksikliği.” (Ö4)

“Erken okuryazarlığa sorunlar ya bence öğretmenin en büyük sorunu materyal eksikliği, ondan sonra sınıf ortamının öğretmene yaşattığı zorluklar, öğrenci sayısı, ondan sonra maddi şartlar bunların büyük zorluklar olarak hani karşımıza çıkıyor büyük ihtimalle benim bir sıkıntım materyal onu diyebilirim.” (Ö5)

“Ben şöyle düşünüyorum, en büyük sorun bence ailede bu işin tekrarı olmaması benim gözümde şu an bu mesela aile çocuğu zaten destek olmaya çalışsa, öğretmeye çalışsa öğretmenlerin için daha rahat olduğunu düşünüyorum. Çünkü zaten bu öğretmen bu okulda elinden geldiğince bir şey öğretmeye çalışıyor. Ama çocuk ertesi gün bunu o kadar rahat bir şekilde untabiliyor ki ama aile bunu evde tekrar

ederse çocuk çok rahat bir şekilde öğrenir ve büyük sorun bence aile ve okul iş birliğinin çok fazla yürütülmemesi bence.” (Ö11)

“Şimdi çocukların dikkat süreleri kısa odaklanamıyorlar. Odaklanamadıkları içinde dikkat önemli erken okuryazarlıkta bunun geliştirilmesi gerekiyor. En büyük yaşadığım problem bu.” (Ö16)

“Ya bence burada hem öğretmen eksiklikleri var. Öğretmenin yanlış yöntem uygulamaları olabilir ya da eksiklikleri olabilir.” (Ö17)

“Üniversitelerde bununla ilgili hiç hiçbir hocam, yani üniversitelerde bununla ilgili etkinlikler gerçekten yapılmıyor. Yani önce öğretmene bir şey verebilir. Bir gün, bir kitap okuma semineri verilebilirdi. Bence bunlar çok büyük sorunlar.” (Ö20)

3.9. DOKUZUNCU ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Alt Amaç	Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?	Erken Okuryazarlık Sorunlarına Çözüm Üretme	Ekonomik Destek	Materyal desteği	Ö3, Ö7, Ö11, Ö14, Ö23, Ö25	6
			Personel verilmesi	Ö6, Ö21	2
			Bütçe ayrılması	Ö5	1
		Fiziki İmkanlar	Sınıf mevcudu azaltılmalı	Ö19	1
			Yakın yaş grubu	Ö8	1
			Sınıfın genişletilmesi	Ö11	1

			Bahçenin olması	Ö11	1
		Eğitim Kalitesi	Süre artırılmalı	Ö9	1
			Oyun artırılmalı	Ö3	1
			Kazanım ve gösterge eklenmeli	Ö1, Ö10, Ö18	3
			Özel ihtiyacı olan çocuğa yönelik çalışmalar	Ö19	1
			Özel kurumlarda okuma yazma öğretilmeli	Ö12	1
			Bilgilendirme Çalışmaları	Öğretmen bilinçlendirilmeli	Ö14, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25
		Okul idaresi bilinçlendirilmeli		Ö14	1
		Okul aile iş birliği sağlanmalı		Ö15, Ö23	2

			Veli bilinçlendirilmeli	Ö2, Ö3, Ö4, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18	8
			İlgili birimlere dilekçe verilmeli	Ö1	1

Çözüm önerilerinde öğretmenler en fazla veli bilinçlendirilmesine (f=8) vurgu yapmıştır. Velilerle ilgili daha fazla sorun yaşadıklarını belirtirken çözüm önerileri de en çok veli bilinçlendirilmesi olmuştur. Bu durum öğretmenlerin tutarlı cevaplar verdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin bilinçlendirilmeye (f=6) ihtiyaç duydukları görülmüştür. Öğretmenlerin materyal desteği istemeleri bu konuda çalışmalarını artıracaklarını göstermektedir. Sınıf mevcudunun azaltılması, sınıfın genişletilmesi sınıf ortamına yönelik çözüm önerileridir. Fiziki iyileştirmelere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ekonomik destek sunulmasını istemeleri maddi anlamda çözümler beklediklerini göstermektedir. Daha iyi eğitim vermek için yine yaş farklarının yakın olmasını istemeleri, yardımcı personel verilmesini beklemektedirler. Bir öğretmen (Ö9) sürenin yeterli gelmediği için artırılmasının daha iyi olacağı görüşü savunmuştur. Öğretmenlerin okul aile iş birliği ve okul idaresinin bilinçlendirilmesi ile hem aileden hem de okuldan beklentilerini ve buna yönelik çalışmalara yer verilmesini istedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler farklı fikirler belirterek veli bilinçlendirilmesi, öğretmen bilinçlendirilmesi, okul idaresinin bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuyla ilgili toplum olarak eğitime ihtiyaç olduğu görülmektedir. Eğitimlerin sürekliliği ve çağa uyması da önemli bir husustur.

“Mesela bakanlıklara, okul müdürlüklerine hani dilekçe şeklinde ya da öneri şekilde söylenebilir bana göre.” (Ö1)

“Çözüm olarak düşündüğümüzde yani her şeyin hani zamanında olması gerektiğini düşünüyorum. Çocukları çok da sıkmak yerine hani zaten zamanı

geldiğinde hani bunu öğrenecek yani çocuk bunu öğretmeni öğretecek zaten diye düşünebiliriz. O yüzden gerek yok yani. Çünkü çocuklar yarış halinde değiller. Çocuklar bir yarışta değiller. Böyle düşünüyorum. Ailelere gelince bu konuda aileler bilinçlendirilebilir. İşte her şeyin zamanında olması gerektiği konusunda uyarılabilirler.” (Ö2)

“Neler yapılabilir? Millî Eğitim Bakanlığı bununla ilgili daha iyi çalışmalar yapabilir. Öğretmenleri bunlar için öğretmenlere materyaller, okullara materyaller dağıtabilir ya da öğrencilere bireysel olarak materyaller gönderebilir. Tıpkı gönderdiği setlerde olduğu gibi bu şekilde öğrenciler daha iyi bir yol izlerler diye düşünüyorum.” (Ö7)

“Valla özellikle özel kurumlarda bu uygulamanın önüne geçilmesi gerekiyor. Kesinlikle okul öncesi eğitim öğretimde okuma yazma öğretimi olmamalı.” (Ö12)

“Yani bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Bu yeri geliyor. Öğretmenin bilinçlendirilmesi, yeri geliyor idarenin bilinçlendirilmesi yeri geliyor velinin bilinçlendirilmesi buna yönelik yapılabilir.” (Ö14)

“Bence aile ile iş birliği içerisinde bu beceriler desteklenebilir.” (Ö15)

“Bilgilendirici seminerler olabilir ya da bilgilendirici bir ortam sağlanıp bu hakkın bu konu hakkında sohbet edilebilir. Sohbet havasında bu şekilde yani seminer olur. Yani velileri bir arada tuttu toparlayıp ya da öğretmenlere bu konu hakkında. Bu konu hakkında bilgi verebilecek bir ortam oluşturulur. Bu konu hakkında bilgi verilir.” (Ö17)

“Yani 2013 ‘ün üstüne bazı eklemeler yapılabilir.” (Ö18)

“Bu sorunlara yönelik neler yapılabilir? Dediğim gibi, bir sınıf mevcutları azaltılmalı. En büyük sorunumuz olarak ikinci olarak dil konuşma bozukluğu olan öğrencilerimize özel ilgilenme imkânı verilmeli diye düşünüyorum.” (Ö19)

“Hocam, öğretmenlere seminerler düzenlenebilir. Onun dışında evet mesela materyal veriliyor ama öğretmenler bunları nasıl kullanacaklarını bilmiyorlar.” (Ö20)

3.10. ONUNCU ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirmesi

Alt Amaç	Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı' nı nasıl değerlendirmektedirler?	MEB (2013) Programının Değerlendirilmesi	Programın Durumu	Kazanım ve gösterge eklenmelidir	Ö2, Ö3, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö21, Ö22	8
			Program yeterli	Ö6, Ö15	2
		Programda erken okuryazarlık becerileri	İsim farkındalığı eklenmeli	Ö19	1
			Yazma çalışmaları eklenmeli	Ö12, Ö17, Ö25	3
			Harflerin verilmesi	Ö11, Ö12, Ö14,18	4
			Anlama becerisi	Ö10, Ö20, Ö23, Ö24	4
			Dinleme becerisi	Ö10, Ö20	2
			Görsel okuryazarlık	Ö7, Ö10	2
			Türk masallarına ağırlık verilmeli	Ö1	1
			Dramaya önem verilmeli	Ö1	1

			El ele kitabına okuma yazma çalışmaları eklenmeli	Ö8	1
			İfade becerisi eklenmeli	Ö20	1
			Çizgi çalışması artırılmalı	Ö1, Ö5	2
			Ezber çalışmaları olmalı	Ö5	2
		Programın eksikleri	Materyal eklenmeli	Ö14, Ö19	2
			Etkinlik örnekleri	Ö3, Ö23	2
			Oyun temelli olmalı	Ö19	1
			Aile eğitimi	Ö4	1
			Kodlama eklenmeli	Ö18	1
			Grup çalışmalarına yer verilmeli	Ö19	1
			Süre uzatılmalı	Ö9	1

Öğretmenlerin programa yönelik birbirinden farklı beklentileri olduğu görülmektedir. Programın yeterli olduğunu belirten öğretmenler (Ö6, Ö15) olmuştur. Bu öğretmenlerin program hakkında bilgilerinin yetersiz oldukları ve eklemelerin daha fazla iş yükü olacağını tahmin ettikleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin daha çok kazanım ve göstergelerin eklenmesini (f=8) istemeleri programın erken okuryazarlık konusunda yetersiz olduğunu göstermektedir. MEB'in okullara ücretsiz verdiği "El

Ele'' kitaplarında erken okuryazarlığa yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesini, daha geniş kazanım ve göstergelerin yer almasını, öğretmenlere örnekler sunulmasını, üniversitede eğitimlere başlanmasını, kodlamaların yapıldığı ve programda yer almasını, harf verilmesini, yazma çalışmalarının eklenmesini, görsel okuryazarlık, dinleme, anlama, ifade etme becerilerinin yer almasını istemeleri erken okuryazarlık becerileri çalışmalarına yönelik istekli oldukları görülmektedir. Aşağıda bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

“Bana göre yeterli. Çünkü bu çocukları bu kadar zorlamanın bir anlamı yok.”
(Ö6)

“Ya mesela işte el ele kitaplarında yeteri kadar okuma yazmaya hazırlık çalışmaları eklenmelidir.” (Ö8)

“Kazanım göstergelerimizde biraz eksiklik var diye düşünüyorum. Yani var yine de hani kapsam olarak var ama mesela bir tık daha bu konuyla ilgili genişletilebilir hani diyoruz ya işte ses farkındalığı olarak ses farkındalığını veriyoruz tamam ses farkındalığın yanında çocuklar biraz daha böyle algı olarak çok açık. Çocuklar her şeyi alabilecek yeterlilikte. Bence ses farkındalığının yanında belki çocukların daha rahat öğrenebileceği sessiz harflerin farkındalığını da verebiliriz. Hani kavram olarak eklenip kazanım gösterge olarak eklenebilir bununla ilgili. Mesela diyoruz ya çocuk kendi ismini bilir mesela kendi isminin yanında annesinin, babasının, öğretmenin ya da çevresindeki isimleri de bilir.” (Ö14)

