T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Elif Satı ÇALIŞ

Çankırı 2021

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Elif Satı ÇALIŞ

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Nihan FEYMAN GÖK

Çankırı 2021

KABUL VE ONAY

ÇAKÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün 188201006 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Elif Satı ÇALIŞ, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerileri ile İlgili Görüşleri" başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Savunma Tarihi : 10/09/2021

Tez Danışmanı:	**Dr. Nihan FEYMAN GÖK** **Çankırı Karatekin Üniversitesi**	**……** **İmza**
Jüri Üyesi:	**Doç. Dr. Nazan KAYTEZ** **Çankırı Karatekin Üniversitesi**	**……** **İmza**
Jüri Üyesi:	**Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK ÇETİN** **Kırıkkale Üniversitesi**	**……** **İmza**

Yukarıdaki sonucu onaylarım
İmza
Prof. Dr. Özcan ÖZKAN
Enstitü Müdür

ETİK BEYANNAMESİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerileri ile İlgili Görüşleri" başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

İmza

Elif Satı ÇALIŞ

ÖN SÖZ

Araştırma konumu belirlemekten başlayıp süreç boyunca zamanını, bilgisini, deneyimini benden esirgemeyen, her aşamada anlayışla bana destek olan kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Nihan FEYMAN GÖK'e en samimi şükranlarımı ve saygılarımı sunuyorum.

Meslektaşım ve kardeşim olan ve bu yolda maddi, manevi desteği ile hep yanımda olan sevgili kardeşim Sebahat AYDOS'a varlığı için teşekkür ederim.

Araştırma sürecimde yer alan ve destek veren kurum müdürleri ve kıymetli zamanlarını bana ayıran öğretmenlere teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca manevi destekleri ile hep yanımda olan anne ve babama da varlıklarından ötürü şükranlarımı sunarım.

Elif Satı ÇALIŞ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY ..... **iii**
ETİK BEYANNAMESİ ..... **iv**
ÖN SÖZ ..... **v**
KISALTMALAR VE SEMBOLLER ..... **viii**
ÇİZELGELER LİSTESİ ..... **ix**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **x**
ÖZET ..... **xi**
SUMMARY ..... **xii**
1. GİRİŞ **1**
1.1 Çalışmanın Amacı 2
1.2 Problemler 5
1.3 Sınırlılıklar 5
1.4 Sayıltılar 6
2. GENEL BİLGİLER **7**
2.1 Erken Okuryazarlık 8
2.2 Erken Okuryazarlık Becerileri 11
2.2.1 Sesbilgisel Farkındalık 12
2.2.2 Yazı Farkındalığı 16
2.2.3 Harf ve Alfabe Bilgisi 18
2.2.4 Dinlediğini Anlama ve Öyküleştirme (Anlatı) Becerileri 20
2.2.5 Kelime Dağarcığı 23
2.2.6 Yazı Motivasyonu (Okuma Sevgisi/Okuryazarlık Sevgisi) 25
2.3 Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleme 26
2.3.1 Öğretmen 26
2.3.2 Çevre / Ortam Özellikleri 30
2.3.3 Ebeveyn / Bakım Veren 32
2.3.4 Eğitim Programı 32
2.4 Alanda Yapılan Araştırmalar 35
2.4.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 35
2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 38
3. MATERYAL VE YÖNTEM **41**
3.1 Araştırmanın Modeli 41
3.2 Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 42
3.3 Araştırmanın Çalışma Grubu 44
3.4 Veri Toplama Araçları 46
3.5 Verilerin Toplanması 46
3.6 Verilerin Analizi 47
4. BULGULAR **48**
5. TARTIŞMA **74**
6. SONUÇ VE ÖNERİLER **89**
KAYNAKLAR **93**

EKLER..... 102
ÖZGEÇMİŞ..... 107

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

NICHD **:** National Institute of Child Health and Human Development Investigative Interviewing (Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsani Gelişme Enstitüsü)

OECD **:** Organisation for Economic Co-operation and Develeopment (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)

PISA **:** Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

YÖK **:** Yüksek Öğretim Kurulu

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1.1: Öğretmenlerin demografik özellikleri……..... **43**

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1: "Erken okuryazarlık kavramına genel bakış" temasına ait bulgular..... **46**
Şekil 1.2: "Erken okuryazarlık becerilerini destekleme" temasına ait bulgular……. **49**
Şekil 1.3: "Erken okuryazarlık kavramıyla ilgili yanlış bilgiler" temasına ait bulgular……..…….. **59**
Şekil 1.4: "Erken okuryazarlık becerilerini içeren kazanımlar" temasına ait bulgular……...…….. **61**
Şekil 1.5: "Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin materyaller ve çevre/sınıf düzenlemesi" temasına ait bulgular……..…… **63**
Şekil 1.6: "Öğretmenlerin mesleki yeterliği" temasına ait bulgular……..……. **66**
Şekil 1.7: "Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin değerlendirme süreci" temasına ait bulgular……..….... **68**
Şekil 1.8: "Erken okuryazarlık becerilerini destekleme sürecinde ailelerle işbirliği" temasına ait bulgular……..... **69**

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

ÖZET

ÇALIŞ, Elif Satı. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerileri ile İlgili Görüşleri, (Yüksek Lisans Tezi), Çankırı, 2021.

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Bursa İli İnegöl İlçesi'nde resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma nitel araştırma modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından oluşturulan, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir kısmının erken okuryazarlık kavramını bilmediği ya da eksik ve yanlış bildiği ve okuma yazmanın erken öğrenilmesi şeklinde yorumladığı, öğretmenler tarafından erken okuryazarlık becerilerinden en çok sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerilerinin bilindiği, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerilerinde öğretmenlerin çalışmalarında genel olarak yalnızca sesli harflere yer verdiği, bu becerilerin okul öncesi eğitimde değil ilkokulda verilmesinin gerektiğinin belirtildiği, yapılan erken okuryazarlık becerilerine ilişkin etkinliklerde hazır çalışma sayfaları ve etkinlik kitaplarının yoğun olarak kullanıldığı, eğitim programında erken okuryazarlık becerileri ile ilgili kazanımların öğretmenler tarafından genel olarak yeterli fakat geliştirilebilir bulunduğu, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için en çok kitap merkezinin kullanıldığı ve sınıf içi yazılı uyaranlara çoğunlukla yer verilmediği, öğretmenlerin genelinin gerek hizmet öncesinde gerek hizmet esnasında erken okuryazarlık becerileri ile ilgili eğitim almadığı ve bu alanda eğitime ihtiyaç duydukları, bu alanda yapılacak olan eğitimlerin yüz yüze ve uygulamalı olarak yapılmasını talep ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken okuryazarlık becerileri, Okul öncesi öğretmeni, Öğretmen görüşleri

PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS ON EARLY LITERACY SKILLS

SUMMARY

ÇALIŞ, Elif Satı. Preschool Teachers' Views on Early Literacy Skills, (Master Thesis), Çankırı, 2021.

This research was conducted to examine the views of preschool teachers about early literacy skills. Purposive sampling method was used to determine the study group. 20 pre-school teachers working in official kindergartens in Bursa Province İnegöl District participated in the research. The research was conducted using a qualitative research model. In the study, a semi-structured interview form created by taking expert opinion was used. The data of the study were collected through one by one interviews with the teachers. The obtained data were analyzed using the content analysis method.

According to the findings obtained from the research; The majority of the interviewed teachers did not know the concept of early literacy or they knew it incompletely and incorrectly and interpreted it as early learning of literacy, that phonological awareness and letter knowledge skills were known the most among the early literacy skills by the teachers. It includes only vowels, it is stated that this should be given in primary school, not in pre-school education, ready-made worksheets and activity books are used intensively in the activities related to early literacy skills. The acquisitions related to early literacy skills in the education program are generally sufficient but can be improved by the teachers. It is seen that the book center is mostly used to support early literacy skills and written stimuli in the classroom are mostly not included. It has been concluded that they did not receive training on early literacy skills before and during the service and they needed training in this field, and they demanded that the trainings in this field to be conducted face to face and in practice. Suggestions were made regarding the findings obtained as a result of the study.

Key Words: Early literacy skills, Preschool teacher, Teacher opinions

1. GİRİŞ

Okuryazar olmak çağımızın önemli gerekliliklerinden biridir. İnsan, yaşantısı süresince okuma yazmayı tecrübelerini kaydetmek, duygu ve düşünceleri fark etmek, sosyal anlamda iletişim kurmak, bilgi edinmek, düşüncelerini aktarmak ve paylaşmak gibi pek çok amaç ile kullanır (Edwards ve Willis, 2000). Okuma, yazma, konuşma ve dinleme dilin işlevleri arasındadır ve okuryazarlığın temel unsurlarıdır. Dilin yazılı ve sözlü olarak var olması insanların iletişim ihtiyaçlarını karşılamak içindir. Okuryazarlık ve iletişim birbirine bağlıdır. İnsanlar gün içinde dilin bu işlevlerini ihtiyaçlarına göre kullanırlar (Nutbrown, 1997, s. 3). İnsan okuryazarlığa toplum içerisinde kendisine yer edinmek ve yaşantı içerisinde başarılı olmak için de ihtiyaç duymaktadır. Okuryazar olmanın etkisi yaşamın her anında görülebilir (Özdemir ve Bayraktar, 2015).

Okuryazarlık kavramına baktığımızda hayatta var olabilmek için önemli bir beceri olduğu görülmektedir. Okuryazarlık, sosyal bir alışkanlık olmakla beraber yine sosyal iletişimle birlikte edinilmektedir. Yaşadığımız dijital çağda, bireyler sadece iş için değil gündelik hayatlarında da pek çok okuryazarlık becerisini kullanırlar (Nutbeam, 2008). Okuryazarlık, okuyabilme ve yazabilme becerisidir. Okuryazarlığın doğası, yazılı dil ile etkileşim kurma yeteneği olarak tanımlanabilir (Nutbrown, 1997, s. 1). Okuma yazma kazanımı tecrübeleri kaydetmek, diğerlerinin içinde bulunduğu duygu ve düşünceleri fark edebilmek ve sosyal anlamda başkaları ile iletişim kurma, kendi düşüncelerini aktarabilme, paylaşabilme amaçlarını güder (Edwards ve Willis 2000).

Erken çocukluk dönemi, çocukların okuryazarlıkla ilgili pek çok bilgiyi edindikleri bir dönemdir. Çocuklardan ilkokula başlamadan önce okuryazarlıkla ilgili pek çok beceriyi kazanmış olmaları beklenmektedir. İlkokul birinci sınıfın temel amacının çocuklara okuma yazmayı öğretiyor olması (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s. 8-14) da çocukların ilkokula başlamadan önce okuma yazamaya ilişkin ön becerileri edinmiş olmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okuryazar toplumlarda çocuklar resmi olarak bir kitabı okumaya başlamadan önce yazı dili

hakkında da bilgi sahibi olmaktadırlar (Sulzby, 1985). Resmi okuma yazmayı kazanmadan önce öğrenilen bu becerilere, erken okuryazarlık becerileri denilmektedir (Karaman, 2013; Peterson, Jang, Jupiter ve Dunlop, 2012; Whitehurst ve Lonigan 1998).

Erken çocukluk döneminde kazanılan deneyimler, çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkilidir. Kazanılan bu deneyimler onların ileriki dönemde gösterdikleri okuma başarıları ve akademik başarılarının temelini oluşturmaktadır (Justice, Chow, Capellini, Flanigan ve Colton, 2003; Torgesen ve Burgess, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Konu ile ilgili yapılan pek çok araştırma çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ileriki akademik becerilerinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Lonigan ve Shanahan, 2009, s. 3-7; Whitehurst ve Lonigan, 2001, s. 3). Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin, üç ile beş yaş arasında yüksek düzeyde gelişmekte olması, erken okuryazarlık becerilerinin erken çocukluk döneminde geliştirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir (Nutbrown, 1997, s. 1).

1.1 Çalışmanın Amacı

Araştırma, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili son yıllarda çokça araştırma ve uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan araştırmalar, erken okuryazarlık kavramı çerçevesinde çocukların bu becerileri kazanmaları onların resmi okuma yazma ve akademik becerileri açısından önemli olduğunu göstermektedir. Erken okuryazarlık becerileri resmi okuryazarlık becerileri için de yordayıcı niteliktedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Yapılan araştırmaların sonuçlarında okumayı öğrenmede yaşanan güçlükler ve bu güçlüklere sebep olan faktörlere bakıldığında okumaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu görülmektedir. Alan yazında da erken çocukluk döneminde okuma yazma ile ilgili becerilerin geliştiği vurgusu yapılmaktadır. Okumayı öğrenmede yaşanan sıkıntılara ve bunlara sebep olan etmenlere bakıldığında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinin önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Kargın ve diğ. 2015; Torgesen ve Burgess, 1998).

İlköğretim birinci sınıf Türkçe dersi kazanımlarına baktığımızda çocuğa okuma ve yazma becerilerini kazandırmak vardır (MEB, 2019, s. 8-14). 2018 PISA verilerine baktığımızda ülkemizin okuma becerileri alanında katılımcı 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi içinde de 31. sırada olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma becerileri ölçümünde dokuz düzey (6, 5, 4, 3, 2, 1a, 1b, 1c ve 1c Düzeyinin Altı) bulunmaktadır. Türkiye'nin en yüksek puanı %30,2 ile 2. düzey yeterlik alanında aldığı görülmektedir. Öğrencilerin ilgili okuryazarlık açısından temel işlemleri yapabildiği düzey olarak kabul edilen 2. yeterlik düzeyi ve üzerinde olan öğrenci oranı %73,9 ile OECD ortalamasının altında yer almaktadır (Suna, Tanberkan, Taş, Eroğlu ve Altun, 2019, s. 26-45). Ülke genelinde alınan puanlar çocukların okuma ile ilgili genel becerilerini de göstermektedir.