“Hani görsel olarak zaten çok şeyden ziyade hani bir harfin farkına varır, işte kendi baş harfi ile ilgili mesela görsel materyalleri tanır. Bu tarz şeyler aslında olabilir mesela yok bence var mı? Bizim kazanım ve göstergede bu tarz şeyler yok.” (Ö18)

“Okuduğunu anlama ve dinlemeyle ilgili biraz daha üzerine düşünülürse ona çok çok mutlu oluruz. Onun dışında alıcı ve ifade edici dil mesela dil gelişimini ben inceliyorum. Gerçekten alıcı ve ifade edici dil ile ilgili böyle çok şey yok var evet kazanım. Belirtilen şeyler var ama mesela alıcı ve ifade edici dil, bunlar vurgulanmalı. Mesela çocuk ne anlıyor, sana ne veriyor ne ifade ediyor? Özellikle bu çözülürse diyorum ya. Özellikle anlama kısmı çözülürse hepsinin düzeleceğini düşünüyorum. Alıcı ve ifade edici dil eksikliği var.” (Ö20).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu erken okuryazarlığı tanımlarken ilkokula hazırlık olduğunu, temel becerilerin çocuklara erken dönemde kazandırılması olarak ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin tanıma bakarak yorum yaptığı düşünülmektedir. Benzer sonuca varan başka bir araştırmaya katılan öğretmenler erken okuryazarlığı; okuma yazmayı erken öğrenme olarak ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin konuya hâkim olmadıkları kelimelerden yola çıkarak tahmin ettiklerini düşündürmektedir (Çalış, 2021). Araştırmaya katılan beş öğretmen okuma yazma öğretimi olarak düşündüklerini ifade etmişlerdir. Yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yarısı erken okuryazarlığı hazır bulunuşluk olarak diğer yarısı okuma yazma öğrenilmesi olarak tanımlamıştır (Ergül vd., 2014). Başka bir araştırmada erken okuma yazma öğrenilmesi olarak ifade edilmiştir (Altun ve Tantekin Erden, 2016). Genç Ersoy (2021), yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığı okuma yazma öğretimi ile karıştırdıkları görülmüştür. Okul öncesi eğitimin amacı okuma yazma öğretmek değildir. Amaç ilkokuldaki okuma yazmaya temel becerileri sağlamaktır. Çocukların okuma yazmanın önemli olduğunu anlaması ve günlük yaşamda kullanıldığını bilmesi önemlidir. Okuma yazma için farkındalık oluşturmak önemli kazanımlardan biridir (Öğretir Özçelik, 2018). Bu konuda öğretmenlerin uygulamalarında ses farkındalık çalışmalarına yer verdikleri görülmüştür. Sesbilgisel farkındalık farklı sesleri ayırt edebilme becerisidir (Kargın vd., 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığın tam olarak tanımını bilmediği sesbilgisel farkındalık ile bağdaştırdığı görülmüştür. Erken okuryazarlığın temel bileşenleri hakkında eksik ve yanlış bilgilere sahip oldukları görülmüştür (Çalış ve Feyman Gök, 2022). 377 okul öncesi öğretmeniyle yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin eksik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgilerinin yetersiz olmasına rağmen sınıflarında erken okuryazarlık uygulamalarına yer verdikleri görülmektedir (Sezgin Yalçıntaş vd., 2019). Erken okuryazarlık bilgisi

yüksek olan öğretmenlerin uygulamalarında erken okuryazarlık çalışmalarına daha çok yer verdikleri görülmüştür. Bu durum başka bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyleri yüksek olsa dahi bilgilerini uygulamalara aktaramadıkları görülmüştür (Gengeç vd., 2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramını tanımlayamadıkları görülmüştür (Altun ve Tantekin, 2016). Farklı bir araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerilerinin alt bileşenlerini listeleyemedikleri görülmüştür (Özdemir ve Bayraktar, 2015). Türkçe okunuşu ve yazılışı aynı olan şeffaf bir dildir. Okuma becerilerini edinmek İngilizce gibi okunuşu ve yazılışı farklı olan dillere göre daha kolaydır. Sesbilgisel farkındalıkların değerlendirilmesi erken dönemde disleksi (Çalış, 2021) ya da konuşma bozuklukları gibi sorunların teşhis edilmesi ve erken müdahale açısından önemlidir. Erken okuryazarlık becerilerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin formal değerlendirme yapmadıkları görülmüştür. Değerlendirme çocukların eksikliklerini belirleme açısından önemlidir (Çalış ve Feyman Gök, 2022). Biçimlendirici değerlendirme; hedef belirleme, kanıt toplama, geri bildirim ve yeniden hedef belirlemedir (Morrow, 2014).

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından erken okuryazarlık için önemli olan alıcı dil ve ifade edici dil, sohbet, kelime dağarcığına çok az vurgu yapılmıştır. Okul öncesi aday öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yeterlik algıları yüksek iken sözel ifade becerilerine yönelik yetersiz hissettikleri görülmüştür (Erbaş, 2021). Çocukların resmi okuma yazmaya geçmeden önce öğretmenlerin hikâye okuma etkinlikleri yapması, sözel ifade becerilerini geliştirecek etkinlikler yapması gerekmektedir (Çalış, 2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlığa dair bilgilerinin yetersiz olduğunu, lisans eğitiminde uygulamaya dayalı eğitimlerin olmadığını belirtmişlerdir. Okuma yazma çalışmalarını erken okuryazarlığın içerisine alıp, Türkçe çalışmaları hakkında kararsızlık göstermişlerdir (Altun ve Tantekin Erden, 2016).

Öğretmenler erken okuryazarlığı; grafiklerin okunması, sembollerin tanınması olarak ifade etmişlerdir. Erken dönemde çocuklarda daha çok gözlemlenen bir durumdur. Çocuklar çevrelerinde gördükleri uyarıcıları anlamlandırmaya çalışırlar. Öğretmenler bu dönemde çocukların gelişimlerine göre yorum yapmışlardır. Çocukların üç yaşlarından itibaren çevrelerinde gördükleri sembol, işaret ve logoları

tanıyabildiklerini göstermektedir (Decker ve Decker, 2016; Vukelich, Christie ve Enz, 2012; Wortham, 2009; akt. Bayraktar, 2018). Görsel ayırt etme becerisi okuma gelişimi sürecinde büyük öneme sahiptir. Bu beceri çocukların görsel uyaranları algılayabilme, benzerlikleri ve farklılıkları ayırt edebilme, renkleri tanıma, konum yön bulma yeteneklerini içerir. Okuma süreci açısından çocukların kelime gruplarındaki harfleri tanıyabilmesi ve algılayabilmesi önemlidir (Tuğluk vd., 2008).

Uygulamalara bakıldığında erken okuryazarlığın tanımında vurgu yapılmamasına rağmen öğretmenlerin ses farkındalık çalışmalarına yer verdikleri görülmüştür. Farklı bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarında tamamına yakını sesbilgisel farkındalık çalışmalarına yer verdikleri görülmüştür. Bu da diğer önemli erken okuryazarlık bileşenleri hakkında yetersiz bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Erken okuryazarlık alanında çocukların gelişimini tam anlamıyla desteklemedikleri düşünülmektedir (Çalış ve Feyman Gök, 2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalıklarının çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklediği görüşünü savunmalarına rağmen bu konuda eğitime ihtiyaçları olduğu görülmüştür (Fettah Metinol, 2021).

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin en fazla okuma yazma çalışmalarına yer verdikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri masa başı etkinliklerle çocuklara çalışma sayfaları vererek okuma yazma becerilerini destekleyeceklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin erken okuryazarlığı; erken okuma yazma öğretimi olarak düşünmesi uygulamalarına da yansıtılmaktadır (Çalış, 2021). Erken dönemde çocukların yaşam becerilerini destekleme ve oyun yolu ile öğretimini göz ardı ettikleri görülmüştür (Çalış ve Feyman Gök, 2022). Bu da uygulamalarda yanlış destekleme çalışmalarını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri kazandırırken oyun yöntemini kullanmaları olumlu etkiye sahiptir (Campbell, 2020). Deretarla Gül (2004), okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında daha çok masa başı etkinliklere yer verdikleri görülmüştür. Okuma yazma ile ilgili farklı bir araştırmada öğretmenlerin gösterip anlatma yöntemini kullandıkları ve çizgi çalışmalarına ağırlık verdikleri görülmüştür (Yılmaz Bolat, 2019). Farklı bir araştırmaya katılan öğretmenler erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik daha çok çizgi çalışması, kavram öğretimi ve hikâye okuma etkinliklere yer vermişlerdir. Sesbilgisel çalışmaya sadece beş öğretmen yer verdiğini söylemiştir

(Ergül vd., 2014). Öğretmenlerin genelde benzer çalışmaları yürüttükleri görülmüştür. Daha çok çizgi çalışmalarına yer verdikleri görülmüştür (Kılınçcı ve Bayraktar, 2021). KKTC’de yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmenleri boyama, çizgi çalışmaları ile küçük kas becerilerini desteklenmesi, konuşma ve dinlemeye yönelik hikâye, sohbet gibi etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir (Minifoğlu ve Işık Gürşimşek, 2023). Okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlığa yönelik daha çok çizgi çalışmaları ve kitap okuma etkinlikleri yaptıklarını belirtirken ses farkındalık çalışmalarına ve yazı farkındalık çalışmalarına daha az yer verdiklerini ifade etmişlerdir (Ergül vd., 2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sadece masa başında yapılan etkinlikler olarak düşünülmemelidir. Farklı etkinliklerle bütünleştirilmelidir (Çalış, 2021). Okul öncesi eğitim kurumlarında farklı materyallerle ve etkinliklerle erken okuryazarlık becerileri desteklenebilir.