Bu veriler ışığında, okuma becerilerinde ve beraberinde okumanın etki ettiği diğer becerilerde daha başarılı çocuklar yetiştirebilmemiz, çocukların ilgi alanlarını doğru tespit edip her çocuğa uygun, çeşitlendirilmiş yöntemler ile eğitim programını zenginleştiren, çocukların ilgilerine göre uygulamalarını şekillendiren eğitimcilerin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde okumaya ilişkin olumlu tutum geliştiren çocuklar, ilkokula başladıklarında da bu olumlu motivasyonu sürdürmektedirler. Aynı zamanda çocukların ilgi alanlarına yönelik okuma materyalleri ve ilgi duydukları konular, gelişimleri çerçevesinde değişiklikler göstermektedir (Sonnenschein ve Munsterman, 2002). Çocukların gelişim alanlarını bilen ve onları gözlemleyen öğretmenin rolünün önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin hem bilgi sahibi olma hem de bildiklerini uygulamaya yönelik yaptıkları çalışmalar, çocukların gelişimleri açısından kritik zaman olarak bilinen erken çocukluk döneminde önemlidir. Öğretmenlerin erken okuryazarlıkla ilgili bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamalarını inceleyen bir çalışmada, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu ve yaptıkları uygulamaların da erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek yeterlikte olmadığı, öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile yaptıkları sınıf içi uygulamalarının da birbirleri ile ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014).

Erken okuryazarlık becerileri birbirine oldukça bağlıdır. Sesbilgisel farkındalık, kelime dağarcığı gelişimini ve kelime dağarcığı oranını etkiliyor görünmektedir. Harf bilgisi, sesbilgisel farkındalığı destekler. Sözlü dil becerileri,

anlama yetenekleri ve sonraki okuma başarısı için son derece öngörücüdür. Bu becerilerin her biri, anlamlı bir etkinlikle bütünleştirildiğinde, çocukların okuryazarlık gelişiminde önemli bir rol oynar (Neuman, 2014).

Okul öncesi eğitimin amaçları arasında çocukları ilkokula hazırlamak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak yer almaktadır (MEB, 2013, s. 8). Hem bu amaçlara hem de gelişimsel olarak kritik bir öneme sahip okul öncesi dönemdeki eğitimle erken okuryazarlık becerilerinin kazanımı, çocuğun daha sonraki akademik yaşantısında okuma ve yazmaya karşı tutumunu şekillendireceği düşünülmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlere erken okuryazarlık becerileri hususunda farkındalık yaratmanın erken okuryazarlık becerilerini desteklemedeki ihtiyaçlarını ortaya çıkarmada önemli olacağı düşünülmektedir. Öğretmenin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili rutinleri, çocukların kitaba ilgi duyma ve kitabı sevmeye yönelik uygulamalarındaki rolünün kritik bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Çünkü çocuğun bulunduğu düzeyden daha zorlayıcı ama erişilebilir bir düzeye profesyonel bir anlayışla getirecek kişi okul öncesi öğretmenidir.

İyi bir erken okuryazarlık programında yazı farkındalığı, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama etkinlikleri yer almalıdır. Çocuklara sık sık kitap okunması ve zengin bir kütüphanenin olması da önemlidir. Bu becerileri kazandırırken zengin basılı materyal kullanımı, aktif öğrenmeyi içeren ilgi çekici etkinlikler programın bir parçası olmalıdır. Okul öncesinde tüm çocukların okuma yazmayı öğrenmede önemli etkisi olan sesbilgisel farkındalık, kelime bilgisi gibi bilgilere sahip olmaları gerekmektedir (Zygouris-Coe ve Center, 2001, s. 4). Erken okuryazarlık becerisi gelişim sürecinde ebeveynin ya da öğretmenin çocuğu desteklemesi gerekir. Bu süreçte okul öncesi eğitimi planlayıp uygulayacak kişi olan okul öncesi öğretmenin çok kritik bir rolü vardır. Okullar ve öğretmenler çocukların becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahiptir (Nicholas ve Paatsch, 2014). Okuma yaşamda başarılı olabilmek için önemli bir beceridir ve okulda öğrenilir. Çocuğun ilkokulda okumayı öğrenirken güçlük yaşaması onun diğer akademik becerileri öğrenmeye ilişkin motivasyonunu etkiler (Zygouris-Coe ve Center, 2001, s. 4-5). Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili bilgi almış olmaları onların tutum ve inançlarıyla birlikte sınıf içi uygulamalarını da etkilemektedir (Sandvik, Van Daal ve Adèr, 2014). Ülkemizde son yıllarda erken okuryazarlık konusundaki çalışmalara yönelik artan bir ilgi vardır (Çalış ve Feyman Gök, 2020). Çocuklarla birebir alanda uygulama yapan öğretmenlerden bilgi almak, bu

çalışmaların alandaki yansımalarını görmeyi sağlayacaktır. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin ve çocuk gelişimcilerin hem hizmet öncesi hem de hizmet sürecindeki eğitimlerinde erken okuryazarlık becerilerinin yer alması ile ilgili güncel çalışmalara katkı sağlayabilir.

1.2 Problemler

Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanan bu araştırmanın temel problemi:

- Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Bu temel problem çerçevesinde araştırmanın alt problemleri:

1: Okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlık becerilerini (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf ve alfabe bilgisi, dinlediğini anlama ve öyküleştirme, kelime hazinesi, yazı motivasyonu) desteklemeye yönelik ne tür etkinlikler yapıyorlar?

2: Aile katılımı çalışmalarında erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye ilişkin ne tür etkinlikler yapılmaktadır?

3: Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programındaki erken okuryazarlık becerileri ile ilgili kazanım ve göstergelere ilişkin görüşleri nelerdir?

4: Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik mesleki anlamda kendilerini geliştirmek için ne tür desteklere ihtiyaçları vardır?

5: Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf ortamında yaptıkları düzenlemeler nelerdir?

6: Öğretmenler çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek ve değerlendirmek için hangi araçları kullanmaktadırlar?

1.3 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bursa İli, İnegöl İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.

Bu araştırma, erken okuryazarlık becerileri hakkında görüş alınmasıyla sınırlıdır.

Bu araştırma, görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

1.4 Sayıltılar

Bu araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin görüşme formundaki sorulara verdikleri cevapların doğru ve yansız olduğu varsayılmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

Okuryazarlık, çocuğun yaşadığı deneyimleri kaydederek o deneyimlerden faydalanması, düşünce ve duygularını keşfedip bunların üzerine düşünebilmesi, başkaları ile iletişim kurma ve fikirlerini paylaşma amacına hizmet eden mesajları okuma ve yazma yeteneğidir (Edwards ve Willis, 2000). Okuma yazma ile ilgili kazanılan bu becerilerin hem sosyal hayatın devamı için hem de okuryazar bir toplumda hayatta kalmak (Whitehurst ve Lonighan, 2001, s.11-12) için önemli olduğu görülmektedir. Çocuk ilkokula başladığında öğrenmesi beklenen ilk becerinin okuma yazma olduğu bilinmektedir. Okuryazarlık, yaşam içinde en temel ihtiyaçların karşılanabilmesi için karşımıza sıkça çıkmaktadır. Okuryazarlık, okumak ya da yazmaktan daha fazlasıdır. Okuryazarlık kişinin içinde bulunduğu ortam ve bağlam ile birlikte sahip olduğu anlamlarla da ilişkilidir. Günlük hayata baktığımızda anlamsız okuma yazma örneği bulmak neredeyse imkânsızdır (Nutbrown, 1997, s. 3).

Okuryazarlığa giden yol; çocuğun okula başlamasından, ders kitapları, kalem ve kâğıdın devreye girmesinden çok önce başlar. Bu yolculuk, doğumla birlikte dilin seslerini ilk kez duyduğu anda başlar ve erken çocukluk dönemi yılları boyunca hikâyeler, tekerlemeler, söylenen şarkılarla zenginleşerek devam eder. Sözlü dil gelişimindeki bu yoğunlukla birlikte çocuklar kitaplar, logolar, etiketler, işaretler, sembollerle birlikte yazı dili dünyasını da fark etmeye başlar. Erken çocukluk yılları okuryazarlık öğreniminin temeli olan dil gelişimi için zengin imkânlarla doludur (Cunningham, Zibulsky ve Callahan, 2009).

Çocuğun doğumdan itibaren başlayıp resmi okuma yazmayı öğrenene kadar geçirdiği süreçte, okuryazarlık ile ilgili kazanmış olduğu bütün beceriler onun ilkokula başladığı zaman resmi okuma yazmayı öğrendiği beceriler ile doğrudan ve tutarlı olarak açık bir şekilde ilişkilidir (Lonigan ve Shanahan, 2009, s.3). Okuryazarlık becerileri küçük yaştan itibaren çocuğun tüm yaşam alanları içerisinde sürekli gelişmektedir (Çelenk, 2003).

2.1 Erken Okuryazarlık

Erken okuryazarlık çocukların basılı materyallerle resmi okuma yazmayı henüz öğrenmeden önce kurmuş olduğu deneyimlerdir. Uluslararası alan yazında emergent literacy (kendiliğinden gelişen okuryazarlık) ya da early literacy (erken okuryazarlık) olarak karşımıza çıkan bu kavram, çocukların ilerideki akademik becerilerini yordayan önemli bir becerilerdir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri, çocukların resmi okuryazarlık becerilerini kazanmaları hususunda bir temel teşkil eder (Justice ve diğ. 2003). Erken okuryazarlık becerilerini desteklemede amaç, çocuklara resmi okuma yazmayı öğretmek değildir. Asıl amaç, onlarda okuma için gerekli temeli oluşturmaktır (MacLean, 2008).

Çocukların okuma yazmaya başlamaları ile ilgili tarihi sürece baktığımızda farklı görüşlerin ortaya atıldığı görülmektedir. Erken okuryazarlık kavramı 1950'li yıllardan itibaren birçok farklı şekilde açıklanmıştır. Erken okuryazarlık kavramını bu yıllarda gelişim psikologlarınca savunulan olgunlaşma kuramıyla ele alındığı görülmektedir. Olgunlaşma kuramına göre çocukların okuma yazmayı öğrenmeleri için belli bir biyolojik süreci tamamlamaları gerekmektedir. Yine olgunlaşma kuramı çerçevesinde okuma yazmanın kazanılmasına çevresel etmenlerin etkisinin çok az olduğunun savunulduğu görülmektedir (Morrow, 2001).

Olgunlaşma kuramı çerçevesinde ortaya atılan bu teorinin sorgulanmasıyla birlikte biyolojik olarak hazır bulunuşluğun yanı sıra çocukların daha öncesinde okuryazarlıkla ilgili deneyimlerden etkileneceği fikri ilerleyen yıllarda kabul görmeye başlamıştır. Böylece okumaya hazır bulunuşluk (reading readiness) kavramı ortaya çıkmıştır. Çocukların ilkokula başlayıp başlayamayacakları ile ilgili karara, standart testler yapılarak karar verilmiştir. Çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal gelişimleri ile ilgili elde edilen bilgilerin bulunduğu bu standart testlerin çocuğun okula hazır olması için gerekli temel unsurlar olduğu düşünülmüştür. Bu fikir okul öncesi dönemde çocuğu okumaya hazır hale getiren becerilere odaklanılmasını sağlamıştır (Barratt Pugh ve Rohl, 2000).

Erken okuryazarlıkla ilgili olarak, ortaya çıkan okuryazarlık ve gelişen okuryazarlık kavramları literatürde karşımıza çıkan iki kavramdır. Ortaya çıkan okuryazarlık, hayatın erken dönemlerinde, resmi okuma gerçekleşmeden önce okumanın ön becerilerinin kazanılmasını ifade eder. Bu yaklaşım resmi okuma ile ön okuma becerileri arasında bir sınır teşkil eder (Whitehurst ve Lonigan, 2001, s. 12).