Araştırma bulgularına göre uygulamada sesbilgisel farkındalıklara yer verildiği görülmektedir. Öğretmenler sadece sesli harfleri vermeye çalıştıkları, sessiz harfleri bilmeme ve yanlış öğretme kaygısı ile vermediklerini dile getirmişlerdir. Benzer sonuçlara sahip bir araştırmaya göre sesli harflere yer verildiği, hece ve uyak çalışmalarına yer verilmediği görülmektedir. Sadece sesli harf verilmesi öğretmenlerin yanlış öğretme kaygısı taşıdıklarını göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin programı yeteri kadar bilmemesi, sınıf öğretmenlerinin etkisinde kalması sonucu sadece sesli harfleri verdikleri düşünülmektedir. Ulusal Okuma Paneli 2001 yıl raporuna göre sesbilgisel farkındalığın okuma ve yazma becerilerine olumlu katkısı olduğu ortaya çıkmıştır (Çalış, 2021). Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik benzer çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Daha çok kâğıt, kalem kullanarak masa başı etkinliklere yer vermektedirler (Çalış, 2021). Öğretmenler ses etkinliklerini verirken oyun yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Sessiz harf ile ilgili bilgilerinin olmamasından dolayı uygulamalarında yer vermediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun okul öncesi öğretmenleri tarafından çocuğa zarar vereceği düşünülmektedir. Çalış ve Feyman Gök (2022) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları görüşme sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sessiz harflerin farkındalığını kazandırmada kendilerini yetersiz gördükleri ve çalışmalarında hiç yer vermedikleri, ilkokulda öğrenmeleri gerektiği vurguladıkları belirtilmiştir. Yapılan bir araştırmaya göre okul öncesi kurumlarında daha çok kavram öğretimi, çizgi çalışması ve ses

farkındalığı çalışmalarına yer verildiği görülmüştür. Kısmen harf çalışmaları da yapılmaktadır. Öğretmenler genelde sesli harfleri verdiklerini söylemişlerdir. Diğer seslerle ilgili etkinliklere yer vermediklerini belirtmişlerdir. Fakat erken okuryazarlık becerileri için tüm sesleri farkındalığını oluşturmalarıdır. Sınıf öğretmenlerine göre okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma öğrenmesi ilkokula başladıklarında sorun oluşturmaktadır. Çocukların yanlış yazma, sıkılma ya da gerileme gibi durumlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Çocuğun yanlış öğrenmelerinin ilerideki öğrenmelerine ket vurduğunu, düzeltmelerinin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitiminden gelen çocukların daha önce aldıkları eğitim hakkında bilgilerinin olmaması okul öncesi öğretmenlerinin de birinci sınıftaki eğitimin nasıl olduğunu bilmemesi birbirini tamamlayan eğitim sürecinde yanlış uygulamalara neden olmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkında bilgi sahibi olmaları, okul öncesi öğretmenlerinin de ilkokul programı hakkında bilgi sahibi olmaları için hizmet içi eğitim seminerleri verilmelidir. Her yıl iki kez bu öğretmenlerin bir araya gelmeleri sağlanmalıdır (Taşkın vd., 2014).

Erken okuryazarlık becerilerini desteklemede etkileşimli hikâyenin çok önemli olmasına karşın öğretmenlerin çok azı bu uygulamadan bahsetmiştir. Sadece iki öğretmen yazar adına veya yayınevine vurgu yaptığını belirtmiştir. Sadece bir öğretmen canlandırarak hikâye oluşturduğunu belirtmiştir. Her ne kadar öğretmenler hikâye okuduklarını belirtse de uygulamada geleneksel okuma yöntemini kullanmaktadırlar. Çocuklar pasif dinleyici konumundadır (Gengeç vd., 2022). Ülkemizde kitap okuma etkinliğine sıkça yer verilse de etkileşime dayalı okumanın az olduğu görülmektedir. Bununla ilgili az çalışmaya yer verilmiştir (Ergül vd., 2014). Çocuklarla yapılan sohbetler kelime dağarcığını artırmaktadır. Kelime dağarcığı fazla olan çocuklar okuduğunu daha iyi anlamaktadırlar (Neuman, 2014). Benzer bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin etkileşimli hikâye hakkında bilgi sahibi olmadıkları, geleneksel okuma yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. (Ergül vd., 2014). Efe (2022), sınıf öğretmenlerinin sınıflarında etkileşimli okumaya yer verip vermedikleri incelemiştir. Yaptığı çalışmada öğretmenlerin genelde dikkat çekme ve görsel okumaya dikkat ettikleri görülmüştür. Etkileşimli kitap okuma yöntemlerini kullanmadıkları görülmüştür. Yetişkinlerin çocuklara fırsatlar sunmaları çeşitli materyallerle, etkileşimli kitap okuma ile erken okuryazarlık becerilerini desteklemesi

önemlidir (Özen Altınkaynak, 2019). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan dil gelişimine yönelik kazanım ve göstergeler çocukların okuryazar olmalarını destekleyen temel becerileri içermektedir. Bu kazanımların elde edilmesi için öğretmenlere ve ailelere etkileşimli kitap okuma ile ilgili eğitimler verilmelidir (Bayraktar, 2018). Okul öncesi dönemde çocukların olumlu okuma tutumlarının geliştirilmesi ileride okuma alışkanlığının kazandırılmasına etkisi büyüktür (Çakmak ve Yılmaz, 2009). Çocuklara düzenli bir şekilde sıklıkla hikâye okumak erken okuryazarlığı destekleyen en önemli faaliyettir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin harf bilgisinden bahsetmedikleri görülmüştür. Harf bilgisini desteklemek için alfabe kitapları, bloklar, bulmacalar, mıknatıslı harfler kullanılabilir. Zengin bir kitap merkezi oluşturulabilir. Çocukların kitaplarla vakit geçirebilecekleri deneyim fırsatları sağlanabilir. Çocuklar yakın çevrelerini gözlemlemekte ve yeni beceriler kazanmaktadırlar. Yetişkinlerin erken okuryazarlık becerilerinin neler olduğu ve nasıl geliştirilebileceklerini bilmeleri doğru materyal kullanarak etkili uygulamalar yapmalarını sağlayacaktır (Özen Altınkaynak, 2019).

Araştırmada hikâye okuma etkinliğinde akıllı tahtadan faydalandıklarını belirten öğretmenler olmuştur. Akıllı tahtayı çocukların hem işitsel hem de görsel olarak daha iyi öğrendikleri için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Akıllı tahtadan hikâyenin yazılı şeklini de gördükleri ifade edilmiştir. Öğretmenler çevrelerindeki tüm materyalleri fırsata dönüştürebilmektedir. Bazı öğretmenlerin uygulamalarda daha çok erken okuryazarlık becerilerini destekleyen ses farkındalığı, isim farkındalığı, okuma yazma çalışmaları, hikâye, sohbet gibi uygulamalara yer vermeleri erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye çalıştıklarını göstermiştir. Okul öncesi dönemde çocuklar kendi isimlerini tanıyıp yazabilmektedirler (Dolunay Sarıca, 2016, s.5). Çocuklar kendi isimleriyle sıkça karşılaştıklarından dolayı örtük öğrenme gerçekleşmektedir (Justice vd.,2006; akt. Çalış, 2021). Bazı öğretmenler destekleyici uygulamalar yoluyla (matematik çalışmaları, akıl zekâ oyunlarından eşleştirme ve yapboz yaptırma, çocuğa kâğıt verip serbest çalışma fırsatları oluşturmaları) erken okuryazarlık becerilerini desteklediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığından bahsetmedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu konuda eksik bilgilerinin olduğu

düşünülmektedir. Hikâye okurken parmakla yazıyı takip etmek çocuklarda yazı farkındalığını oluşturmaktadır (Dennis ve Horn, 2011). Yapılan başka bir araştırmaya göre öğretmenlerin sınıflarda yazılı uyarılara yer vermedikleri gerekçe olarak müfettişlerin bu konudaki tutumlarının kısıtlayıcı olduklarını dile getirmişlerdir (Ergül vd., 2014). Aynı düşüncenin devam ettiği tahmin edilmektedir. Sınıf öğretmenleri ilkokula okuma yazmayı öğrenmiş olarak başlayan çocukların ilkokula başladığında olumsuz durumlarla karşılaşmaması için farklı teknikler kullanması ve bu durumu avantaja çevirmesi gerekmektedir (Taşkın vd, 2015). Başka bir araştırmaya göre öğretmenlerin yazı farkındalığını tam olarak bilmedikleri görülmüştür. Erken okuryazarlık becerilerini destekleyen kitap merkezlerini etkili bir şekilde düzenleyemedikleri görülmüştür. Kitap merkezinin niteliğinden çok niceliğine önem vermişlerdir (Ketenoğlu Kayabaşı ve Ünsal, 2022). Deretarla Gül (2004) çalışmasında öğretmenlerin çocuklar okuma yazma bilmediklerinden dolayı yazılı uyarılara yer vermediklerini belirtmiştir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin uygulamalarda daha çok el becerisine dayalı etkinliklere yer verdikleri görülmüştür. En fazla gösterip yaptırma yöntemini kullandıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin ayrılan süre konusunda kafalarının karıştığı fark edilmektedir. Tam net bir süre veremedikleri görülmüştür. Ayda bir ses verdiğini belirten öğretmen olmuştur. Bu durum öğretmenin erken okuryazarlığı dar kapsamda düşündüğünü göstermektedir. Erken okuryazarlığı sadece ses öğretme ile ilişkilendirdiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler karşılaştıkları engeller olarak çocukların okula ilk başladıklarında bağımsız olarak kalem tutmamasında zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle hiçbir deneyimi olmayan çocuklar olduğunda sıkıntı çektiklerini dile getirmişlerdir. Aynı zamanda doğru kalem tutamadıklarından dolayı çizgi çalışmaları ve yazma çalışmalarında zorluklar ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bireysel farklılıklardan dolayı zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca yaş farkının olduğunu ve bu durumun onları zorladığını belirtmişlerdir. Erken okuryazarlık doğumla başlayan bir süreçtir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerisini desteklenmesine yönelik büyük yaşta daha çok önem verdikleri küçük yaşta bu beceriyi destekleyen çalışmalara az yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bilgi eksikliğinden dolayı bu durumu yaşadıkları bilinmektedir. Bu durum ilkokulda

eşitsizlik durumu oluşturmaktadır. Erken okuryazarlık becerilerine daha erken dönemde başlanması olumlu katkı sağlamaktadır (Kılınçcı ve Bayraktar, 2021). Araştırmanın bulgularının tersine yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubuna göre erken okuryazarlık becerilerine olan inançlarının değişmediği görülmüştür (Sezgin Yalçıntaş vd., 2018). Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yaş grubu ile bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir (Türköz, 2022).

Öğretmenlerin en çok zorlandığı diğer konu dikkat eksikliği olmaktadır. Bu durumun televizyon, telefon ve tablet gibi teknolojik aletlerle fazla vakit geçirdiklerinden dolayı gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Özellikle bu sene diye vurgulamaları gittikçe bu durumun daha arttığını göstermektedir. Sınıfların çiftli kullanılması ve materyal eksikliği öğretmenlerin zorluk yaşadığı durumları göstermektedir. Var olan materyallerin yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifade ettiklerine göre kendi imkanlarıyla çabaladıkları görülmektedir. Öğretmenler çocukların somut dönemde olduklarını ve seslerin soyut olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ses çıkarma, sesi karıştırma ve ses farkındalığı verirken zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu da yine erken okuryazarlık hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve farklı öğrenme stratejilerini kullanamadıklarını ortaya koymaktadır. Aileler ile ilgili yaşadıkları güçlükler velilerin öğretmenden beklentisinin yüksek olması, erken okuryazarlık ile ilgili yanlış tutumlarının olması ya da ailelerin çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenmemesidir. Farklı sosyoekonomik duruma sahip ailelerin okullardan ve öğretmenlerden beklentileri de değişmektedir (Seyfullahoğulları, 2012). Bu da yine öğretmen uygulamalarını etkileyen etmenlerden biridir (Ergül vd., 2014). Öğretmenler erken okuryazarlık konusunda velilerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını vurgulamışlardır. Bu nedenle velilere yönelik bilinçlendirme çalışmalarının olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler çocuğun durumu hakkında veliyle bilgi paylaşılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumda velinin çocuğun durumunu bilip buna yönelik destek çalışmaları yapabileceği düşünülmektedir. Erken okuryazarlık konusunda velilerin yanlış uygulamalar yapmaması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler okul ve ailenin eğitimde paralel gitmesi gerektiğini aksi halde çocukların öğrenmelerine zarar verilebileceğini ifade etmişlerdir. Farklı bir araştırmaya katılan öğretmenlerin ailenin okuldaki uygulamalardan haberdar edilmesi gerektiğini belirtmeleri, ailenin eğitimin parçası

olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler çocukların gelişimlerinin zarar görmemesi için okulun ve öğretmenlerin fikirlerinin önemsenmesi üzerinde durmuşlardır. Öğretmenlere göre aile katılımı çalışmaları süreklilik içerisinde devamlı iletişim hâlinde olmalıdır. Öğretmenler ailelerin okula karşı olumsuz tutumlara sahip olabileceğini göz önünde bulundurarak bu aileleri eğitime katmaya çalışmalıdır. Eğitim sürecine aktif katılım sağlayan ailelerin çocuklarının hem akademik hem kişisel gelişimlerinin yüksek olduğu görülmüştür (Kıvrak ve Yıldırım, 2020).