Gelişen okuryazarlık, resmi okumanın öğrenilmesinden farklı olarak ön okuma ya da okumaya hazırlık becerileri olarak tanımlanır. Resmi okumayı öğrenmeden önce çocuğun sahip olması gereken becerileri kapsar (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Okul öncesi eğitim sürecindeki çocukların deneyimlerini göz ardı eden okumaya hazır bulunuşluk yaklaşımı, gerçek okuma ile ön okuma becerileri arasında bir sınır olduğunu belirtir (Whitehurst ve Lonigan, 2001, s. 12). Bunun aksine, ortaya çıkan okuryazarlık perspektifi, okul öncesi dönemde meydana gelen okuryazarlıkla ilgili davranışları yerinde ve önemli olarak görür. Bir diğer gerekçe ise okuma, yazma ve sözlü dilin çocukların erken yaşlardan itibaren okuryazarlığın olduğu sosyal bağlamlardaki etkileşimlere eşzamanlı ve birbirine bağlı olarak geliştiği varsayımıdır. Daha geleneksel yaklaşımlar genellikle yazmayı okumaya ikincil olarak ele alır ve çocukların okuyup yazabilmesi için gereken resmi öğretime odaklanır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Clay (1975), erken çocukluk dönemindeki çocuklarla yaptığı deneysel çalışmalarla, okuryazarlık becerisinin karalama çalışmaları, çeşitli heceleme etkinlikleri, gelişigüzel yazma gibi becerilerle geliştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışmada çocukların bu becerileri çevrelerinde gözlemledikleri yetişkin davranışlarını model alarak ortaya koydukları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların gerçek amaçlı, anlamlı ve işlevsel okuryazarlık davranışları, yazılı uyaranlarla zenginleştirilmiş bir çevrede gelişmektedir. Bu yaklaşım bütüncül dil yaklaşımı olarak bilinmektedir (Goodman, 1986). Bütüncül dil yaklaşımına göre erken okuryazarlık, resmi okuma yazma öğretimi başlamadan önce görülür (Barratt Pugh ve Rohl, 2000). Çocuğun resmi okuma yazma öğretiminden önce edindiği okuma yazma ile ilgili gelişen tüm bilgi, tutum ve beceriler erken okuryazarlık olarak adlandırılmaktadır. Erken okuryazarlığın kavramsallaştırılmasında sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi ve sözel dil becerileri önemli bir yer tutmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Çocukların olgunlaşmaları ve bilişsel becerilerinin okuma yazmayı öğrenmeye hazır olana kadar okuryazarlıkla ilgili faaliyetler ile tanıştırılmaması gerektiği kanısı, günümüzde resmi okuryazarlık eğitimi öncesinde çocukların bir dizi yazılı ve sözlü okuryazarlık becerisini kazandığı görüşü ile yer değiştirmiştir (Cabell, Justice, Kaderavek ve Breit Smith, 2008, s. 3).

Erken okuryazarlık ile ilgili çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Justice ve diğerleri (2003) erken okuryazarlığı, doğumdan yaklaşık altı yaşına kadar süren ve

resmi okuryazarlık eğitiminden önceki dönemde okuryazarlıkla ilgili edinilen beceriler olarak tanımlarken Cabell ve diğerleri (2008, s. 3) erken okuryazarlığı resmi okuma yazma kazanımından önceki becerileri, davranışları ve ortam düzenlemeleri ile ifade etmektedir. Erken okuryazarlık Stegelin (2002, s. 10-11) tarafından ise çocukların sözel ve yazılı dili anlama çabaları olarak tanımlanmaktadır. Erken okuryazarlık kavramı bireylerin resmi okuma yazma öğretimine başlamadan önce, okuma ve yazma ile bağlantılı olarak kazanmaları beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümüdür.

Erken okuryazarlık, çocukların okula gitmeden önce okuryazarlık ile ilgili beceri, bilgi ve anlayış kazanmaları ve bu şekilde okuryazarlık konusunda olumlu tutum geliştirmeleridir (Nutbrown, 1997, s. 6). İlköğretim çağı çocukları ile yapılan bir çalışmada erken okuryazarlık becerilerinin çocukların ilkokula başladıklarında okuma ve yazma becerileri kazanmasında doğrudan ve dolaylı olarak birçok etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Nation ve Snowling, 2004). Bu doğrudan ve dolaylı etki ile çocuğun dramatik olarak öğrenmesi gereken kavram ve becerilerin stresi ve yükünün azalması da söz konusu olacaktır. Yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık becerileri gibi erken okuryazarlık becerileri genellikle bütün çocuklarda erken çocukluk döneminde gelişmektedir. Çocukların gelişimlerinin erken dönemlerinde okuryazarlık faaliyetlerine katılımı ve ilgisi okuma yazma başarısı için kritiktir (Justice ve diğ. 2003). Ayrıca erken okuryazarlık resmi okuma yazma becerileri için de bir yordayıcıdır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Erken okuryazarlık çocuğun sözcüklerin, dilin, hikâyelerin, kitapların, şiirlerin kapsamlı dünyasına erken dönemde adım atması demektir. Çocukların sözcüklerin, görsel ve yazılı uyarıcıların ve dile ait seslerin farkında olabilmelerini kapsar. Erken okuryazarlık fikri, çocukları erken dönemde hikâyelerle, kitaplarla ve erken yazma deneyimleri ile tanışmaları için cesaretlendirir (Gül, 2007). Erken okuryazarlık döneminde çocuklarla çalışan bireyler, çocuklara kendi başına okumayı öğretmez, aksine çocuklara, okuma öğretiminin biçimsel zorunluluklarına geçişlerini kolaylaştıracak ses, yazı ve sözlü dil ile ilgili güvenli bir anlayış temelini geliştirmelerinde yardımcı olurlar. Özetle, erken okuryazarlık, resmi okuma yazma kazanımından önce, okuma yazma ile ilgili gelişen becerileri, tutumları ve ortamları içerir (Cabell ve diğ. 2008, s. 4).

Okumayı öğrenme normal gelişim süreci içerisinde kendiliğinden gelişen bir beceri değildir (Whitehurst ve Lonigan, 2001) bu yüzden de eğitsel anlamda sistemli

ve planlı olarak desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Okuma yazma ile ilgili temel becerilerin okul öncesi dönemde edindiği bilgi ve tecrübelerle gelişmekte olduğu (Kargın ve diğ. 2015; Whitehurst ve Lonighan, 1998) bilgisi ile birlikte çocukların ileriki akademik becerileri açısından erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinin önemli olduğu görülmektedir. Okuma yazama kazanımı için çocukta iyi gelişmiş dil becerilerinin, harf bilgisinin, fonolojik duyarlılığın gerekli olduğu görülmektedir. Bu bileşenlerdeki gelişmişlik düzeyi çocuğun okumadaki başarısını da öngörmektedir (Lonigan ve Shanahan, 2009, s. 7; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

2.2 Erken Okuryazarlık Becerileri

Erken okuryazarlık becerileri çocukların resmi okuma yazmayı kazanmadan önce okumaya yönelik kazanmış oldukları tüm ön koşul bilgi, beceri ve tutumlardır. Bu bilgi, beceri ve tutumlar başarılı birer okuyucu olmak için gerekli olan becerilerdir (Whitehurst ve Lonigan 1998). Erken okuryazarlık becerisi alan yazında ilköğretim yıllarındaki okuma yazma öğretimi öncesinde çocukların sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar şeklinde tanımlanmakta (Evans, Bell, Shaw, Moretti ve Page, 2006; Gök 2013; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili erken çocukluk döneminde sağlam bir temelin oluşmuş olması çocukların resmi okumayı öğrenirken karşılaşacağı güçlükleri azaltmaya yardımcı olacaktır. 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).

Erken okuryazarlık becerilerine baktığımızda çeşitli sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık, alfabe ve harf bilgisi, sözel dil, yazı farkındalığı becerileri birçok sınıflamada yer almaktadır (Muter, Hulme, Snowling ve Stevenson, 2004**).** Kelime dağarcığını Muter ve arkadaşları (2004) erken okuryazarlık becerileri sınıflamalarına dâhil etmişlerdir**.** Peterson ve diğerleri (2012) ise yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, sözcük dağarcığı, öyküleştirme becerileri ve yazı farkındalığı şeklinde sınıflama yapmıştır. Yine erken okuryazarlık becerileri ile ilgili bir başka sınıflandırmada sesbilgisel farkındalık, sözel dili anlama ve yazı bilgisi başlıca beceriler olarak sayılmış ve yazı motivasyonunun (okuma sevgisi/okuryazarlık sevgisi) da bu beceriler arasında önemli olduğundan

bahsedilmiştir (Neuman, Hood ve Ford, 2013; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsani Gelişme Enstitüsü (NICHD), kendi araştırmalarını ve Ulusal Okuma Paneli gibi diğer kuruluşların araştırmalarını kullanarak, okumayı öğrenen bir çocuğun başarısı için çok önemli olan altı erken okuryazarlık becerisi olarak yazı motivasyonu (okuma sevgisi/okuryazarlık sevgisi), sesbilgisel farkındalık, kelime bilgisi, öyküleştirme (anlatım) becerileri, yazı farkındalığı ve harf bilgisi olarak belirlemiştir (Albright, Delecki ve Hinkle, 2009).

Çocukların okuma becerisini kazanabilmeleri için kod ile ilgili beceriler geliştirmeleri gerekir. Bu kodlar, sözlü kelimelerin daha küçük konuşma öğelerinden oluştuğu anlayışı (sesbilgisel farkındalık), harflerin bu sesleri temsil ettiği fikri (harf bilgisi), sesler ve yazımlar arasındaki bağlantıyı kurarak okuma gibi becerileri (yazı farkındalığı) içerir. Bu becerileri yüksek düzeyde kazanmak için, çocukların bu unsurları tek başlarına değil, etkileşimli olarak geliştirme fırsatlarına da ihtiyaçları vardır. Sesler veya harfler değil, anlam çocukların yazı deneyimlerini motive eder. Çocuklar pratikte bu becerileri anlamlı deneyimlerle etkileşim içinde kazanmaktadırlar (Neuman, 2014).

Bu çalışmada, erken okuryazarlık becerileri kapsamında altı temel beceri ele alınmıştır. Bunlar; sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf-alfabe bilgisi, dinlediğini anlama ve öyküleştirme (anlatım) becerisi, kelime dağarcığı ve yazı motivasyonu (okuma sevgisi/okuryazarlık sevgisi) becerileridir.

2.2.1 Sesbilgisel Farkındalık

Erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalık ile ilgili temel kavramsal bilgiye bakıldığında, sesbilgisi (fonoloji) kavramı; sesbilgisi, sesbirimsel bilgi, sesbirim (fonem), sesçil (fonetik) gibi birbiriyle ilişkili ve sese ait terimleri içermektedir. Sesbilgisi bir dildeki sesleri, bu seslerin dağılımlarını, seslerin düzenlerini ve bu seslerin hangilerinin anlam taşıdıklarını inceler (Topbaş, 2017, s. 31-32). Sesbilgisel farkındalık becerileri okul öncesi dönemde başlayıp ilköğretimde de devam eden bir süreçtir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi ile paralel olarak okuma kazanımı gerçekleşmekte ve daha üst düzey dil becerilerinin kazanımını sağlanmaktadır (Turan, 2018, s. 91-92).

Sesbilgisel farkındalık becerisi ile ilgili alanyazında çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerisi, çocukların seslere duyarlılık

oluşturmaları, sözcükleri seslere ayırmaları, sesleri bir araya getirerek sözcük oluşturma gibi becerilerle sahip olduğu, dili algılama ve manipüle etme becerileridir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Sesbilgisel farkındalık, kelimedeki her bir sesi manipüle etme becerisini ve iki kelimenin kafiyeli olup olmadığına karar verme gibi temel sesbilgisel becerileri kapsar. Sesbilgisel farkındalık, kelimenin boyutuna bakılmaksızın kişinin sesleri kendi dilinde tanıma, ayırt etme ve değiştirme yeteneği olarak tanımlanır (Anthony ve Francis, 2005). Sesbilgisel farkındalık, kelimelerin anlamlarından bağımsız olarak ses yapısını algılama ve kullanma yeteneğidir (Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008). Sesbilgisel farkındalık becerisi genel olarak farklı sesleri ayırt edebilme anlamına gelir (Kargın ve diğ. 2015). Sesbilgisel farkındalık, okuryazarlıkla en güçlü şekilde ilişkili olan sesbilgisel işleme yeteneğidir (Anthony ve Francis, 2005). Sesbilgisel farkındalık, konuşma akışının, iletişimde fark yaratan en küçük ses birimi olan ses dizisinden, özellikle de seslerden oluştuğunun farkında olmasıdır (Yopp, 2000). Güneş (2007, s. 77), sesbilgisel farkındalığı, ses bilinci ifadesini kullanarak tanımlamıştır. Yapmış olduğu tanımda seslere duyarlı olma, sözcüklerdeki sesleri tanıma ve ayırt etme, sözcüklerdeki sesleri ve heceleri birleştirip değiştirme ile ilgili becerileri sesbilgisel farkındalık için kullanmıştır.

Türk çocuklarının sesbilgisel gelişimine bakıldığında edinim hızı, sırası ve işlemlerin kullanımı açısından diğer dilleri konuşan çocuklar ile paralel gelişmekte olduğu görülmektedir. Türkçe'nin yapısı ve ses dizim özelliklerine özgü niteliksel farklılıklar da çocukların sesbilgisi kazanımları üzerinde etkilidir (Topbaş, 2017, s. 94). Durgunoğlu ve Öney (1999), dillerin morfolojik yapısının, hece türlerinin çeşitliliğinin diller arasında fonolojik farkındalığın gelişimini etkileyebileceğini belirtmekle birlikte, konuşmada hecelerin belirgin olduğu dillerin, daha az belirgin olduğu dillere nazaran çocukların daha erken hece farkındalığı kazandıklarını iletmektedirler. Hecelerin konuşmada daha belirgin yer aldığı diller olarak Türkçe, Yunanca ve İtalyanca'yı örnek verirken daha az belirgin olan dillere de Fransızca ve İngilizce'yi örnek vermektedirler. Türkçe, Yunanca ve İtalyanca'da diğerlerine nispeten daha basit hece yapısı, daha sınırlı sesli harf ve sınırları daha belirgin hece yapılarının bulunması çocukların hece farkındalığını daha kolay öğrenmelerini de sağlamaktadır (Anthony ve Francis, 2005).