Öğretmenlerin ailelerden beklentileri birbirine yakındır. Evde tekrar edilmesi, okulda aile katılımı beklentilerini dile getirmişlerdir. Bu şekilde daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşeceğini aynı zamanda çocukların daha mutlu olacağını belirtmişlerdir. Eğitim anlamında iş birliğinin önemi dile getirilmiştir. Son zamanlarda erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi önemli konu haline gelmiştir. Daha çok ev ortamında desteklenen çalışmalara yer verildiği görülmüştür (Kılınçcı ve Bayraktar, 2021). Bu durum çocukların eğitiminden sorumlu ailenin önemi göstermektedir. KKTC 'de görev yapan okul öncesi öğretmenleri eve gönderilen ödevlerin aileler tarafından desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu durum okul öncesi dönemde ödevin amacının anlaşılmasını gerektirmektedir. Aynı araştırmaya göre okul öncesi öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre daha çok aile katılımını desteklemektedirler. Okul öncesi öğretmenleri ailenin desteğiyle daha güçlü bir eğitim elde edeceklerini belirtmişlerdir (Minifoğlu ve Işık Gürşimşek, 2023). Aileler erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Bazı ailelerin yanlış tutumlara sahip oldukları belirtilmiştir. Bu nedenle bilinçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerden çocuklarına okuma yazmayı öğretmeyi talep eden aileler olmuştur. Benzer bir araştırma sonucuna göre aileler okul öncesi öğretmenlerinden çocuklarına okuma yazma öğretmelerini talep etmişlerdir (Çalış ve Feyman Gök, 2022).

Araştırmaya katılan öğretmenler aile katılımının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Çocuklar arasındaki farklılığın nedenlerinden biri olan aile katılımı çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin fikirlerine göre çocukların gelişimi hakkında bilgi sahibi olan aileler çocuklarına karşı daha duyarlı ve eksikliklerini tamamlamada daha isteklidirler (Çağdaş, Özel, Konca, 2016). Öğretmenler okulda

yaptıkları çalışmaların evde desteklenmesini ve aileler tarafından tekrar edilmesini istediklerini belirtmişlerdir (Yılmaz ve Bolat, 2019). Aile ve okul arasındaki iletişimin farkında olan çocuk sorumluluk sahibidir. Öğretmen görüşlerine göre aileler okulun desteğiyle eğitime dahil olabilmektedir. İstedikleri zaman öğretmen ile iletişim kurabilmektedirler. Yapılan araştırmalar sonucu öğretmenlerin görüşlerine göre aileler eğitime katılma noktasında kendilerini sorumlu görmemektedirler. Aileler genelde sorumluluğun öğretilmesinde olması gerektiğini düşünmektedirler (Kıvrak ve Yıldırım, 2020). Türkiye'de ebeveynlerin başta fonolojik farkındalık olmak üzere erken okuryazarlık bilgi düzeyleri oldukça düşüktür (Ergül, Sarıca vd., 2017). Ayrıca uzmanlar anaokullarında harflerin öğretilmemesi gerektiğini vurgular. Ailelerin bu nedenle sınırlı çalışma yaptığı düşünülmektedir.

Hafıza da erken okuryazarlık becerileri için önemlidir. Öğretmenlerin bu konuya vurgu yapmadıkları görülmüştür. Yapılan çalışmaya göre işleyen belleği dilden sonra sesbilgisel farkındalığı yordayan en güçlü ikinci değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma belleği bilişsel etkinliklere erişen ve dikkat dağıtıcı ortamda bile görevini yerine getiren bilgi işlem için (Alloway ve Copello, 2013) için temel bir işleve sahiptir (Cowan, 2005; Engle, Tuholski, Laughlin, ve Conway, 1999). Çocuklar kelimeleri harflere ayırırken, istenen heceyi belirlerken kendilerine söylenen kelimeleri akıllarında tutmaları gerekmektedir (Dakhil, Kyle, 2000; akt. Ergül vd., 2019).

Yapılan bir araştırma sonucuna göre ekonomik risk altında olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin düşük olduğu görülmüştür (Şenol ve Turan, 2023). Yüksek eğitilmiş babaların olduğu evlerde aile katılımı çalışmaları daha çok tercih edilmektedir. Çocuk sayısı fazla olunca aile katılımı da tam tersi düşük olmaktadır. Üst SED 'de olan çocukların eğitimine genelde anneler katılmaktadır. Üst SED grubunda çocuklarıyla ilgilenen anneler olup genelde zaman sorunu yaşamaktadır. Alt SED' deki annelerde ise ekonomik durum ve eğitimsizlik aile katılımını engelleyen durumlardandır. Aileler çocuklarla etkinlik yaparken zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bunun için daha çok eğitime ihtiyaçları olduklarını belirtirken çocuklarının ilgi çekeceği etkinlikler hakkında da bilgi edinmek istediklerini belirtmişlerdir. Aileler dil çalışmalarına yönelik daha çok konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmaya çalışırken yeni sözcük öğrenme ve sesleri tanımaya yönelik

becerilerin kazandırılmasını daha az tercih etmişlerdir. Aileler etkinliklerde teknolojiyi tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Fakat teknolojiyi iki saatten fazla kullanan çocukların aileleri genelde eğitimde de teknolojiyi kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Aileler dil çalışmalarında aile bireylerinden birinin destek sağlamasını tercih etmişlerdir. Dışarıdan desteği istemediklerini belirtmişlerdir. Düşük SED' deki annelerin ekonomik zorluklardan dolayı çocuklarının erken okuryazarlığa yönelik becerilerini desteklemekte zorluk çektikleri görülmüştür. Bu nedenlerden dolayı ailelerin ulaşabileceği kütüphaneler yapılması, ücretsiz kitap dağıtılması ve okul kütüphanelerinin zenginleştirilmesi önerilmektedir (Harmandar ve Arıkan, 2020). Okuma alışkanlığının kazandırılmasında en büyük unsur ailedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009).

Araştırmaya katılan öğretmenler uygulama esnasında sınıf ortamını genelde merkez oluşturarak düzenlediklerini belirtmişlerdir. Yapılan bir çalışmaya göre öğretmenlerin sınıflarında yazılı uyarıcıları yeterince kullanmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin az bir kısmı merkez isimlerinde, sınıf kurallarında yazıyı kullandıklarını belirtmişlerdir (Çalış, 2021). Daha önce yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin çok fazla erken okuryazarlığa yönelik uyarıcılara yer vermedikleri görülmüştür (Deretarla Gül, 2004). Yılmaz Bolat (2019), yaptığı araştırmada öğretmenlerin sınıf içerisinde merkezlerin zenginleştirilmesine ve görsel uyarıcılarla desteklenmiş panoların kullanılmasına yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Bunun nedeni zaman içerisinde öğretmenlerin ve eğitim programının geliştirilmesi olabilir. Deretarla- Gül ve Dal (2006) yaptıkları çalışmada okuma yazma hazırlık etkinliklerini, kullanılan materyalleri ve serbest zaman etkinliklerini incelemişlerdir. Bu çalışmaya göre sınıf ortamının elverişsiz ve ilgi merkezlerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca serbest zamanda çocukların daha çok oyuncaklarla oynadıkları gözlemlenmiştir. Çocuklar okuma yazma bilmedikleri için sınıf içerisinde yazılar tercih edilmediği fark edilmiştir. Ancak erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için zengin sınıf ortamı, farklı materyaller ve etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Çocukların daha fazla yazılı materyallerle aşına olması sağlanmalıdır (Ergül vd., 2014). Araştırmaya katılan öğretmenler ilgi ve dikkat çekici, zengin uyarıcı çevre sunulması, çeşitli materyallerle desteklemeleri konusunda ya da özellikle erken okuryazarlığı destekleyen bir ortamdan bahsetmemişlerdir. Bu

anlamda öğretmenlerin çocukların eğitimini destekleyecek ortam oluşturmaları ve farklı stratejiler kullanmaları çocukların daha kaliteli eğitim almaları açısından önemlidir.

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler oturma düzenlerinin şekliinden bahsetmişlerdir. Verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin sınıf ortamını düzenlemekte yetersiz oldukları görülmektedir. Buldukları okulun olanakları da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamını etkilemektedir. İmkansızlıklardan dolayı özellikle ortak sınıf kullanan öğretmenler hiçbir şekilde sınıf ortamı oluşturamadığını dile getirmişlerdir. İlkokula bağlı anasınıflarında ikili eğitimin olması sınıfların küçük olması, materyal eksikliğinin çok fazla olması öğretmenlerin sınıf ortamını düzenlenmesini, iş doyumunu engelleyen faktörlerdendir. Başka bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okulun bulunduğu yere göre iş doyumlarının farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun nitelikleri mesleki gelişimlerini etkilemektedir. Düşük SED grubundaki okullarda çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlık uygulamalarına üst SED grubundaki okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinden daha az yer verdikleri görülmüştür (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Sezgin Yalçıntaş vd., 2019).

Öğretmenlerin erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik kullandıkları materyaller sorulduğunda öğretmenlerin çok çeşitli materyallere yer verdikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin erken okuryazarlığa destek verdiklerini göstermektedir. Öğretmenler en fazla materyal olarak hikâye kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Hikâye kitapları dışında etkinlik kitaplarını da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ses çarkı gibi görsel materyallere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Örnek olarak dünya modelini de görsel materyaller olarak kullandıklarını dile getirmişlerdir. Çünkü çocukların orada ülkelerin ismini fark ettiğini bunun da erken okuryazarlığı kapsadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin somut materyalleri tercih etme nedenleri çocukların hem kolay hem de daha kalıcı öğrenmelerine yönelik olduğu görülmektedir (Yılmaz Bolat, 2019).

Bu araştırmada öğretmenler kartlar, kitaplar, projeksiyon, boya kalemleri, kâğıt çıktılar, dergi, afiş kullandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bir araştırmada da materyallere ilişkin daha çok çalışma sayfaları kitap, dergi, hikâye, kalem, silgi, bilgisayar, afiş, resim, nesne kartı gibi görsel materyaller kullandıkları ortaya

çıkılmıştır. Öğretmenler materyallerin daha çok somut olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Yılmaz ve Bolat, 2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında okuryazarlığı destekleyen zengin materyallerin bulunması erken okuryazarlık davranışlarını artırdığı gözlemlenmiştir (Feyman Gök, 2013).

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik birçok farklı sorunla karşılaştıkları görülmüştür. Buldukları okulun durumuna göre de sorunlar değişmiştir. Materyal eksikliği, çocuk sayısı, veli bilinçsizliği, bireysel farklılıklar en çok karşılaştıkları sorunlardır. İnternet bağımlılığı ve bununla birlikte dikkat eksikliği, kurumlar arası farklı uygulamalar yine öğretmenlerin sorunları arasındadır. Sosyoekonomik durumun yüksek olduğu bir çevrede okuryazarlığın niteliğinin de arttığı görülmektedir. Okuryazarlık becerilerinin daha sonraki okuduğunu anlama çalışmalarına katkısı düşünüldüğünde müdahale programlarına yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca okullara materyal desteği sağlanmalıdır (Arslantaş ve Gök, 2022).

Öğretmenler erken okuryazarlığa yönelik daha çok velilerin bilinçsiz olmalarını sorun olarak ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin en çok veliler ile ilgili sorun yaşadıklarını göstermektedir. Sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması, internet bağımlılığı ve yol açtığı dikkat eksikliği öğretmenlerin uygulamalarda sorun yaşamalarına neden olmaktadır. OECD' e göre (2019), öğrenci başarısızlığının en büyük nedeni sınıfların kalabalık olmasıdır. Sınıf mevcudunun az olduğu durumlarda öğretmenler çocuklara daha fazla zaman ayırabilmekte ve bireysel farklılıklarına göre etkinlikler uygulayabilmektedirler. Ayrıca yapılan bir araştırmada öğretmenler okul bahçesinin olmaması, ayrı bir yemekhanenin olmaması materyallerin ve oyuncaklarını yetersiz olması, sınıfların küçük olması, tuvaletlerin çocuklara göre uygun olmamasını, ortak sınıf kullanmalarını sorun olarak bildirmişlerdir (Can ve Kılıç, 2019). Yapılan farklı bir araştırmaya göre ise, sınıf mevcudunun erken okuryazarlık çalışmalarını etkilemediği görülmüştür (Kılınççı ve Bayraktar, 2021).

Aynı zamanda materyal eksikliği de yine büyük sorunlardan biri olmaktadır. Materyaller çocukların somut olarak öğrenmesini desteklemektedir. Öğretmenlerin sınıflarında erken okuryazarlık becerilerine yönelik materyallerin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle daha çok çalışma sayfası, etkinlik kitaplarına yer verdikleri görülmüştür. Hikâye kitapları kullandıkları da görülmüştür (Çalış, 2021). Erken

okuryazarlığı destekleyecek materyallerin sınıflarda yeterince yer alması önemlidir. Eşitsizliğin devlet okulu ve özel okullar arasında olması okulların kıyaslanması; öğretmenlerden beklentilerin artmasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Erken okuryazarlığa yönelik öğretmenler bilgi eksiklerini kabul edip bunun sorun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uzman kişiler tarafından uygulamalı eğitim alması şarttır (Çalış ve Feyman Gök, 2022). Öğretmenler hizmet içi eğitimlere ihtiyaçları olduklarını belirtmektedirler Öğretmenler eksikliklerini farkındadırlar. Bu nedenle en azından gelişime açık oldukları görülmektedir (Çalış, 2021). Öğretmenlerin daha önce eğitim alma durumu ile bilgi düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenler erken okuryazarlığı daha iyi tanımlamışlardır. Bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çalışmalarını destekledikleri, erken okuryazarlığa daha çok önem verdikleri görülmüştür (Türköz, 2022). Öğretmenlerin meslektaşları ile rekabet etmesi bu durumu okuma yazma öğretme boyutuna kadar götürdüğü görülmektedir. Her öğrenci aynı gelişim hızına sahip olmadığından ve hazır bulunuşluklarının yeterli olmaması da bir sorun olarak belirtilmektedir. Üniversitelerde verilen eğitimlerin yetersiz olması da öğretmen için erken okuryazarlık uygulamalarında sorun olarak görülmüştür. Eğitimin temelden oluşturulması, öğretmen adaylarını mesleğe daha donanımlı atılması gerekmektedir (Özdemir ve Bayraktar, 2015).

Çözüm önerilerinde öğretmenler en fazla veli bilinçlendirilmesine vurgu yapmıştır. Velilerle ilgili daha fazla sorun yaşadıklarını belirtirken çözüm önerileri de en çok veli bilinçlendirilmesi olmuştur. Bu durum öğretmenlerin tutarlı cevaplar verdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin bilinçlendirilmeye ihtiyaç duydukları görülmüştür. Öğretmenlerin materyal desteği istemeleri bu konuda çalışmalarını arttıracaklarını göstermektedir. Sınıf mevcudunun azaltılması, sınıfın genişletilmesi sınıf ortamına yönelik çözüm önerileridir. Fiziki iyileştirmelere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ekonomik destek sunulmasını istemeleri maddi anlamda çözümler beklediklerini göstermektedir. Daha iyi eğitim vermek için yine yaş farklarının yakın olmasını istemektedirler. Yardımcı personel verilmesini beklemektedirler. Bir öğretmen sürenin yeterli gelmediği için arttırılmasının daha iyi olacağı görüşünü savunmuştur. Öğretmenlerin okul aile iş birliği ve okul idaresinin bilinçlendirilmesi ile hem aileden hem de okuldan beklentilerini ve buna yönelik çalışmalara yer

verilmesini istedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler farklı fikirler belirterek veli bilinçlendirilmesi, öğretmen bilinçlendirilmesi, okul idaresinin bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuyla ilgili toplum olarak eğitime ihtiyaç olduğu görülmektedir. Eğitimlerin sürekliliği ve çağa uyması da önemli bir husustur. Yapılan farklı bir araştırmaya göre okul öncesi öğretmenleri daha nitelikli eğitim için destekleyici politikalara ihtiyaç olduğunu ve maddi eksikliklerin giderilmesi gerektiğini önermişlerdir. Velilerin bilinçlendirilmesi, okul öncesi eğitime ait tüm giderlerin devlet tarafından karşılanması ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çözüm önerilerine yönelik öğretmenler fiziki koşulların düzeltilmesi, eğitim programının güncellenmesini okulda bulunan yönetici, öğretmen ve diğer personellerin eğitilmesini ve ailelerin bilinçlendirilmesini önermişlerdir (Can ve Kılıç, 2019).

Öğretmenlere göre teneffüsün olmaması, personelin yetersizliği, ikili eğitimin olması büyük sorunlardandır. Bu sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri devlet tarafından ekonomik desteğin sağlanması, ailelerin bilinçlendirilmesi ve okul öncesi eğitiminin zorunlu hale gelmesidir. Okul öncesi öğretmenleri programı hem olumlu hem olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Olumlu olan yönü esnek ve çocuk merkezli olması, olumsuz olan yönü ise sınıf koşullarına uymadığından dolayı öğrenme merkezlerinin oluşturulamamasıdır. Okul öncesi eğitim programının her çocuğa uygun olmaması ve materyal eksikliği büyük sorun oluşturmaktadır (Sabancı, Altun ve Uçar Altun, 2018). Okul öncesi öğretmenlerinin hemen hemen hepsi maddi imkansızlıklardan, sınıf ortamının öğrenme merkezlerini oluşturmaya elverişli olmamasından yakındıkları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin aile ile ilgili görüşleri; ailelerin öğretmenleri bakıcı olarak görmesi, okul öncesi eğitiminin öneminin farkında olmaması, iş birliği içerisinde olmamaları ve evde destekleme çalışmaları yapmamalarıdır. Materyal ve kırtasiye ihtiyaçlarının devlet tarafından desteklenmemesi, yardımcı personel yetersizliği ve çocukların beslenmelerinin devlet tarafından karşılanmaması büyük sorunlar olarak görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre çocuklarının sayısının fazla olması olumsuz durum olarak görülmektedir. Öğrenci sayısının düzeltilmesine yönelik çalışmalara yer verilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir.

Araştırmaya göre programın yeterli olduğunu düşünen öğretmen sayısı oldukça azdır. Yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler programının kazanımları yeterli olmasına karşın geliştirebilir olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler programın net olmamasından dolayı öğretmenler arasında farklı uygulamalara neden olduğunu düşünmektedirler. Programın içerisinde yer alan kazanım ve göstergelerin erken okuryazarlığı desteklemede yetersiz olduğu düşünülmektedir (Çalış, 2021). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı okul öncesi öğretmenleri tarafından tam olarak bilinmemektedir. Çoğu öğretmenin programda yer alan kazanım ve göstergelerden haberdar olmadığı bellidir. Programda zaten var olan kazanımların eklenmesini istemişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin acilen eğitilmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim programı öğretmenin kılavuzudur. Öğretmen programa göre planlama yapmalıdır. Programdan habersiz olmalarına rağmen uygulamaları programa göre yapmaları daha çok öğretmenlerin meslektaşlarından görerek, duyarak öğrendiklerini düşündürmektedir. Son yıllarda erken okuryazarlığın önem kazanmasına rağmen okul öncesi öğretmenlerine bu konuda nitelikli ve kapsamlı eğitimler verilmemektedir (Gengeç vd., 2022). Yapılan TÜBİTAK projesinde 200 öğretmene erken okuryazarlık ile ilgili uygulamaya dayalı eğitim verilmesi olumlu sonuçlar alınmasını sağlamıştır (Güldenoğlu vd., 2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini yetersiz olarak görmeleri erken okuryazarlık uygulamalarında kararsızlık yaşamalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmeleri yapacakları etkinliklere olumsuz bir şekilde yansiyacaktır (Sezgin Yalçıntaş vd., 2019). Öğretmenler arasında farklı uygulamalar ile bazen bütün sesleri veren, bazen hiçbir ses vermeyen, bazen de sesli harf veren öğretmenler oldukları görülmüştür (Kılınçcı ve Bayraktar, 2021). Öğretmenlerin uzman kişiler tarafından yeterli eğitim almadıkları görülmektedir. Bu alanda uzman olan kişiler tarafından uygulamaya dayalı eğitimler verilmesi gerekmektedir (Çalış ve Feyman Gök, 2022). Erken okuryazarlık ile ilgili eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin daha etkili eğitim yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (Altun ve Tantekin, 2016). Eğitim alma düzeyi öğretmenlerin inançlarını da etkilemiştir. Eğitim alanların pozitif inancı daha fazladır. Erken okuryazarlık becerinin destekleme adına eğitim almayan öğretmenlerin inançlarının düşük olduğu görülmüştür. Eğitim alma durumları sınıfça uygulamalarını da etkilemektedir (Sezgin Yalçıntaş vd., 2019). Yapılan başka bir araştırmaya göre öğretmenler KKTC MEB 2016 Okul Öncesi

Eğitim Programının okuma yazma çalışmalarına az yer verdiğini, programın esnek olmasının okullar arasında farklılık oluşturduğunu ve bu nedenle ilkokula başlayan sınıflarda heterojen sınıflar olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum şretmenlerin programın esnek olmasını yeterince anlamadıklarını göstermiştir. Program değişse bile şretmenler daha önceki etkinliklerini uygulamaya devam etmişlerdir. Bu durum şretmenlerin programı anlama konusunda zorluk çektiğini göstermektedir. Programın esnek olduğundan dolayı farklı algılanması olumsuz olarak görülmüştür. şretmenlere göre okul öncesi şretmenleri ve sınıf şretmenlerinin iş birliği yapması önemlidir (Minifoğlu ve Işık Gürşimşek, 2023). şretmenler için kaliteli bir eğitim programı iskelet gibidir (alış, 2021). Bu nedenle eğitim programının sürekli güncellenmesi ve geliştirilmesi önem arz etmektedir.