Türkçe'nin sondan eklemeli bir dil olması, konuşan kişinin eklerin ses özelliklerine dikkat etmesini gerektirir. Konuşma esnasında, bu alt ses birimlerinin

sürekli izlenmesi ve manipüle edilmesi gerekmektedir. Sesbilgisel kriterlere göre eklerin uygun şekillerde söylenmesi gerekmektedir. Çocuklarda sesbilgisel gelişimin, Türkçe'nin bu özelliği ile İngilizce'den daha önce ve daha kolay gerçekleştiğine inanılmaktadır. Ayrıca Türkçe ve İngilizce, yazım şeffaflığı açısından karşılaştırıldığında da Türkçe'nin harf ve sesler arasındaki ilişki neredeyse birebirdir. Ama İngilizce'de tam olarak böyle bir ilişki söz konusu değildir. Türkçe'deki bu sesbilgisel şeffaflığın çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha kolay kazanılmasında etkili olması beklenmektedir. Türkçe'ye hece yapısı olarak bakıldığında hem daha az sayıda hece tipi hem de daha tutarlı bir hece yapısının olduğu görülmektedir (Durgunoğlu ve Öney, 1999).

Sesbilgisel farkındalık gelişimi, basitten karmaşığa, büyük birimden daha küçük birime doğru ilerleyen bir süreci kapsar. Çocukların farkındalığı aşama aşama artmaktadır. Sesbilgisel farkındalığın ilk gelişen boyutu sözcük farkındalığıdır. Sözcük farkındalığı, cümlelerin sözcüklerden oluştuğunun farkına varmaktır. Sözcük farkındalığı becerisinden sonra hece farkındalığı gelişimi görülmektedir. Çocuklar sözcükleri oluşturan heceleri tek tek fark ederler. Sesbilgisel farkındalığın bir diğer bileşeni uyak farkındalığıdır. Çocuklar uyak üretir, uyakları anlar. Sesbilgisel farkındalığın ilerleyen aşamasında sözcükleri oluşturan sesbirim farkındalığı gelmektedir. En son gelişen sesbilgisel farkındalık becerisi ise sesbirim manipülasyonudur. Sesbirim manipülasyonunda, sesbirim atma, ayırma ve birleştirme becerileri gözlenmektedir (Turan, 2018, s. 92). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin, büyük ses birimlerinden küçük ses birimlerine doğru ilerleme durumu diller arasında evrensel olmakla beraber farklı dillerde bireylerin her düzeydeki uzmanlaşma oranı değişiklik göstermektedir (Anthony ve Francis, 2005).

Sesbilgisel farkındalık becerileri ses birimin büyüklüğüne göre değişiklik göstermektedir. Sesbilgisel farkındalık becerileri sesleri bir araya getirmek, sözcükleri seslerine ayırmak, sözcükleri hecelere ayırmak, sesleri birleştirmek, iki sözcüğün seslerini karşılaştırmak, sözcük ya da hecelerin başlangıç ve son ses farkındalığı, uyak farkındalığı gibi becerileri içerir (Anthony ve Francis, 2005). Çocuklar yaşları ilerledikçe kelimelerdeki daha küçük birimlere karşı daha duyarlı hale gelmektedirler. Çocuklar kelimenin baş ses, son ses ya da uyaklarını algılayıp manipüle etmeden önce heceleri algılayıp manipüle edebilirler (Anthony ve Francis, 2005). Yopp'a (2000) göre, bir çocuğun sesbilgisel farkındalık becerilerinden bir sonrakine geçmesi için bir öncekinde uzmanlaşması gerekmemektedir. Bunun yerine

sesbilgisel farkındalık becerileri süreklilik göstermelidir. Çocuklar sesbilgisel farkındalık becerilerinin farklı düzeylerinde gelişim gösterebilmekte, aynı süreç içinde sözcük farkındalığında farklı bir düzeyde, hece farkındalığında başka bir düzeyde olabilmektedirler.

Sesbilgisel farkındalık becerileri farklı beceriler şeklinde sürekli gelişmektedir. Yani sesbilgisel farkındalık becerileri okul öncesi dönemden başlayarak ilkokul yıllarında da kişinin gelişimi boyunca devam ederek farklı becerilerle kendini gösteren tek bir birleşik beceridir. Bu nedenle ses bilgisel farkındalık, kelimenin boyutuna bakılmaksızın kişinin kendi dilindeki sesleri tanıma, ayırt etme ve manipüle etme yeteneğidir (Anthony ve Francis, 2005). Kalıtım, zekâ, bellek ve kelime bilgisiyle birlikte sözlü ve yazılı dille ilgili deneyimler bireylerin sesbilgisel farkındalıklarını geliştirme oranlarını ve seviyelerini etkilemektedir. Sesbilgisel farkındalığın değerlendirilmesi, eğitimsel olarak gecikme ve sorunların tespit edilerek disleksi gibi öğrenme güçlüklerine erken müdahale etmek açısından önemlidir. Optimize edilmiş bir değerlendirme, çocukların okuma problemlerinin erken teşhis edilmesini ve öğretim planlaması, kaynak tahsisi gibi konuların da zamanında çözülmesini sağlayacaktır. Böylelikle çocuklar, okumayı öğrenirken yaşayacakları olası güçlüklerden, gelişimsel olarak uygun müdahalelerin yapılması ile kurtulabileceklerdir. Okumayı öğrenmeyle mücadele etmeden çok önce, daha küçük yaşlarda erken müdahale ile okuma güçlüğü riski taşıyan çocuklara müdahale edilebilecektir (Anthony ve Francis, 2005). Bu nedenle sesbilgisel farkındalık becerileri, ses tekrarı, hecelere bölme ve ses manipülasyonunu içerecek şekilde okul öncesi eğitime dâhil edilmelidir (Cabell ve diğ. 2008, s. 5). Sesbilgisel farkındalığa yönelik bu beceriler, okul öncesi dönemde tekerlemeler ve uyak oyunlarında görülmektedir. İlkokula uyakları ve ses tekrarlarını bilerek ve üreterek başlayan çocuklar bu becerilere sahip olmayan çocuklara göre daha başarılı bir okuma performansı göstermektedirler (Turan, 2018, s. 93).

Ulusal Okuma Paneli 2001 yılı raporunda, sesbilgisel farkındalık eğitiminin okuma ve yazma becerileri üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna varmıştır. Sesbilgisel farkındalığı becerisini desteklemenin, tipik olarak gelişmekte olan çocuklar ile birlikte, okuma güçlüğü riski taşıyan küçük çocuklar ve okuma güçlüğü çeken çocuklar için de faydalı olduğu raporda belirtilen unsurlardır (Cunningham, 2001). Sesbilgisel farkındalık ile okuryazarlık gelişimi arasında iki yönlü bir ilişki söz konusudur ve sesbilgisel farkındalık okumayı öğrenmek için kritik becerilerden

biridir (Anthony ve Francis, 2005; Durgunoğlu ve Öney, 1999). Çocukların sesbilgisel becerileri ile okuma arasında güçlü, tutarlı ve belirgin bir ilişki vardır. Özellikle kafiye ve ses tekrarları (aliterasyon) okumanın öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Kafiyeye ve ses tekrarına duyarlılık kazanılması ses farkındalığının gelişimsel öncüleridir. Bu da okumada önemli bir rol oynar (Bryant, MacLean, Bradley ve Crossland, 1990).

Çoğu çocuğun okuma probleminin merkezinde bilişsel problemler yer almaktadır. Sesbilgisel farkındalık uygulamalarını yerine getirme ile ilgili sorunlar okuma ile ilgili zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde hem öğretim hem de müdahale açısından hedeflerden biri de çocukların resmi okuma yazma öğrenimi sırasında karşılaşabilecekleri sıkıntıları en aza indirmek için yeterli sesbilgisel farkındalık becerilerini onlara kazandırmak olmalıdır (Phillips ve diğ. 2008). Sesbilgisel farkındalığın desteklenmesi için pek çok farklı yöntem kullanılabilir. Çeşitli oyunlar oynanabilir, kafiye içeren hikâyeler, şiirler, şarkılar dinlenebilir. Aynı sesle başlayan, aynı sesle biten kelimelerle ilgili etkinlikler yapılabilir. Bu etkinlikler oyunlaştırılarak daha eğlenceli hale getirilebilir (Roskos, Christie ve Richgels, 2003).

2.2.2 Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı yazının işlevinin farkındalığı, yazıyı oluşturan birimleri öğrenme, yazının yönü gibi kavramları öğrenme becerileridir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Okuryazar bir toplumda yaşayan çocuklar sosyal bir şekilde hayatın içinde yazının işlevi hakkında da örtük olarak bilgi sahibi olmaktadırlar (Ehri, 2005). Yazının yönünü ve ilerleyişi (sağdan sola, yukarıdan aşağıya), yazının işlevi (yazının orda ne anlama geldiği, bir anlamının olduğu), yazıyı oluşturan kelimelerin harflerden oluştuğu gibi bilgiler yazı farkındalığını oluşturur. Çocuklar kitapla daha çok etkileşim içine girdikçe bu bilgileri kazanmaları da aynı oranda gelişir (Cabell ve diğ. 2008, s. 5). Pullen ve Justice (2003), yazı farkındalığını, yazının bir anlamı olduğunun, konuşma esnasında kullanılan sözcüklerin yazılı olarak bazı sembollere karşılık geldiğinin, yazının yönünün soldan sağa doğru olduğu ve okunurken yukarıdan aşağıya doğru ilerlediğinin ve bunun gibi temel özelliklerin bilinmesi olarak tanımlamışlardır.

Çocuğun resmi okuma yazmayı öğrenmesinden önceki süreçte yazının farkına varması, çevresel yazılı unsurları fark etmesi, onları tanıması ve yazıyla

ilişkili kavramların farkında olması yazı farkındalığı ile ilgili temel becerilerdir. Bu beceriler çerçevesinde yazı farkındalığına baktığımızda etrafında gördüğü logoları tanıması ve anlamlandırması, yazı kurallarını basit düzeyde bilmesi yazı farkındalığı becerileri arasındadır (Dolunay Sarıca, 2016, s. 4-5).

Okuryazar bir toplumdaki çocuklar etraflarındaki dünyayı öğrenirken, yazının işlevi hakkında bilgi edinirler (Cabell ve diğ. 2008, s. 3). Bu çocuklar, sosyal hayatın içinde bu bilgiye sahip olurlar. Bu aşamada çocukların okuması görsel bir okumadır (Ehri, 2005). Çocuklar çevrelerinde sıkça karşılaştıkları sözcükleri logo, resim ya da sözcük uzunluğu gibi çeşitli özelliklerinden faydalanarak tanırlar (Seçkin, 2012). Sözcüklerin harflerini tanımaz ya da onları herhangi bir şekilde analiz edemezler ancak görsel olarak okumaktadırlar. Görsel okuma, okuma gelişiminin ilk dönemidir. Çocuklar bu dönemde kelimelere ilişkin bir analiz yapmazlar. Onlar görsel okuyucudurlar. Sosyal yaşantılarında çevrelerinde gördükleri logolarla, sembollerle etkileşime girerek görsel okuma gerçekleştirirler (bir marketin logosu, bir trafik işaretinin anlamı gibi). O işaretlerin yazılı halini, logoları olmadan anlamlandıramazlar (Ehri, 2005).

Çocuklar, doğrudan ifade edilmedikçe yazılı materyaldeki işaretler ve anlamları, kelimelerin özellikleri gibi farklılıkları göremezler. Bir sayfadaki yazıda bulunan kelimeleri parmakla takip etmek çocukları okurken belirli harf ve/veya kelimelerle bağlantı kurmaya teşvik eder. Özellikle baştan sona belli kelime ve/veya ifadeleri sıkça kullanan kitaplarda bu sözsüz tekniği kullanarak bu kelimelere işaret etmek o kelimenin çocuk tarafından tanınmasına yardımcı olabilir. Çocuklara kitap okurken parmakla yazıyı takip etmek onların yazıyı gerçekten fark etmelerini sağlamaktadır. Çocuk hikâyeyi oluşturan sayfaların içinde cümlelerin ve kelimelerin olduğunu, hikâyeyi bunların oluşturduğunu fark eder (Dennis ve Horn, 2011).

Yazı farkındalığı ile ilgili becerileri kazanmak için, küçük çocukların bu unsurları tek başlarına değil, etkileşimli olarak geliştirme fırsatlarına ihtiyaçları vardır. Sesler veya harfler değil anlam, çocukların ilk yazı deneyimlerini motive eder. Çocuklar pratikte bu becerileri anlamlı deneyimlerle koordinasyon ve etkileşim içinde kazanmaktadırlar (Neuman, 2014).

Sınıfta çevresel yazılı uyaranların içerisinde çocukların günlük hayatlarında sıkça karşılaştıkları gıda ya da ürün logolarının bulunması, çocukların gün içerisinde harflere ve kelimelere dikkatinin daha etkin bir şekilde çekilmesini sağlayacaktır. Çevresel yazılı uyaranlar, logoların/görsel okuma unsurlarının sınıf içerisinde

kullanılması çocukların dikkatini dağıtmayıp aksine çocukların yazı ile ilgilenmelerini sağlamaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların çevresel yazılı uyaranlar ile harflere dikkatlerini çekmek onların okuryazarlık ile ilgili kazanımlarını arttırıp sürdürülmesini sağlamaktadır (Neuman ve diğ. 2013). Yazı farkındalığı yazı ile ilgili etkinliklerin sıklıkla yapılması ve çocuğun bulunduğu çevrede yazılı materyallerin olması ile gelişen bir beceridir (Kargın ve diğ. 2015).

Küçük çocukların bir anlam oluşturma aracı ve iletişim kurmanın bir yolu olarak yazıyı kavrayışı hem sözlü hem de yazılı dili birleştirir. Çocuklar, konuşmaları ve eylemleri aracılığıyla onlara anlam yükleyerek işaretlerini çizer, karalar ve okur. Yüksek sesle okunan hikâyeleri dinlerler ve bedenlerini ve zihinlerini kitapların teknik özelliklerine nasıl yönlendireceklerini öğrenirler. Yetişkinler, çocuklardan kitabı tutma ve sayfaları çevirme ile ilgili yardım talep ettiklerinde yani onları da okumaya dahil ettiklerinde, çocuklara kitabın temel kurallarını ve yazının soldan sağa, yukarıdan aşağıya yönelimini öğretirler (Roskos ve diğ. 2003).

Çocuklarda yazı farkındalığı oluşturmak için yazının yaşantımızdaki yerine, işlevine ve önemine ilişkin bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Sözlü dil ile yazı dili arasında bağlantı kurmaları için kitap okurken yazıları parmak ile takip edilebilir, parmakla kelimelere işaret edilebilir (Güneş, 2007, s. 82). Yazı farkındalığı ile ilgili yapılan etkinliklerin çokluğu ve çocukların yazılı, basılı materyale ulaşım oranı onların yazı farkındalığı ile ilgili becerilerini de geliştirecektir (Kargın ve diğ. 2015).

Çocukların yazı farkındalığını desteklemek için çeşitli çizelgeler, merkezler, rafların isimlerinin yazılması ile sınıf içi çevresel yazılı uyaranlar kullanılabilir. Oyun ve dramatizasyonla ilgili etkinliklerde kullanılmak üzere çeşitli basılı materyaller (restoran için bir menü, alış-veriş listesi vb.) bulundurulabilir. Kitaplarla okuma yaparken çocuğun dikkati yazıya, yazının ilerleyiş yönüne çekilebilir. Resim ile yazı arasındaki farkı anlaması sağlanabilir. Yazıların soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru ilerlediğine kitap okurken dikkat çekilebilir. Kitapla ilgili kavramlar okuma esnasında çocuğa tanıtılabilir (kitap kapağı, başlığı, sayfalar vb.) (Roskos ve diğ. 2003).

2.2.3 Harf ve Alfabe Bilgisi

Harf ve alfabe bilgisi, harflerin adlarının alfabetik bilgisine ve her bir sesin yazılı sisteme uygun olduğunu bilmek anlamına gelir (Armbruster, Lehr ve Oshorn, 2003, s. 27). Alfabede bulunan harfleri sıra ile sayabilme, tek başına bir harfi

tanıyabilme becerilerini de içerir ve yazı farkındalığı becerisi ile de iç içedir (Dolunay Sarıca, 2016, s. 5). Alfabe bilgisi, harf isimleri ile sesleri arasındaki ilişkinin bilgisi olarak da tanımlanır (Lonigan ve Shanahan, 2009, s. 3). Alfabe bilgisinin elde edilmesi veya harf isimleri ve bu harf isimlerine karşılık gelen seslerin bilgisi, çocukların erken okuryazarlık gelişimi için önemli bir kazanımdır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Çocukların alfabe bilgisi kazanabilmesi için harf ile sesi ilişkilendirebilmesi ve her harfin ait olduğu sesi anlayabilmesi beklenir (Özdemir ve Bayraktar, 2015). Çocukların alfabelerindeki harflerin isimlerini ve seslerini öğrenirken sesbilgisel becerileri de geliştirmektedir. Bu da onların okumayı öğrenmelerine yardımcı olur (Anthony ve Francis, 2005). Alfabe bilgisi, okuryazarlık becerilerinin gelişimi için önemlidir. Eğer alfabe bilgisi yeteri kadar gelişmezse, okuryazarlık kazanımı için risk faktörü oluşmaktadır (Justice, Pence, Bowles ve Wiggins, 2006). Harflerin adlarını ve onlara ait olan seslerin olduğunun öğrenilmesi, seslerin birbiri ile ilişkisinin somut olarak anlaşılmasını sağlar. Yani konuşma sırasında üretilen sesler birbirinden ayrılmaz çünkü bitişik sesbirimler ortak bir şekilde ifade edilmiştir. Sesbilgisel farkındalık okuryazarlık öğretimi başladığında hızlı bir şekilde gelişir. Bu özellikle Türkçe gibi şeffaf yazımı olan dillerde daha hızlı bir şekilde ilerlemektedir (Anthony ve Francis, 2005; Durgunoğlu ve Öney, 1999).

Harf bilgisi, dil ve yazı gibi okuryazarlıkla ilgili becerileri edinmek için bir temel görevi görür (Neuman, 2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimlerine baktığımızda çoğunun kendi ismini fark edebildiği, ismini yazabildiği, isminde geçen harfleri tanıdığı ve diğer harflerden ayırt edebildiği gibi beceriler gözlenmektedir (Dolunay Sarıca, 2016, s. 5). Çocuklar kendi adlarında yer alan harfleri diğer harflere göre daha erken öğrenmektedirler. Çünkü çocuklar bu harfleri kendi isimlerinde geçmesi ve sıkça karşılaşmaları sebebi ile örtük olarak da öğrenmektedirler (Justice ve diğ. 2006).

Harf bilgisi ile okuma arasındaki ilişkiye bakıldığında da yapılan çalışmalarda çocukların sözcükleri çözümlerken harflerin isimlerinden faydalandıkları görülmüş ve okuma becerisi için harf bilgisinin kazanılmış olmasının önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Johnston, Anderson ve Holligan, 1996). Harf isimlerini bilmek ileriki okuma becerisini yordamada en güçlü etkenlerden biridir. Çocuğun harfi tanımasının okurken ona zaman kazandırması, harf isimlerinin bilinmesi seslerinin de daha hızlı hatırlanması ve harfleri tanımanın kelimeyi bütüncül bir şekilde görme becerisine

sahip olması gibi etkenlerle okuma başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görüşlerine yer verilmektedir (Karakelle, 2004). Harf bilgisi okumayı öğrenme sürecinde önemli bir beceridir. Çocuklar sesleri öğrenirken, sözcükleri okurken harflerin isimlerini kullanmaktadır. Harf bilgisinin kazanımı, sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi için de önemli bir ön koşul beceridir (Treiman ve Rodriguez, 1999).

Çocukların alfabe ve harf bilgisi ile ilgili becerilerini desteklemek için alfabe kitapları kullanılabilir, mıknatıslı harflerle oyunlar, etkinlikler düzenlenebilir, alfabe blokları ve bulmacalar kullanılabilir. İsimlerden yola çıkarak harflerin farkına varmaları ve öğrenmeleri sağlanabilir. Çocuklar kitaplarla haşır neşir olmaya yönlendirilebilir. Bunun için de iyi bir şekilde çok sayıda ve nitelikli kitaplarla donatılmış bir kitap merkezi kurulabilir (Roskos ve diğ. 2003).

2.2.4 Dinlediğini Anlama ve Öyküleştirme (Anlatı) Becerileri

En temel düzeyde sözlü dil, diğer insanlarla iletişim kurmak anlamına gelir. İletişim kurmanın da en gerekli unsuru konuşmaktır. Konuşma genellikle basit bir iletişim şekli değildir. Düşünme, bilgi ve becerileri içerir. Aynı zamanda günlük hayatta tecrübe ederek kullanma ve eğitim gerektirir. Sözlü dil edinimi çocuklar için doğal bir süreçtir. Neredeyse hiç çaba harcamadan gerçekleşir. Çocuklardaki konuşma yeteneği de yaşla birlikte artar, ancak bu büyüme niteliksel anlamda değildir daha çok nicelikseldir. Daha etkili yollarla konuşmak, özel dikkat ve sürekli uygulama gerektirir (Zhang ve Alex, 1995, s. 2). Kişinin sözlü dil becerileri, yaşam boyunca entelektüel diyaloğa katılmak ve fikirlerinin aktarımı için gerekli olmaya devam eder (Zhang ve Alex, 1995, s. 4). Çocukların okumayı öğrenebilmeleri için sözlü dilde önemli bir yeterlik kazanmaları gerekmektedir. Okumayı öğrenmede sözlü dil kritik bir rol oynamaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 2001).

Dil gelişimi açısından bakıldığında, sözlü dil, diğer dil becerilerinin gelişimi için bir temel sağlar. Çoğu çocuk için okuryazarlığı öğrenme süreci aslında konuşmayla başlar. Bunlara genel olarak, kendileri hakkında ve deneyimleri hakkında konuşmayı sayabiliriz. Çocukların düşüncelerini organize etmeyi ve fikirlerine odaklanmayı öğrenmeleri konuşma yoluyla olur. Sınıfta sözlü dilin ihmal edilmesi bu temeli yok edecek ve dil becerilerinin diğer yönlerinin gelişimini ciddi şekilde engelleyecektir (Zhang ve Alex, 1995, s. 3).

Çocuklar yazı dilini edinmeden önceki süreçte, sözlü dil ve yazı dili unsurlarını beraber kullanmaktadır. Öyküleştirme becerisinin artmasıyla birlikte resmi okumaya başlamadan önce çocuk, daha gerçekçi yazı dili ifadelerini öykü anlatırken kullanmaya başlamaktadır (Sulzby, 1985). Çocukların yazı dili ile ilgili deneyimleri onların sesbilgisel farkındalıklarını da önemli derecede etkiler. Çocukların çoğu okuma yazma öğretiminden önce minimum düzeyde de olsa sesbirimi farkındalığına ulaşır (Anthony ve Francis, 2005).

Sözlü dil becerileri, öyküleştirme ve kelime bilgisi ile birlikte hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerini kapsamaktadır (Cabell ve diğ. 2008, s. 4). Öyküleştirme becerisini, geçmiş bir yaşantıyı, daha önce dinlediği bir hikâyeyi ya da kendi kurguladığı bir olay örüntüsünü anlatabilme becerisi olarak tanımlayabiliriz (McCabe ve Rollins, 1994). Çocukların öyküleştirme süreçleri hikâye kitaplarının her bir sayfasını ayrı birer birimlermiş gibi ele alıp anlatmaktan başlayıp kitabın tüm sayfalarını bir bütün olarak tek bir öykü oluşturacak şekilde anlatma şeklinde ilerlemektedir (Sulzby, 1985).

Sözlü dilin geliştirilmesi için öğretme-öğrenme ilişkisi ile ilgili tutumlar önemlidir. Öğretmenler otoriter, bilgi veren rolü üstlenmek yerine kendilerini, ilgili ve kolaylaştırıcı olarak görmelilerdir. Çocuklara konuşma ve kendi düşüncelerini açıklamak için hem fırsat hem de cesaret verebilmek gerekir. Bunun için de uygulamada sözel anlatımda ne demek istendiği ya da okunanın ne anlama geldiğini sormaktan daha fazlası yapılmalıdır. Bu amaca ulaşmak için, öğretmenin çocukların rahat konuşabilmesi için onlara iyi ve duyarlı bir dinleyici olması gerekir. Bir çocuğun sınıfta konuşmasının kolaylaştırılması, dil öğretimi için yeterli değildir, ancak öğretme ve öğrenmeye elverişli bir ortam sağlar. Amaç sadece çocukları konuşturmak değil, aynı zamanda onların konuşma yoluyla öğrenmelerini ve gelişmelerini sağlamaktır. Zamanla çocukların diğer dil becerileri geliştikçe, sınıf içi konuşma, metinlerde bulunan fikirleri keşfetme ve düşünceleri keskinleştirme hedeflerine yönlendirilebilir. Öğrenmek için konuşmak, bilgiyi artırmak ve derinleştirmek için bir araçtır (Zhang ve Alex, 1995, s. 4). İyi birer okuyucu olabilmek için, çocukların yazılı olarak iletilen mesajları anlaması gerekir. Bunun için de zengin bir dil ve kavramsal bilgi tabanına, geniş ve derin bir kelime dağarcığına ve sözlü muhakeme yeteneklerine ihtiyaçları vardır (Neuman, 2014).

Çocukların dili etkili bir şekilde kullanma ve anlama becerisi, okumanın temel bir öncüsüdür. Yeterli ifade edici dil gelişimi göstermeyen çocuklar dil

becerileri ve okuryazarlık alanında akranlarının gerisinde kalabilmektedirler. Çocukların bu becerilerini geliştirmek için onlara yapılandırılmış fırsatlar sunulması önemlidir. Hem kelime bilgisinin gelişmesi hem kendini ifade etme becerilerinin gelişmesi için öğretmenleriyle olduğu kadar akran iletişimlerinde de çocuklara bu becerilerini geliştirmeleri yönünde zengin ortamlar ve fırsatlar sağlanmalıdır (Cabell ve diğ. 2008, s. 6).

Resmi okumadan önce kendisine kitap okunan çocuklar sözel dil ile yazı dili arasındaki ilişkiyi öncelikle iki dili birbirine geçmiş şekilde öğrenmektedirler, fakat sonrasında sosyal bağlamla birlikte yavaş yavaş ikisinin ayırdımını yapabilmektedirler. Sözlü ve yazılı dilin birbirine geçmiş halini çocukların yetişkinler ile olan okuma etkinliklerinde onların yazılı dili, sözlü dil unsurları ile yorumlamasında da görmektedir (Sulzby, 1985). Nitelikli ve çok okuyan çocuklar, okuduklarını anlama becerisinde daha yeteneklidirler, okuma ile ilgili yeterli uyaranla karşılaşmayan çocuk da okumaya karşı olumsuz tutum geliştirebilecektir (Whitehurst ve Lonighan, 2001).