ÖNERİLER

şretmenlere Yönelik neriler

- şretmenlerin erken okuryazarlık bilgilerini artırmak ve daha etkili uygulamalar yapılması için zorunlu hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.
- Seminerler ilk aşamada sorunları ortaya çıkarmak için şretmenlerle odak grup görüşmesi şeklinde yapılabilir.
- şretmenlerin sınıf içerisinde erken okuryazarlık uygulamalarını destekleyecek materyaller hazırlanabilir. Hazırlanan materyaller tüm şretmenlere ulaştırılabilir.

Uygulamalara Yönelik neriler

- Her ocuğun her gün mutlaka en az bir etkileşimli hikâye okuması için çeşitli projeler yapılabilir.
- Sınıflarda daha verimli bir ortam oluşturulması için fiziki iyileştirmeler yapılabilir. Sınıf mevcutları azaltılabilir.

- Her sene illerde yapılan okul öncesi zümre toplantılarına sınıf öğretmenleri de katılabilir.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler

- Lisans eğitiminde Erken Okuryazarlık derslerinin süresi artırılabilir.
- Öğretmen adaylarının erken okuryazarlık alanında daha fazla bilgi edinmesi için lisans eğitim sürecinde halk kütüphanelerinde de staj yapmaları sağlanabilir.

Ailelere Yönelik Öneriler

- Aileler için kitap bağış günleri düzenlenebilir.
- Okullarda anne, baba ve çocuk atölyelerine daha çok önem verilip bu konuyla ilgili eğlenceli etkinlikler yapılabilir.

Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırmalarda erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik nitel araştırma yöntemlerine daha fazla yer verilebilir.
- Erken okuryazarlık araştırmalarında karma araştırma yöntemleri kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F.** (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici yaklaşım. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(1),121-128
- Adams, J. E.** (2017). The Effectiveness of the HearBuilder Software Program on the Acquisition of Phonological Awareness Skills for African-American Children in Prekindergarten: Implications for Educational Leaders. Unpublished Doctoral dissertation, University of Clark Atlanta. USA.
- Akdal, D.** (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin “sesbilgisel farkındalık düzeylerini belirleme testi” geliştirme çalışması. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 704-749.
- Akyol, H.** (2007). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. (Yeni Programa Uygun 6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Akyol, H.** (2015). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alisinoğlu, F., ve Şimşek, Ö.** (2012). Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi. 2(2), 1-14.
- Alloway, T. P., Copello, E.** (2013). Working memory: The what, the why, and the how. The Australian Educational and Developmental Psychologist, 30(2), 105–118.
- Alonzo, C. N., McIlraith, A. L., Catts, H. W., Hogan, T. P.** (2020). Predicting dyslexia in children with developmental language disorder. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63(1), 151-162.
- Altun, D., Tantekin Erden, F.** (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken Okuryazarlık ile İlgili Görüşleri ve Staj Uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 17(1), Sayfa 241-261.
- Altun, S. A.** (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi, İlköğretim Online, 8(2), 567-586.
- Arıcı, M., Tüfekci Akcan, A.** (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. Yaşadıkça Eğitim, 33(1), 100-120.

- Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J.** (2003). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Arslantaş, T., Gök, B.** (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Rumeli’de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (30), 689-701. DOI: 10.29000/rumelide.1190337.
- Arthur, L. ve Makin, L.** (2001). High quality early literacy programs. Australian Journal of Early Childhood, 26(2). <https://go.galegroup.com/ps> adresinden erişildi.
- Ayaz, Ö.C.** (2015). Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği (Tez no. 395906) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Badian, N.A.** (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter naming, phonological awareness and orthographic processing. Annals of Dyslexia, 45, 3-25
- Bal, H.** (2016) Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri, Sentez Yayıncılık.
- Bay, D. N., ve Şimşek Çetin, Ö.** (2014). Anasınıfından İlkokula Geçişte Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, The Journal of Academic Social Science Studies, 30(1), 163-190. <https://doi.org/10.9761/JASSS2598>
- Bayraktar, V.** (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. Çocuk ve Gelişim Dergisi, 31-41.
- Bayraktar, V., & Temel, F.** (2014). Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı’nın Çocukların Okuma-Yazma Becerilerine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(3), 08-22.
- Beck, I.L., Mckeown, M.G., Kucan, L.** (2002). Bringing words to life: Robust vocabulary instruction. New York: Guilford Press.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J. ve Martin, S. S.** (2002). Children’s acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. Early Childhood Research Quarterly, 17(3), 295-317.
- Berdin, J., D.** (2018), A Qualitative Study of Early Literacy and Interventions on Third Grade Literacy-based Promotion (ProQuest Number: 10842831) [Doctor of Education, Submitted to Northcentral University, San Diego, California

- Berry, R. S.** (2000). Children's environmental print reability, validity and relationship to early reading. Univeristy of North Carolina: Unpublished dissertation.
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., Gerde, H. K.** (2017). Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 35-46.
- Bishop, M., A.** (2022) My Coach Got Me Excited Abaout Literacy Even Through This Tough Year'': Teachers And Coaches' Experiences In An Early Literacy Coaching Program (Doktoral Thesis), Oakland University Rochester, Michigan, Proquest.
- Bollinger, C. M. B. ve Myer, J. K.** (2019). Young children's writing in play-based classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 233–242.
- Brady, S., Moats, L.** (1997). Informed Instruction for Reading Success: Foundations for Teacher Preparation. A Position Paper of the International Dyslexia Association. *English Teachers' Journal*, 52, 48-52.
- Brown, G. T., Harris, L. R., Harnett, J.** (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968-978.
- Bryant, P. E., MaeLean, M., Bradley, L., Crossland, J.** (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
- 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.
- Bursuck, W., Damer, M.** (2007). Reading instruction for students who are at risk or have disabilities. Boston: MA Pearson Education, Inc.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Kaderavek, J., Pence, K. L., Breit-Smith, A.** (2008). Emergent literacy: Lessons for success. Plural Publishing.
- Cadima, J., McWilliam, R. A., Leal, T.** (2010). Environmental risk factors and children's literacy skills during the transition to elementary school. *International Journal of Behavioral Development*, 34(1), 24–33. <https://doi.org/10.1177/0165025409345045>
- Campbell, S.** (2020). Teaching phonics without teaching phonics: Early childhood teachers' reported beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 783-814.
- Can, E., Kılıç, Ş.,** (2019), Okul Öncesi Eğitim: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri, MİLLÎ EĞİTİM • Cilt: 48 • Özel Sayı/2019 • Sayı: 1, (483-519)

- Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J., Pianta, R. C.** (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. *Teaching and teacher education*, 48, 97-105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.003>
- Cassel, R.V.** (2011). Home literacy factors affecting emergent literacy skills. https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=cp_s_stuetd/. /adresinden 3 Eylül 2023 tarihinde alındı.
- Cevher, N.** (2015). Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Christian, K., Morrison, F. J. ve Bryant, F. B.** (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501-521.
- Christianti, M., Retnowati, T. H., Wening, S., Hasan, A., Ratnawati, H.** (2022). Early literacy assessment among kindergarten teachers in Indonesia: A phenomenological study. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2401-2411. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2401>
- Clingenpeel, B. T., Pianta, R. C.** (2007). Mothers' sensitivity and book-reading interactions with first graders. *Early education and development*, 18(1), 1-22.
- Coşkun, V., Derince, Ş., Uçarlar, N.** (2010). Dil yarası-Türkiye de eğitimde ana dilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri (1.Baskı). Disa Yayınları.
- Cowan, N.** (2005). Working-memory capacity limits in a theoretical context. In C. Izawa & N. Ohta (Eds.), *Human learning and memory: Advances in theory and application* (pp. 155-175). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cunningham, A.E., Zibulsky, J., Callaghan, M.D.** (2009). Starting Small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22, 487-510.
- Çabuk, B., Er, B., Karageyik, S., Tokgöz, K.** (2018). Okul öncesi dönemdeki iki dilli olan ve olmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili öğretmen algılarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 12-43.
- Çağdaş, A., Özel, E. ve Konca, A. S.** (2016). İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12(4), 891-908.

- Çakıcı, B., Çetiner, E., Efecan, E., Yirik, E. ve Uyanık, G.** (2022). Ülkemizde 2000-2021 yılları arasında yayınlanan erken okuryazarlık ile ilgili makalelerin incelenmesi. *JRES*, 9(2), 447-468. <https://doi.org/10.51725/etad.1129112>
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B.** (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23, 489 – 509.
- Çalış, E. S., Gök, N. F.** (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(Sayı:64), Sayfa: 175-202.
- Çalış, E. ve Feyman Gök, N.** (2020). 2010-2019 Yılları arasında adında erken okuryazarlık kavramı kullanılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(2), 152-167.
- Çalış, E., S.** (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri (yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no:729077).
- Çelenk, S.** (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 2(2), 28- 34.
- Çetinkaya Özdemir, E., Kurnaz, E.** (2022). Birleştirilmiş sınıfta eğitim gören öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi: etkileşimli kitap okuma etkinliği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2658-2701.
- Dahmer, M. C.** (2010). Phonological awareness in the kindergarten classroom: How do teachers perceive this essential link from oral communication to reading skill development. Unpublished Doctoral dissertation. Liberty University. USA.
- Delican, B., Ateş, S.** (2021). Erken okuryazarlık gelişimini belirleme aracının geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 159-180. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.704440>
- Dennis, L. R., Horn E.** (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*,14(3), 29-40. DOI:[10.1177/1096250611420553](https://doi.org/10.1177/1096250611420553)
- Deretarla Gül, E.** (2004). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan mteryal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya olan ilgilerinin incelenmesi (Doktora Tezi). Hacettepe Üniveristesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Deretarla- Gül, E. ve Bal, B.** (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1, 2, 33-51.