Erken okuryazarlık eğitimi çerçevesinde çocukların dinlediğini anlama ve öyküleştirme becerileri çok çeşitli şekillerde geliştirilebilir. Sözlü dil becerilerinin gelişmesi, kelime dağarcıklarının artması için zengin bir konuşma ortamı sağlanmalıdır. Bu zengin konuşma ortamını sağlamak için büyük-küçük grup etkinliklerinde nitelikli sohbetler yapılabilir. Yapılan etkinlikler esnasında çocukların konuşmaları daha doğru bir dilbilgisi yapısı ile genişletilerek yansıtılabilir. Çocukların günlük hayatta karşılarına nadiren çıkan kelimeler etkinlikler esnasında kullanılabilir. Çeşitli konular ele alınıp üzerine farklı fikirler öne sürülüp tartışmalar yapılabilir. Bu konuda önemli unsurlardan biri de çocukların ne söylediklerinin dikkatle dinlenerek onlara cevap verilmesidir. Sınıfta günde bir ya da iki kez yüksek sesle kitap okumak ve çocukları eğlenceli hikâye, şiir ve bilgilendirici kitaplarla tanışmaları sağlanabilir. Kitap okuma etkinlikleri öncesi, sonrası ve sırasında çeşitli destekleyici konuşmalar ve etkinlikler yapılabilir. Sevilen kitaplar tekrar tekrar okunabilir. Bu tekrarlar sonucu çocukta hikâyeye karşı bir aşinalık olur ve süreç içerisinde resimlerine bakarak hikâyeyi kendisi bağımsız olarak anlatabilir (Roskos ve diğ. 2003).

2.2.5 Kelime Dağarcığı

Kelime dağarcığı, okuduğu ya da dinlediği zaman anlaşılan ve konuşma esnasında da anlamlı bir şekilde kullanılan kelimelerdir (Gökkuş, 2016). Kelime bilgisi çocukların anlayabileceği, günlük konuşmalarında kullanabileceği ve okudukları zaman anlayabilecekleri veya başkalarını dinlediklerinde karşılık verdikleri, yazdıkları veya söyledikleri kelimeleri ifade eder (Armbruster ve diğ. 2003, s. 27). En uygun ortamlarda kelime dağarcığı boyutu, ilk yıllarda katlanarak artabilir. Çocuklar önce kendileriyle konuşulan kelimeleri anlamayı öğrenirler. Bununla birlikte, kelime bilgisi çocukları sadece giderek karmaşıklaşan dile maruz bırakarak değil, aynı zamanda onları ilişkili kavram ağlarını geliştirmeye ve iyileştirmeye dâhil eden dil deneyimlerine maruz bırakarak geliştirilir (Neuman, 2006). Yazı dili ya da hikâye kitabı dili, konuşurken kullandığımız dilden daha farklı ve daha karmaşıktır. Bu nedenle çocuklara yüksek sesle kitap okumak, kelime bilgisinin gelişimi için önemli bir araç olabilir. Çocuklar bir kitabı dinlerken kelimeleri kendiliğinden öğrenirler, ancak önceden seçilmiş kelimelere açık bir şekilde odaklanmak, kelime öğrenimini daha da arttırabilir (Justice, Meier ve Walpole, 2005).

Okuma öğrenimi sırasında çocukların sözcük bilgilerinin geniş olması onların okumaya çalışırken kod çözme esnasında sözcükleri daha doğru bir şekilde, akıcı olarak okumalarına ve anlamlandırmalarına yardımcı olacaktır (Fowler, 1991). Kelime bilgisi okuma yeteneği için kritiktir (Cunnigham, 2001, s. 331). Greene Brabham ve Lynch-Brown (2002), kelime dağarcığı ve okuma arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptıkları boylamsal bir çalışmada, çocukların sahip oldukları kelime dağarcığı ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukları zengin diyaloglara dâhil eden öğretmenlerin öğrencilerinin hem sözel hem de genel yetenek becerileri yüksektir. Bu durum özellikle yapılan tartışmaların, öğretmenlerin çocukların keşfetmesini ve problem çözmesini teşvik etmesini, sorgulamasını, tahmin etmesini ve onlara rehberlik etmesini içerdiği durumlarda geçerlidir. Bu tür sözlü etkileşimler çocukların kelime dağarcığının gelişmesine katkıda bulunur ve bu da fonolojik farkındalık, anlama ve sonraki okuma başarısı ile güçlü bir şekilde ilişkilidir (Neuman, 2014).

Çocuklara kelimeler arasındaki ince farkları ve kelimelerin farklı anlamlarını öğretmek de önemlidir (Cabell ve diğ. 2008, s. 7). Çocukların okul öncesi dönemde sözlü dil ile ilgili harf, kelime ve cümle kavramlarını bilmeleri ve ayırt etmeleri ile beraber sesletimi benzer olan kelimelerin de farklı anlamlar içerdiğini bilmeleri gerekir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Benzer sesli kelimeleri hem hızlı hem de doğru bir şekilde ayıran çocuklar, bilinen her kelimeyi oluşturan sesleri duymaya ve ayırt etmeye başlarlar. Geniş kelime dağarcığına sahip çocuklar bunlara uyum sağlarlar ve hızla yeni sözcükler edinirler. Kelime dağarcığı daha az olan çocuklar daha genel sözcüksel ayrımlarla sınırlı kalabilirler. Sonuç olarak, sözcük dağarcığı boyutu ve sözcük dağarcığı oranı sözcükler arasında sağlam sesbilgisel ve anlamsal ayrımlar yapmak için önemlidir (Neuman, 2014).

Okuyucuların sözcük bilgisinin yüksek olması, okuma sırasında gerekli olan sözcük çözümleme ve akıcı okuma dolayısıyla da daha ileri düzey bir beceri olan okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle de erken okuryazarlık için temel bir beceri olan sözcük bilgisinin ileriki okuma performansı üzerindeki gücü önemlidir (Fowler, 1991). Yapılan araştırmalarda da sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı, doğrusal bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Beck, McKeown ve Kucan, 2013, s. 3; Robbins ve Ehri, 1994).

8.5 ila 13 yaş arasındaki 72 çocukla yapılan bir araştırmada sözlü dil becerilerinin ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin eşzamanlı ve boylamsal olarak okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi sürecini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmada sözlü dil becerileri iyi olan çocukların kelime tanıma performanslarının da daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yani zengin kelime dağarcığı ve sözdizimsel beceriler dinlediğini anlama, kelime bilgisi ve kelime tanıma becerilerini yordamaktadır (Nation ve Snowling, 2004). Çocukların başarılı bir okuyucu olabilmesi için, yazılı olarak iletilen mesajları anlaması için zengin bir dil ve kavramsal bilgi tabanına, geniş ve derin bir kelime dağarcığına ve sözlü muhakeme yeteneklerine ihtiyaçları vardır (Neuman, 2014). Okuduğunu anlama becerisi için de kelime dağarcığının geniş olması önemlidir. Okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı arasında doğrudan anlamlı bir bağlantı vardır (Beck ve diğ. 2013, s. 3; Fowler, 1991; Liu ve diğerleri, 2010; Robinson ve Ehri, 1994,).

2.2.6 Yazı Motivasyonu (Okuma Sevgisi/Okuryazarlık Sevgisi)

Yazı motivasyonun (okuma sevgisi/okuryazarlık sevgisi), okumaya değer verme, okuma ve yazmaya ilişkin etkinliklerden zevk almayı içermektedir (Peterson ve diğ. 2012). Kitaplara ilgi göstermek ve kitaplardan keyif almak okuma yolunda atılan ilk adımdır**.** Bu beceri bebeklikten itibaren geliştirilebilir**.** Okuma yazmaya ilişkin becerilere baktığımızda yazılı, basılı materyalle ilişkinin önemli olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocuğun bu materyallere ilgisinin arttırılması, basılı materyallerle sık karşılaşması ve seveceği etkinlikleri gerçekleştirmenin de önemli olduğu düşünülmektedir. Çocuğun bir beceriyi sergileyebilmesi için o beceriye güdülenmesi gerekmektedir. Yazıya ilgi duyma çocuğun çevresinde gördüğü yazılı uyaranlarla olan ilişkisi ile de ilgilidir. Çocukla birlikte çeşitli okuma aktiviteleri yapılması, yaşı ve gelişimsel ihtiyaçlarına paralel kitaplar alınması çocuğun basılı materyallere olan ilgilisini ve merakını arttıracaktır. Yazılı materyale ilgisi ve merakı artan çocuk kendi kendine kitapları inceler, resimlerine bakarak okur, kendisine kitap okunurken nerenin okunduğuna dikkat eder, adının nasıl yazıldığını öğrenmek ister ve kendi adını yazmaya çalışır (Dolunay Sarıca, 2016, s. 5).

Çocuklara erken dönemde okuma alışkanlığı ve sevgisinin kazandırılması önemlidir. Üniversite öğrencileri ile ilgili yapılan bir araştırmada, öğrencilerin kitap okumayı sevmemelerinin nedenleri arasında okuma alışkanlığının çocukluktan kazandırılmadığı, kendi ilgilerine yönelik kitaplarla tanıştırılmadıkları, evlerinde yeteri kadar okuma malzemesinin olmadığı, kitap okuma hususunda çok fazla baskı gördükleri ve okuma alışkanlığı kazanmak için okumayı sevmenin gerekli olduğu bulgularına erişilmiştir. Aynı çalışmada anne, baba, büyük kardeşler ve öğretmenler gibi çocuğun yakın çevresinde olup onu etkileyen kişilerin kitaba ve okumaya olan ilgisinin çocuğun kitap okumayı sevmesi ile ilgili davranışları etkilediği ve çocuğa kitap okuma hususunda model olmanın önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arıcı, 2008).

Yazıya ilgi duyma, diğer erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için de önemlidir. Okul öncesi dönemde, erken okuryazarlık becerileri ile ilgili yapılan etkinliklerin sonraki yaşantıya katkısı olacaktır (Dolunay Sarıca, 2016, s. 5). Çocuklara okuyacağımız kitapları belirlerken kitapların içerik ve uzunluk olarak gelişimsel seviyelerine uygun olmalarına, metin ve resim oranı dengeli ve çocuğun

kelime hazinesini geliştirecek kitaplar seçilmelidir (Dennis ve Horn, 2011). Yapılan bir çalışmada çocukların okuma sıklıklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini doğrudan etkilemekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sonnenschein ve Munsterman, 2002).

Okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili eksiklikleri ya da gelişmeleri onların ilkokula başladıkları zaman okuma becerilerinin güçlü bir yordayıcısıdır (Anthony ve Francis, 2005). Çocuklarla yapılan okuma ile ilgili etkinliklerin onların eğlenerek ve severek katılacakları türde şekillendirerek yapılması çocukların okuma ile ilgili gelişimlerini olumlu yönde etkilemekle beraber onların hem anaokulundaki erken okuryazarlık becerilerini hem de ilkokula başladıkları zamanki okuma düzeylerini de ön görmektedir (Sonnenschein ve Munsterman, 2002). Ebeveynlerin çocukların dikkatini yazıdaki kelimelere, harflere çekmesi ve bunları adlandırması çocukların erken okuryazarlık becerileri ve yazı motivasyonu (okuma sevgisi/okuryazarlık sevgisi) kazanmaları üzerinde etkili bir araç olabilir (Neuman ve diğ. 2013).

Çocukları kitaplara alıştırmak ve bağımsız okumayı teşvik etmek için çocuklara sevdikleri kitaplar sıklıkla okunabilir. Bütünleştirilmiş çalışmalar yapılabilir. Öğretmen, herhangi bir konuda çeşitli kitaplar getirip çocukların kitapları incelemesini sağlayabilir. O kitapları çocuklardan dinleyebilir. Öğrenilenleri pekiştirmek için dramatizasyon yöntemi kullanılabilir (Roskos ve diğ. 2003). Bu tür etkinliklerle çocukların yazı motivasyonları (okuma sevgisi/okuryazarlık sevgisi) da desteklenebilir. Yazı motivasyonu çocukluk boyunca geliştirilmesi gereken önemli becerilerden biridir.

2.3 Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleme

2.3.1 Öğretmen

Erken çocukluk eğitiminde öğretmenler çocukların çeşitli becerileri edinmelerinde önemli bir rol teşkil etmektedirler. Çocuklar doğdukları andan itibaren yakın çevrelerini gözlemleyerek ve onlardan çeşitli destekler alarak gelişmekte ve yeni beceriler kazanmaktadırlar. Öğretmenin, çocukların yakınsak gelişim bölgesini bilmesi ve çocuğun hangi beceriyi yapabildiği ve hangi beceride ustalık kazanması gerektiği ile ilgili bilgi sahibi olup ona gerekli rehberliği yapıp uygun eğitim metodlarını belirleyerek hedeflenen becerinin kazanılmasını sağlamada önemli bir

rolü vardır. Çocukların becerileri, kendilerinden daha olgun kişilerin rehberliği ve onlarla kuracağı etkileşimler sayesinde gelişir (Öncü, 1999). Öğretmenin çocuklarla kurmuş olduğu olumlu ilişkiyle beraber çocukların gelişimlerini destekleyici, onları cesaretlendirici çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Walker, 2014).

Çocukların zengin ya da yetersiz dil ortamlarından gelmiş olmaları fark etmeksizin, ana amacı okuma ve yazmanın öğretimi olan ilkokul birinci sınıfa geçerken ihtiyaç duyacakları temel bilgi ve becerileri kazanmaları için onlara fırsatlar sağlayacak, temel becerileri inşa edecek en önemli konumdaki kişi okul öncesi öğretmenidir (Cunningham ve diğ. 2009). Ayrıca erken okuryazarlık becerileri ile ilgili güçlük yaşayan çocukların öğretmenler tarafından fark edilmesi, erken müdahale ve yeterli eğitimin sağlanmasını da beraberinde getirecektir. Okuma güçlüğü yaşayacak çocukların erken belirlenmesi ve erken müdahalesi ile risk grubu çocukların fark edilmesi ile beraber okuma yazma ile ilgili sorun yaşayabilecek çocukların sayısı da azalacaktır (Whitehurst ve Lonigan 2001). Okuryazarlık süreci birbiri ile bağlantılı pek çok beceriyi içermektedir. Bu becerileri kazanma süreci bireysel farklılıkları da beraberinde getirmektedir. Çocuklar süreç içerisinde farklı derecede desteğe ihtiyaç duyarlar (Kandır, 2016). Bailet, Repper, Piasta ve Murph (2009) de benzer şekilde öğretmenlerin okul öncesi eğitimde yapmış oldukları erken okuryazarlık becerilerine ilişkin etkinliklerin, hem resmi okuma yazma kazanımı için gerekli olan becerilerin gelişmesi hem de erken dönemde desteklenmesi gereken çocukların belirlenmesi açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda okul öncesi dönemde okuma güçlüğü riski taşıyan çocuklara zamanında müdahale edilmesinin de çocuğun okula başladığında yaşayacağı sorunları hem aza indirgeyeceği hem de okumayı öğrenmeyi kolaylaştıracağı görüşündelerdir (Bailet ve diğ. 2009).

Wasik, Bond ve Hindman'ın (2006) yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin, birçok farklı stratejiyi ve etkinlik türünü kullanarak uyguladıkları erken okuryazarlık çalışmalarında öğrencilerin hedeflenen gelişime ulaşmaları ile ilgili fark anlamlı bulunmuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin, çocuklara yeterli konuşma fırsatı vermeye ilişkin düşüncelerinin aldıkları eğitimle değiştiği ve çocuklarda sözel dili kullanma ile ilgili birçok becerinin de desteklendiği gözlemlenmiştir (Wasik ve diğ. 2006). Genç Ersoy (2021) tarafından erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapmış oldukları çalışmada katılımcıların, okul öncesi öğretmenlerinin erken

okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin sağlanması, çocukları ilkokula ve okuma yazmaya hazırlamak, okuma ve yazma öğretimi etkinlikleri gerçekleştirmek ve izlenmesi önerilen yollar bağlamında okul öncesi öğretmenlerin üstlenmesi gereken roller olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin ve öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin bilgi tutum inançları önemlidir. Yetişkinlerin becerilerin neler olduğu ve nasıl destekleyebileceklerini bilmeleri, uygun etkinlik hazırlamalarını ve materyal kullanmalarını sağlayacaktır (Altınkaynak, 2019).

Çocukların erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi dönemde zengin deneyimler içeren uygun bir eğitimle, belli bir program çerçevesinde geliştirilmelidir. Öğretmenler erken okuryazarlık becerileri ile ilgili hazırlayacakları bu programı, çocukların günlük yaşantıları ile ilişkilendirip doğal etkileşim ve somut deneyim sağlayarak öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesini sağlayabilirler (Özdemir ve Bayraktar, 2015). Öğretmenin sınıf ortamını düzenlemesi de erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Dennis ve Horn, 2011). Anaokulundaki sınıf ortamında erken okuryazarlık materyallerinin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerine olan etkisinin incelendiği bir çalışmada, okuryazarlık materyallerinin zenginleştirilmesinin çocukların erken okuryazarlık davranışlarının sıklığını arttırdığı bulunmuştur (Feyman Gök, 2013). Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek için çevresel yazılı uyaranları kullanmanın etkililiği, öğretmenin bu yazılı uyaranları çocukların öğrenimini desteklemek için nasıl kullanacağına bağlı olarak değişmektedir. Bu gelişimi kolaylaştırmak için çoklu duyusal etkinliklerin uygulanması önem taşımaktadır (Neuman ve diğ. 2013).

Okuryazarlık becerilerinin temeli okul öncesi dönemde edinilen bilgi ve deneyimlerden oluşmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Program içerisinde çocukların bütüncül sanat uygulamaları yapmaları ile birlikte sözel, görsel farklı kombinasyonların birleştirilerek yapıldığı eğitim programları onların okuma ve yazmaya karşı merak ve ilgisini arttırmaktadır (Edwards ve Willis, 2000). Çocukların erken dönemde nitelikli zihinsel etkinlikler yapması da okuryazarlık becerilerinin gelişimine son derece önemli katkılar sağlamaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 2001). Program çerçevesinde sunulan etkinliklerin türü ve yönteminin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Öğretmenler okuryazarlığın gelişimini destekleyen faaliyetler yaparlar. Örneğin düzenli olarak çocuklara hikâye okumak, okuryazarlık öğrenimi için en güçlü desteklerden biri olarak kabul edilmektedir (Neuman, 2014). Öğretmenlerin erken okuryazarlık

becerilerini kazandırırken oyun temelli öğrenmeyi kullanması, çocukların bu becerileri kazanmalarına olumlu yönde etki etmektedir (Campbell, 2020).Oyun diğer gelişim alanlarında olduğu gibi erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde de etkili bir role sahiptir. Oyun temelli etkinlikler, uygun materyal kullanımı ve çevre düzenlemesi çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik uygulama yapmasını sağlayacaktır (Christie ve Roskos, 2009).

Öğretmenin konuşmalar, tartışmalar ve çocukların sorularına ve sorgularına yanıt vermesiyle çocukların öğrenimine katılımı sağlanır. Çocukları bilgi, hikâye, şiir ve alfabe kitapları dâhil olmak üzere çeşitli türlerle tanıştıran günlük etkileşimli kitap okuma rutininin oluşturulması ile erken okuryazarlık becerilerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi sağlanır (Neuman, 2014). Öğretmenler süreç içerisinde bu becerilerin kazanımına ilişkin veri toplayabilir (Roskos ve diğ. 2003). Geleneksel okuma yazmayı öğrenmeden önceki süreçte çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenlerin iletişim ve sözel dil, kendini ifade etme becerilerini destekleme ve hikaye kitapları okumaya yönelik etkinliklere daha çok önem vermeleri gerekmektedir (Nicholas ve Rouse, 2021).

Sözlü dilin gelişmesi ile çocukların öğrenme ve düşünme gelişimi süreci arasında önemli bir bağlantı vardır. Bununla birlikte, sözlü dil, öğretmen tarafından kullanılsa bile, nadiren öğrencilerin bilgi edinmeleri ve fikirleri keşfetmeleri için bir araç olarak işlev görür. Bu gerçeğin altında yatan varsayımlardan biri, öğretmenin rolünün öğretmek olduğudur. Genellikle öğretmenin sürekli konuşmak anlamına geldiği şeklinde yorumlanır. Buna göre öğretmenler, çocuklar oturarak pasif bir şekilde dinlerken saatlerini konuşarak, öğreterek geçirirler. Bu tür geleneksel öğretme-öğrenme yöntemi, sözlü dilin gerçek gelişimini engelleyen etkenlerden biridir (Zhang ve Alex, 1995, s. 2-3). Öğretmenlerin çocukların sesbilgisi, yazı farkındalığı, kelime dağarcığı, okuduğunu anlama gibi becerileri desteklemek için küçük yaşlardan itibaren daha farklı, yaratıcı yöntemleri kullanması olumlu etki sağlamaktadır (McKinnon, 2017).

Okul öncesi öğretmenleri çocukların okuryazarlık gelişimine paha biçilmez bir katkı yapma potansiyeline sahiptir. Bu nedenledir ki alanda eğitim veren profesyoneller ve araştırmacıların okul öncesi dönem çocukları ile çalışan öğretmenlerin gerekli eğitime ve bu becerileri kazandıracak güdüye sahip olmaları hususunda sorumlulukları vardır (Cunningham ve diğ. 2009). Çocuklar okul ortamında vakit geçirmeye başladıklarında eğitimle ilgili rol artık aileden öğretmene

doğru geçmiştir. Aile ve diğer çevresel etmenler çocukların gelişiminde rol oynamaktadır. Fakat erken okuryazarlık ile ilgili beceriler planlı, düzenli, sistemli bir program üzerinden ilerlemelidir. Okul öncesi eğitim kurumları bu açıdan önemlidir (Pullen ve Justice, 2003). Okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve algıları çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki etmektedir (Hindman ve Wasik, 2008; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Çocuklar erken okuryazarlık becerilerini öğrenirken bir yandan da öğretmenlerini gözlemlemektedirler. Bu da öğretmenlerin çocuklara iyi bir rol model olmasını gerektirir. Çocuklar, öğretmenlerinin kendilerine kitap okuması, şarkı ve tekerleme söylemesi ile okuryazarlıkla ilgilenmeye başlamaktadırlar (Cevher, 2015). Öğretmen hem programı hazırlayan hem de uygulamayı yaptıran kişi olarak kullandığı yöntem ve teknikleri de çocukların yaş, gelişimsel seviye, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak çocukların aktif katıldıkları ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatlarını çocuğa sunmalıdır (Gül, 2004).

2.3.2 Çevre / Ortam Özellikleri

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için çevresel yazılı uyaranları kullanmak çocuklara günlük yaşantıları içerisinde doğal çevrelerinde yazıyı keşfetmelerini sağlamaktadır. Hikâye kitaplarındaki yazıdan daha ziyade, bu uyaranların her yerde bulunması, çeşitli amblemler ve logoların içerisinde saklı bulunan harfler ile sık sık karşılaşmalarını sağlamak çocuğun dikkatini yazınsal unsurlara daha çok çekmektedir (Neuman ve diğ. 2013).

Sınıf ortamı, çocukların genel okuryazarlık öğrenme deneyimine katkıda bulunur. Çocuklar için uygun kitapları seçmek, okuma etkinliğine hazırlanmak ve çocuklarla olan etkileşimin farkında olmak çocuklarla çalışırken göz önünde bulundurulması gereken önemli noktalardır (Dennis ve Horn, 2011). Okuryazarlıkla ilgili materyallerin sınıfta bulunması, çocukların okuryazarlıkla ilgili faaliyetlere katılımını etkiler. Materyaller bir şema veya anlam bütünlüğünde bir araya getirildiğinde (bir restoranda yemek yeme oyunu içerisinde çeşitli yazılı materyallerin bulunması, menü, restoranın ismi, garson, şef, aşçı vb yaka etiketleri gibi çok çeşitli yazılı materyallerin bir arada olması), çocuklar okuryazarlık ile ilgili oyunlara daha fazla dâhil olurlar (Neuman, 2014).

Kitap merkezlerinin sınırlarının net olması ve sınıftaki konumunun iyi ayarlanmış olması, çocukların kitapla baş başa vakit geçirebilecekleri özel alanların

olması, okuma için rahat oturma alanlarının ve minderlerin olması, malzemelerin çocukların erişebilecekleri konumlarda bulunması, kitapla ilgili büyük ve küçük grup etkinliklerinin yapılabilmesi kitap merkezlerinin kullanım sıklığını ve etkinliğini arttırır (Neuman, 2014). Erken çocukluk eğitiminde sıklıkla kullanılan materyal olan kitaplar birden çok amaca hizmet edebilirler. Örneğin renklerle ilgili bir kitap çocuklara sadece renkleri öğretmekle kalmaz, kitabın içinde geçen diğer nesneler veya bilgilerle ilgili de yeni kelimeler öğrenmesine fırsatlar sunarak kelime dağarcığını geliştirir. Aynı kitabı tekrar tekrar okumak da çocuğun hafızasının gelişmesine, sıralama becerisine iletişim ve sosyal becerilerine de katkı sağlar. Tekrar tekrar okunmuş kitaplar çocukların bilgilerini arttıracağı gibi olayları tahmin etme yeteneği de kazandıracaktır. Çocuklar okunan kitapların cümle yapısını kavrarlar, kelimeleri anlarlar ve bunları kendi konuşmalarında kullanabilirler (Dennis ve Horn, 2011). Çocukların kaliteli ve nitelikli kitaplara kolay ulaşımının sağlanması onların erken okuryazarlık becerilerini destekler (Whitehurst ve Lonighan, 2001).

Çocukların resmi okumayı öğrenmeye başlamadan önce okuryazarlık ile ilgili nitelikli materyallerle geçirmiş olmaları önemlidir (Çelenk, 2003). Çocukların var olan yazı farkındalığı ve harf bilgisini ve yazı motivasyonunu (okuma sevgisi/ okuryazarlık sevgisi) geliştirmek için çevresel yazılı uyaranları kullanmak, okula başlamadan önce onlara katkı sağlayacağı gibi okula başladıktan sonra da okuma becerisi üzerinde etkili olacaktır (Neuman ve diğ. 2013). Çevre, okuryazarlık gelişimi için bu kritik becerilerin desteklenmesinde önemli bir rol oynayabilir. Erken çocukluk ortamının organizasyonu ve yapısı etkinlik ve etkinliğe katılım durumunu etkiler (Neuman, 2014).