- Devitt, S. E.** (2017), The Influence of Student Poverty on Preschool Teachers' Beliefs About Early Literacy Development, School Readiness, and Family Involvement(Doktoral thesis) School of Education Concordia University Irvine, Proquest
- Dickinson, D. K., Caswell, L.** (2007). Building support for language and early literacy in preschool classroomsthrough in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260.
- Dickson, D., Tabors, P.** (2001). *Begining literacy with language: Young children learning at home and school.* Baltimore:PaulH.Brookes.
- Doğan, Y.** (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Dolunay Sarıca, A.** (2016). Bölüm I. Ergül, C. (Ed.). *Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP)* (s. 1-19). Ankara: Eğiten Yayıncılık
- Dolunay- Sarıca, A., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K., D., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z. Tufan, M.** (2014). The reliability and validity of the home early literacy environment questionnaire. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 444-459.
- Düzen,N., Dinçer F. Ç.** (2020). Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2021, Cilt: 16(Sayı: 32, 573-600). doi:DOI: 10.35675/befdergi.765152
- Edwards, C. P., Willis, L. M.** (2000). Integrating visual and verbal literacies in the early childhood classroom. University of Nebraska, Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies. 6.
- Efe, P.** (2022). Sınıfta Yapılan Okumalar: Etkileşimli Mi, Etkileşimsiz Mi? *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. p. 102-121.
- Ege, P., Acarlar, F. Güteryüz, F.** (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi *Türk Psikoloji Dergisi*,13(41),19-33
- (2001).Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*,71,393-447.
- Ekici, S.** (2014). Ankara'daki Anaokullarının Okuma Alışkanlıklarına Hazırlık Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emad, A. M., Yasser, A. A.** (2010). Knowledge, skills, and practices, concerning phonological awareness among early childhood education teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 172-185.

- Enerem, D.** (2018). 60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Engle, R. W., Tuholski, S. W., Laughlin, J. E., Conway, A. R. A.** (1999). Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: A latent-variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128(3), 309–331.
- Er, S.** (2020). Erken okuryazarlık eğitimi. G. Uludağ & T. Durmuş (Ed.), *Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sözel dil becerileri içinde*, (s. 51-65). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erbaş, Y.H.** (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının yeterliklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 80-97.
- Erdoğan, H.** (2020). Etkileşimli okuma modelinin anasınıfında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Erdoğan, T., Özen Altınkaynak, Ş. ve Erdoğan, Ö.** (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- 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. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472. doi: 10.17051/io.2014.71858.
- Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G.** (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307
- Ergül, C., Sarıca, A. D., Akoglu, G., Karaman, G.** (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *International Journal of Instruction*, 10(1), 187–202.
- Ezell, H. K., Justice, L. M., and Parsons, D.** (2000). Enhancing the emergent literacy skills of preschoolers with communication disorders: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 121–140. <https://doi.org/10.1191/026565900675456266>
- Farver, J. M., Nakamoto, J., Lonigan, C. J.** (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! Screening Tool. *Annals of Dyslexia*, 57, 161-178.

- Fettah Metinol, A.** (2021), Okul Öncesi Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalığa Yönelik (Kazanım-Göstergeler Hakkında) Bilgileri ve Yaptıkları Uygulamalar. (Tez No. 710477). (Yüksek Lisans tezi).YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı adresinden erişildi.
- Feyman Gök, N.** (2013). Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi (Tez no. 333426) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Flick, U.** (2014). An Introduction To Qualitative Research (5b.).London: Sage Publication
- Flynn, K. S.** (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading. Retrieved October, 28, 2018, from <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005991104400201>.
- Ganotice Jr. F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B., Lee, W. Y.** (2017) Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. Educational Studies, 43(1), 51-66, DOI:10.1080/03055698.2016.1238340
- Genç-Ersoy, B.** (2021). Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri. Journal of Qualitative Research in Education, 263-294.
- Gengeç, H., Güldenoğlu, B. ve Kargın, T.** (2022). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: Sosyo ekonomik düzey ve ev okuryazarlığı. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, doi:10.9779.pauefd.1064101
- Graves, M. F., Juel, C., Graves, B. B.** (1998). Teaching reading in the 21st century. Boston: Allyn and Bacon.
- Griffin, E. A. ve Morrison, F. J.** (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. Early Child Development and Care, 127(1), 233- 243.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., Gengeç, H., Doğan-Güldenoğlu, B. N.** (2022). Özel eğitim öğretmenlerine çevrimiçi sunulan erken okuryazarlık eğitiminin öğretmen ve öğrenci çıktıları üzerinden değerlendirilmesi (Proje No. 220K191). Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
- Gündüz, F., ve Çalışkan, M.** (2013). 60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi, Literature and History of Turkish of Turkic, 8(8), 379-398.
- Güneş, F.** (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(4), 280- 298

- Hafız, F.** (2021) Investigating Saudi Preschool Teachers' Beliefs Toward Literacy Skills and Practices : A Mixed Methods Study(doctoral thesis) Birmingham, Alabama
- Harmandar, D. ve Arıkan, A.** (2020). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmalarında ailelerin tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1183-1203.
- Hart, B., Risley, T.** (2003). The early catastrophe. *Amerikan Educator*, 27(4), 6-9.
- Hirsch, E. D.** (2003), Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *Amerikan Educator*, Spring, 10-14.
- Hoff, E.,** (2006)., How social contexts support and shape language development, *Development Review*, sayfa 55-88. DOI: [10.1016/j.dr.2005.11.002](https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002)
- Hopper, P. F., Jayroe, T., & Franz, D.** (2008). Understanding the connection between metacognition, metalinguistic awareness, and learning: A brief overview for teachers. *Southeastern Teacher Education Journal*, 1(1), 7-13.
- Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A., Ostrosky, M. M.** (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 229-247.
- Huebner, C. E., Payne, K.** (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201.
- Işıkoğlu Erdoğan, N.** (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Jacobs, G. M.** (2016). Dialogic reading aloud to promote extensive reading. *Extensive reading in Japan*, 9(1), 10-12.
- Jalongo, M. R.** (2013). *Early childhood language arts*. (6. bs.). Boston: Pearson.
- Jordan, R. L. P. ve Bratsch-Hines, M.** (2020). Associations of reading knowledge with kindergarten and first grade teachers' reported instructional strategies. *Literacy Research and Instruction*, 59(4), 277-297.
- Justice, L. M., Pullen, P. C.** (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N., ve Canpolat, M.** (2015). İlkokula Yeni Başlayan 60-66 Ay Grubu Öğrencilerin Okula Hazır Oluşları Üzerine İnceleme, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Karahan-Tığrak, T.** (2020). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okumanın üst biliş ve çalışma belleğine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Karaman, G.** (2013). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. (Tez No. 336090). (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı adresinden erişildi.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyükoztürk, Ş., Güldenoğlu, B.** (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,16(3), 237-68.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C.** (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Cilt: 18, Sayı: 1, Sayfa No: 61-87. doi. 10.21565/ozelegitimdergisi.299868.
- Kerem, E. A., ve Cömert, D.** (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri, Eurasian Journal of Educational Research, 21, 155 – 172.
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E., Ünsal, A.** (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bileşenleri Hakkında Farkındalıklarının ve Uygulamalarının İncelenmesi, International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS), 13(50), 1408-1429. DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3206>
- Kılınççı, E., ve Bayraktar, A.** (2021). Early Literacy Materials and Teacher Practices in Preschool Classrooms= Okul öncesi sınıflarındaki erken okuryazarlık materyalleri ve öğretmen uygulamaları. Pegem Journal of Education and Instruction, 11(1), 447-478.
- Kıvrak, Z. ve Yıldırım, K.** (2020). Öğretmenlerin gözünden birinci sınıf öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini öğrenim süreçlerine ailelerin katılımı. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(2), 447-468.
- Kim, D., Hall, J. K.** (2002). The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. The Modern Language Journal, 86, iii, 332–348.
- Kjeldsen, A.C., Karna,A., Niemi, P., Olofson, A., Witting, K.** (2014).Gains from trainingin phonological awereness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. Scientific Studies in Reading, 18,452-467.
- Koşan, Y.** (2015). Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi (Tez no. 394842) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe ÜniversitesiAnkara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi
- Krizek, P., A.** (2011), The Importance of Teacher-Student Conversations in Early Literacy (Doctoral of Education), University of Redlands, Internet Archive
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, M. S.** (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. Türklük Bilimi Araştırmaları, (28), 283-298.

- Laçin, E.** (2019). Erken çocukluk özel eğitiminde erken okuryazarlık ve okulöncesi öğretmenlerinin uygulamaları. *Uluslararası Engelsiz Yaşam ve Toplum Dergisi*, 3(1), 16-36.
- Laçin, E.** (2020). Sınıflarında Özel Gereksinimli Çocuk Olan Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı. Ankara
- Laçin, E. ve Güldenoğlu, B.** (2022). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 100-128. doi:10.9779.pauefd.975676
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silven, M. Ve Niemi, P.** (2012) The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-yearold children. *Reading Research Quarterly*, 47.3, pp. 259–282. [https:// doi.org/10.1002/rrq.020](https://doi.org/10.1002/rrq.020)
- Lerner, J.** (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies.* (8th ed.). BostonNew York: Houghton MifflinCompany
- Lesiak, J. L.** (1997). Research-based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34, 143-160.
- Lever, R.** (2008). *Discussing stories: Using a dialogic reading intervention to improve kindergartner's oral narrative construction*, Unpublished Master Thesis, Carleton University, U. S.
- Li, H., Wang, X. C., Wong, J. M. S.** (2011). Early childhood curriculum reform in China: Perspectives from examining teachers' beliefs and practices in Chinese literacy teaching. *Chinese Education & Society*, 44(6), 5-23.
- Lim, C., & Torr, J.** (2007). Singaporean early childhood teachers' beliefs about literacy development in a multilingual context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(4), 409-434.
- Liu, C., Georgiou, G. K., Manolitsis, G.** (2018). Modeling the relationships of parents' expectations, family's SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 1–10.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L.** (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613
- MacLean, J.** (2008). Library preschool storytimes: Developing early literacy skills in children. *Library Preschool Storytimes*, 1-13.

- Malani, M. D., Barina, A., Kludjian, K., Perkowski, J., Nye, C., Schwartz, C. (Commentary authors).** (2010). Added value of dialogic book reading for young children's vocabulary development. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 4(4), 178-182. doi: 10.1080/17489539.2011.567891.
- Martini, F., Sénéchal, M.** (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal Of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 44(3), 210–221.
- Marvelli, A. L.** (2010). Highlights in the History of Oral Teacher Preparation in America. *Volta Review*, 110(2), 89-115.
- Mather, N., Bos, C., Babur, N.** (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (5), 472- 482.
- Maul, C. A., Ambler, K. L.** (2014). Embedding language therapy in dialogic reading to teach morphologic structures to children with language disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 35(4), 237-247.
- Meeks L., Madelaine A., Kemp C.** (2020): Research and theory into practice: Australian preservice teachers' knowledge of evidence-based early literacy instruction, *Australian Journal of Learning Difficulties*, DOI: 10.1080/19404158.2020.1832128
- Meibauer, B.K.** (2019). Erken okur-yazarlık 0-3 yaş arası çocukları (2.Baskı). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Mızıkacı, F., Enginyurt, D., Düzen, N., Djibril Issoufou, M. B., Gökdoğan, D., Aksoy, E., Sarioğlu, S., Çöplü, F.** (2021). Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerine yönelik öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye’de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 447-473. DOI: 10.37669/milliegitim.917315
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M.** (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Miller, L.** (1983). Reading as an Interactive Process. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 170-191.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.** (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- Minifoğlu, Ş., Işık Gürşimşek, A.** (2023). Ana Sınıf ve İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönemde Yürütülen Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları ile İlgili Görüşleri, *Temel Eğitim Dergisi*, 17, 6-23. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.17.1>

- Moats, L. C.** (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, 44(1), 81-102.
- Morali, G.** (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 1426-1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Morgan, P., Meier, C. R.** (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16.
- Morgan, P. L. Farkas, G., Hillemeier, M. M., Hammer, C. S., ve Maczuga, S.** (2015). 24 month old children with larger oral vocabularies display greater academic and behavioral functioning at kindergarten entry, *Child Development*, 86(5), 1351-1370. <https://doi.org/10.1111/cdev.12398>.
- Morrow, L.** (2014). *Literacy development in the early years : Helping children read and write (7th ed.)*. Pearson Education Limited.
- Morrow, L.M.** (2007). *Developing Literacy in Preschool*. The Guilford Press.
- Morrow, M. L.** (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *The Journal of Educational Research*, 76(4), 221-230.
- Murphy, M. M.** (2007). Enhancing print knowledge, phonological awareness, and oral language skills with at-risk preschool children in Head Start classrooms. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebraska, Lincoln.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., Stevenson, J.** (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665.
- Neuman, S. B.** (2014). Explaining and understanding early literacy. *Investigaciones Sobre Lectura*, (2), 7-14. DOI:[10.37132/isl.v0i2.1](https://doi.org/10.37132/isl.v0i2.1)
- Neumann, M. M.** (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 555–566.
- Neumann, M. M., Hood, M., and Neumann, L. N.** (2009). The scaffolding of emergent literacy skills in the home environment: A case study. [http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/29592/59672_1 .pdf?sequence=1](http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/29592/59672_1.pdf?sequence=1) adresinden erişildi.
- Niklas, F., Schneider, W.** (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40-50.

- Nutbrown, C. ve Clough, P.** (2014). Early childhood education, history, philosophy and experience (2. Baskı). London: Sage.
- Oğuz, K.** (2012). İlköğretim okullarında aile katılımı: Ölçek uyarlama, (Tez no:306389), Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kastamonu.
- Oral, B., Çoban, A.** (2021). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öğretir Özçelik, A. D.** (2018). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüş ve algılamalarının belirlenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38 (3), 825-843.
- Önal, İ.** (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. Bilgi Dünyası, 11(1), 101-121.
- Özdemir, Z. S., Bayraktar, A.** (2015). Investigation of pre-service teachers' awareness regarding children's early literacy. Journal of Education and Future, (7), 37-48.
- Özen Altınkaynak, Ş.** (2014). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi (Tez no. 363228) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özen Altınkaynak, Ş.** (2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Cilt 3*(Sayı 1, 37-49).
- Özenç, E. G.** (2012). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İşlevsel Okuryazarlık Düzeyleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Özer, H.** (2013). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez no. 330162) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özkul Kuzu, R.** (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve matematiksel gelişime ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Parlak yıldız, B. ve Yıldızbaş, F.** (2004). Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Pekdoğan, S.** (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokula Hazırlık Sürecinde Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(2), 11-22
- Peterson, S. S., Jang, E., Jupiter, C., Dunlop, M.** (2012). Preschool early literacy programs in Ontario public libraries. *Partnership The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 7(2).
- 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.
- Pike, M., Swank, P., Heather, T., Landry, S., Barnes, M.A.** (2013), Effect of preschool working memory, language, and narrative abilities on inferential comprehension at school - age in children with Spina Bifida Myelomeningocele and typically developing children. *Journal of International Neuropsychological Society*, 19,390-399.
- 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, 87-98.
- Regur, C. E.** (2013). A dialogic reading intervention for parents of children with down syndrome, Unpublished Doctorate Thesis, Southern California University, U. S.
- Rohde, L.** (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Ron Nelson, J., Benner, G. J., Gonzalez, J.** (2003). Learner characteristics that influence the treatment effectiveness of early literacy interventions: A meta-analytic review. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 255-267.
- Sabancı, A., Altun, M., Uçar Altun, S.** (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339-385.
- Scarborough, H. S.** (2018). Bölüm 8 Akoğlu G., Ergül, C. (Ed.) *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı* (s.98), Nobel Yayıncılık.
- Sevinç, M.** (2003). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Seyfullahoğulları, A.** (2012). Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 1-15.
- Sezgin Yalçıntaş, E., Ulus, L., Aksoy, B. A.** (2019) Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okur Yazarlıkla İlgili Sınıf İçi Uygulamalarının İncelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1128-1146.

- Shady, S. A., Luther, V. L., Richman, L. J.** (2013). Teaching the teachers: A study of perceived professional development needs of educators to enhance positive attitudes toward inclusive practices. *Education Research and Perspectives*, 40, 169.
- Shnahan, T., Lonigan, C. J.** (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and report. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285.
- Snow, C. E.** (2006). What counts as literacy in early childhood? *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* içinde (s. 274-294). Oxford: Blackwell Publishing
- Snow, C. E., Burns, M. S., Griffin, P.** (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Academy Press.
- Sousa, J. A., Machado, I. D. C. P., Barros, F. D. A. A.** (2019). Real interest of federal and state institutions in relation to chemistry education with citizenship training. *Periodico Tche Quimica*, 16(32), 862-869.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., Fischel, J. E.** (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., Reese, E.** (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Şenol, F.B. ve Turan, F.** (2023). Çocuklarda öz-düzenleme, erken akademik yeterlik ve erken okuryazarlık: sosyoekonomik risk durumuna göre inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 51-73. doi:10.9779.pauefd.1025776
- Tanju Aşlışen, E. H. ve Hakkoymaz, S.** (2020). Erken okuryazarlık alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1483-1498.
- Taş, A., E.** (2022), Ebeveyn Destekli Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi (770379), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Taşkın, N., Katrancı, M., Uygun, M.** (2014). Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesindeki Okuma-Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1102-1119.
- Taşkın, N., Sak R. ve Sak, İ.Ş.** (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: öğretmen görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 1(2). 329-338.

- Teale W. H., Whittingham C., E., Hoffman E., B.** (2018), Early literacy research, 2006–2015: A decade of measured progress, *Journal of Early Childhood Literacy*, 1–54, DOI: 10.1177/1468798418754939
- Teker, M.** (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlıkla İlgili İnanç ve Uygulamaları (Tez no. 728877) [Yüksek lisans tez, Üsküdar Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Thomas, A., Tazouti Y., Hoareau, L., Luxembourger, C., Hubert, B., Fischer, J. P., Jarlégan, A.** (2021), Development of a French-language early literacy scale: structural analysis and links between the dimensions of early literacy, *Journal of Research in Reading*, ISSN 0141-0423 DOI:10.1111/1467-9817.12344 Volume 44, Issue 2, 2021, pp 379–399
- Tran, L., L.** (2021), The Role of Technology in Facilitating Young Children's Literacy Development: A Qualitative Study With Preschool and Kindergarten Teachers (Master's Thesis), California State University, Long Beach, Proquest
- Tsai, Y-W.** (2009). The impact of dialogic reading: Facilitating language acquisition of young children with hearing impairments in Taiwan, Unpublished Doctorate Thesis, The Pennsylvania State University, U. S.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ. ve Gençdoğan, B.** (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.
- Tulu, Y.** (2009). Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi (Tez no. 235007) [Yüksek lisans tez, Selçuk Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Türköz, K., H.** (2022), Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Yeterliklerinin Belirlenmesi. (Tez no.756364) [Yüksek lisans tez, Trakya Üniversitesi- Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A.** (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2).
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Garon, T.** (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: a 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(3), 468.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H.** (2011). Improving Vocabulary and Pre – literacy Skills of At-risk Preschoolers Through Teacher Professional Development,

Journal of Education Psychology, 103(2), 455 – 469.
<https://doi.org/10.1037/a0023067>

Weigel, D. J., Lowman, J. L., Martin, S. S. (2007). Language development in the years before school: A comparison of developmental assets in home and child care settings. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 719-734.

Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research- 1* (pp. 11–29). New York, NY: The Guilford Press.

Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 30,679-689.

Whitehurst, G.J., Lonigan, C.J. (2002). Emergent literacy: development from prereaders to readers. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook Of Early Literacy Research* (Pp. 11-29). New York: The Guilford Press

Wilson, S. B. Lonigan, C. J. (2010). Identifying preschool children at risk of later reading difficulties: Evaluation of two emergent literacy screening tools. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 62–76.

Woodrome, S. E., ve Johnson, K. E. (2009). The Role of Visual Discrimination in the Learning to Read Process, *Reading and Writing*, 22(2), 117-131.

Yalavaç, N. (2020), Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi (628750) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya] , Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Yazıcı, Z., İlter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda görüşleri: Mersin İli örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286.

Yılmaz Bolat, E. ve Dal, S. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 42-62.

- Yin, R. K.** (2018). Case study research and applications: Design and methods. Sage publications.
- Yopp,H.K., Yopp, R. H.**(2000).Supporting phonemic awereness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54,130-143.
- Yumuş, M.** (2018). Paylaşımli kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebekleri dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi. (Tez No. 509135). (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı adresinden erişildi.
- Yurtbakan, E.** (2019). Etkileşimli Okuma: Bir İçerik Analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*(8(1)), s. 135-156.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö. ve Erdoğan, T.** (2021). Impact of dialogic reading on reading motivation, *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 161-180.
- Yüksek Öğretim Kurulu.** (2018). Eğitim Öğretim Dairesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. <https://www.yok.gov.tr/>. Erişim tarihi: 02.06.2023
- Zou, B. J.** (2017). Understanding American Preschool Teachers' Teaching Beliefs About Literacy Instruction. Annual International Conference on Modern Education and Social Science. DOI:[10.12783/dtssehs/mess2017/12153](https://doi.org/10.12783/dtssehs/mess2017/12153)

EKLER

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN OKURYAZARLIK UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sizi Derya ESER tarafından yürütülen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyorum. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

BÖLÜM 1: GENEL BİLGİ

1: Yaşınız:

- 22-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41 ve üzeri

2: Cinsiyetiniz:

- Kadın
- Erkek

3: Çalıştığınız Okul:

- MEB’ e bağlı bağımsız anaokulu
- MEB’ e bağlı anasınıfı

4: Eğitim Durumunuz:

- Lisans

- Yüksek Lisans

5: Mezuniyet Yılıınız:

- 2003-2007
- 2008-2012
- 2013-2017
- 2018-2023

6: Hizmet Yılıınız:

- 1-5 yıl
- 6-10 yıl
- 11-15 yıl
- 16-20 yıl

7: Sınıf Mevcudu

- 5-10
- 11-20
- 21-30

BÖLÜM 2: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Erken okuryazarlık sizin için neleri ifade etmektedir?
- 2) Erken okuryazarlık ile ilgili nasıl uygulamalar yapmaktasınız?
 - a) Erken okuryazarlık uygulamalarına haftada kaç saat ayırıyorsunuz?
 - b) Erken okuryazarlık uygulamalarında en çok zorlandığınız durumlar nelerdir?
- 3) Erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik okul-aile iş birliği sizce nasıl olmalıdır?
- 4) Erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik sınıf ortamını nasıl düzenlemektesiniz?
 - a) Erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik nasıl materyaller kullanmaktasınız?
- 5) Erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik sorunların neler olduğunu düşünmektesiniz?
 - a) Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
- 6) MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik neler yer almalıdır?