Neuman ve diğerleri (2013), yaptıkları bir araştırmada çevresel yazılı uyaranların kullanılmasının çocukların okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediği ve çocukların kelime, harf ve yazı ile ilgili kavramları anlamalarını sağladığı, bu çocukların harf ve sesbilgisi konularında kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiği ayrıca harfleri yazma huşunda daha girişimci oldukları sonucuna ulaşmıştır. Fiziksel tasarım özellikleri, alan kullanımı, materyaller ve kaynaklar, çocukların okuryazarlık faaliyetlerine odaklanılmasına ve sürdürülmesine yardımcı olarak, dil ve okuryazarlık davranışlarıyla ilgilenmek için daha fazla fırsat sağlayabilir. Bu nedenle belli tasarım ögelerine göre malzemelerin seçimi ve düzenlenmesine yönelik daha bilinçli bir yaklaşım, çocukların okuryazarlık nesnelerini ve yazılı, basılı kaynakları kullanımını arttırır (Neuman, 2014).

2.3.3 Ebeveyn / Bakım Veren

Ebeveynler erken okuryazarlık gelişimini desteklemede kilit bir rol oynamaktadırlar (Neuman ve diğ. 2013). Ev-okul bağlantısı, özellikle okul öncesi dönemde kritiktir. Sınıfta uygulanan yöntem ve tekniklerin çoğu kolaylıkla genelleştirilebilir ve evde de uygulanabilir. Ebeveynlerle fikirler paylaşılıp onların da çocukların okuryazarlık gelişimini desteklemede aktif katılımcı olmalarına yardımcı olunabilir (Dennis ve Horn, 2011).

Ebeveynlerin çocukların dikkatini yazıdaki kelimelere, harflere çekmesi ve bunları adlandırması çocukların erken okuryazarlık becerileri ve yazı motivasyonu (okuma sevgisi/okuryazarlık sevgisi) kazanmaları üzerinde etkili bir araç olabilir (Neuman ve diğ. 2013). Hikâye kitapları, hem resim hem de yazı dili içerdikleri için çocukların sembol anlayışlarını geliştirmeyi sağlar. Çocuk için hikâye kitapları sözlü metinler içeriyormuş gibi görünebilir, çünkü çocuğun okuma sırasında duyduğu şey budur. Sözlü metin, ebeveynin okuma biçimine bağlı olarak ebeveynlerle etkileşimli sohbetten sözlü olarak okunan bir monoloğa kadar değişebilir. Bununla birlikte resimler genellikle hareketi belirtmek için jest kullanımına izin verir. Ebeveynler genellikle bu tür hareketlerle okumaya eşlik ederler (Sulzby, 1985).

Ebeveyn ve çocuklarıyla birlikte yapılan çalışmalarda, birlikte kitap okuma esnasında çocukların ebeveynlerinin hem sözel hem de sözel olmayan dil yapılarını gözlemleyerek basit adlandırmalardan başlayarak bütün bir hikâyeyi ebeveyni ile etkileşim halinde okudukları görülmektedir (Sulzby, 1985). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık programlarının evdeki yetişkin çocuk etkileşimi üzerinde olumlu etkisinden dolayı, ebeveynlerin çocukları ile erken okuryazarlık becerileri ile ilgili etkinliklere katılmaları ve bu etkinliklerle ilgili beklenti ve önerilerini iletmeleri tavsiye edilir (Peterson ve diğ. 2012).

2.3.4 Eğitim Programı

Erken çocukluk programlarında eğitim için zengin bir içeriğin kalite göstergeleri arasında, çocukların oyun dâhil olmak üzere sürekli ve derinlemesine öğrenme fırsatlarına sahip olduğu, çocukların bireysel ihtiyaçlarının karşılandığı, sosyal-duygusal gelişimi destekleyen etkinliklerin düzenlendiği, sözlü muhakeme becerilerini geliştiren, kavramsal bilgi edinildiği, yeterli kaynak ve materyalin olduğu zengin içerikli bir program vardır (Neuman, 2014).

Çocukların erken okuryazarlık eğitiminde bir fark yaratmak için çocuklara çok çeşitli okuma ve yazma kaynaklarına erişiminin olduğu destekleyici bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Gelişimsel olarak uygun program içeriği ile çocukların zihinlerini aktif bir şekilde çalıştırmaları ve dili ve kavramsal gelişimi inşa etmeleri sağlanabilir. Kaliteli bir eğitim programı öğretmenler için önemli temel bir iskelet görevi görür ve dikkatli planlama ile gerekli bilgi ve becerileri inşa eden etkinlikleri oluşturmaya sevk eder (Neuman, 2014). Çocuk çevresi ile etkileşim kurarak okuma yazma deneyimleri kazanır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken dönemde çocukların okuryazarlık faaliyetlerine katılımları ve ilgisi başarılı bir okuma yazma kazanımı için kritiktir (Justice ve diğ. 2003).

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi genellikle açık ve doğrudan olmalıdır. Bu destekleme temelde benimsenmeli ve uygulamada olan faaliyetlerin içerisine yerleştirilmelidir. Yüksek sesle okuma, çember zamanı, küçük grup etkinlikleri, yetişkin-çocuk konuşmaları ve oyun, bu etkinlikler içerisinde yer alır. Öğretmenler çocukları basılı materyaller (kitap, dergi vb.) ve yazı ile ilgili temel öğrenme hedeflerini gerçekleştirecek unsurları etkinliklere dahil edebilirler (Roskos ve diğ. 2003).

Araştırma sonuçları, okul öncesi erken okuryazarlık programlarının çocukların okula hazır olmalarını ve okuma motivasyonlarını geliştirmede çok başarılı olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmada uygulanan erken okuryazarlık programı ile birlikte aynı zamanda çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştiği, yeni kelimeler öğrendikleri, okunan kitabın anlaşılması gibi becerilerin kazanılmasının yanı sıra aynı zamanda ebeveyn ve bakım veren kişilerin çocuklara evde kitapla ya da farkı basılı materyalle ilgilenmelerinin onların çocuklarla etkileşim kurmaları için fırsatlar yarattığı sonucuna da ulaşılmıştır (Peterson ve diğ. 2012).

Ülkemizde hali hazırda kullanılan okul öncesi eğitim programında (MEB, 2013) erken okuryazarlık ile ilgili ifadeleri Türkçe etkinlikleri ve okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri içerisinde görmekteyiz. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları program içerisinde şu şekilde yer almaktadır:

"İlkokula hazırlık çalışmaları; çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettiği süre boyunca sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi bütün alanlarda eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünüdür. Bu alanda yapılacak çalışmalar çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna başladığı ilk

günden itibaren bütün gelişim alanlarını kapsamalı ve birbiri üzerine eklenerek gitmelidir. Çocuğun bir beceriyi tam anlamıyla kazanabilmesi için uzun yıllara ihtiyaç vardır. Başka bir deyişle, ilkokula hazırlık çalışmaları genel anlayışın aksine, sadece okul öncesi eğitim kurumlarında okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri içinde yapılan bir senelik çalışmalar değildir. Okul öncesi eğitim programının bütünü aynı zamanda ilkokula hazırlık programıdır. Okul olgunluğu ancak bu şekilde kazanılabilir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Kesinlikle okuma veya yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sadece masa başında yapılan kitap/kavram/çizgi çalışmaları olarak değerlendirilmemelidir. Aksine, bu çalışmalar birçok farklı etkinlik çeşidi ile (sanat, drama, müzik, oyun vb.) gerçekleştirilmelidir. Okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil onların ilkokulda okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır. Çocukların öncelikle, okuma yazmanın gerekliliğini ve gerçek yaşam ile ilişkisini anlamaları önemlidir. Böylece çocukların, okuma yazmaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmeleri desteklenecektir. Okuma yazma için farkındalık yaratmak ve heveslendirmek yapılacak çalışmaların amacına ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir." (MEB, 2013, s. 44).

Mevcut okul öncesi eğitim programı (MEB, 2013) içeriğindeki erken okuryazarlık becerileri ile ilgili kazanımlara baktığımızda genel olarak dil gelişimi ile ilgili kazanımların içerisinde yer aldıkları görülmektedir. Program içerisinde (sesbilgisi farkındalığını gösterir, dinlediklerini, izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder, okuma farkındalığı gösterir, sözcük dağarcığını geliştirir, dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar, bunları çeşitli yollarla ifade eder ve yazı farkındalığı gösterir, söz dizimi kurallarına göre cümle kurar vb.) erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik kazanımları gösterebiliriz (MEB, 2013, s. 25-26).

Ülkemizde erken okuryazarlık becerilerine ilişkin lisans eğitimi boyunca verilen dersler incelendiğinde Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK, 2018, s. 12), okul öncesi öğretmenliği lisans programının alan eğitimi seçmeli dersler başlığı altında, VII. yarı yılda "Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi" isimli dersin mevcut

olduğu görülmektedir. Bu dersin içeriğinde okula hazır bulunuşluk ile ilgili konularla birlikte erken okuryazarlık becerilerine ait konular da yer almaktadır. Bunlar, alfabe bilgisi, fonolojik süreç becerileri, sözel dil becerileri, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı şeklinde geçmektedir. Çocuk gelişimi lisans eğitimine yönelik erken okuryazarlık ile ilgili eğitime ilişkin bakıldığında ise Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi, Ulusal Çekirdek Eğitimi Programı içerisinde erken okuryazarlığın "Seçmeli Derslere/ Konulara İlişkin Örnekler" tablosunda yer aldığı görülmektedir. Dersin içeriğine bakıldığında, kuramsal çerçeve, erken okuryazarlığın dil, akademik başarı ve okuma ile ilişkisi, erken okuryazarlık becerileri, erken okuryazarlığı ev ortamı ve sınıf ortamında destekleme, erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme ve özel gereksinimli çocukların erken okuryazarlık becerisi kazanımı ile ilgili konuların yer aldığı görülmektedir (YÖK, 2016, s. 62-63).

2.4 Alanda Yapılan Araştırmalar

2.4.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Deretarla Gül ve Bal (2006), anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik bakış açıları doğrultusunda yaptıkları okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının niteliğinin sınıf içi okuma yazma materyallerinin nitelik-niceliğinin ve çocukların yaptıkları etkinliklerle okuma yazma ilişkisinin incelenmesi amacıyla 32 öğretmen ve bu öğretmenlerin öğrencilerinden oluşan 384 çocukla bir çalışma yapmışlardır. Veri toplama aracı olarak Okuryazarlık Kazanımını Algılama Profili, Okuryazarlık Göstergeleri Envanteri ve Sınıf Okuryazarlık Kontrol Listesi kullanılmıştır. Sınıf Okuryazarlık Kontrol Listesinden ve Okuryazarlık Göstergeleri Envanteri'nden alınan puanlara göre erken okuryazarlık bakış açısına sahip öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya, ve Gençdoğan (2008), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okuma yazma etkinliklerini uygulamaya yönelik görüşlerini incelemek amacıyla 52 okul öncesi öğretmenine anket çalışması uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin kavramlara ilişkin etkinliklere daha fazla yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ergül ve diğerleri (2014), okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramı ile ilgili bilgi düzeyleri ve erken okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik uyguladıkları sınıf içi etkinlikleri incelemek amacıyla 17 okul öncesi öğretmeni ile

bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada veriler, hazırlanan görüşme formu ile toplanmış olup elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının erken okuryazarlık ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları, sınıf içindeki yaptıkları etkinliklerin de çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özdemir ve Bayraktar (2015), okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili farkındalık ve bilgi düzeylerini incelemek amacıyla 39 okul öncesi eğitimi 4. sınıf lisans öğrencisi ile bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından azının erken okuryazarlık kavramını duyduğu, hiçbir öğretmen adayının erken okuryazarlık becerilerinin tamamını listeleyemediği, erken okuryazarlık becerileri ile okuma yazma arasında ilişkinin olduğunu söyleyen öğretmenlerin de bu ilişkinin doğasını açıklayamadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunun almış oldukları lisans eğitimlerinin erken okuryazarlık becerilerini çocuklara öğretmek için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altun ve Tantekin Erden (2016), okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri ve staj uygulamalarında erken okuryazarlık becerilerine yönelik yaptıkları etkinlikleri incelemek amacıyla 81 okul öncesi öğretmen adayı ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada görüşme soruları kullanılarak veriler toplanmış ve veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının büyük bir kısmının erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları, yaptıkları staj uygulamalarında sınırlı sayı ve çeşitte etkinliklere yer verdikleri ve bu etkinlikleri hazırlama ve uygulama ile ilgili kendilerini yeterli hissetmedikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Yalçıntaş Sezgin, Ulus ve Aksoy (2019), okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesine yönelik etkinliklere nasıl ve ne kadar yer verdiklerini incelemek amacıyla, 255 okul öncesi öğretmeni ile kendilerinin geliştirdiği "Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği"ni kullanarak bir araştırma yapmışlardır. Yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, eğitim alma durumları, kendilerini yeterli bulma durumu, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumunun, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin sınıf içi erken okuryazarlık uygulamalarını etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Altınkaynak (2019), okul öncesi dönemde erken okuryazarlık gelişimi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada ailelerin ve öğretmenlerin erken okuryazarlık gelişimini desteklemeye yönelik ilgili tutum, davranış, görüş ve uygulamalarının önemli olduğu, ebeveyn ve öğretmenlerin erken okuryazaylık becerilerin neler olduğunun ve nasıl destekleneceğine ilişkin bilgi sahibi olmalarının önemli olduğu açıklanarak, yetişkinlerin nasıl desteklenmesi gerektiği ile ilgili yöntemler sunulmuştur.

Çalış ve Feyman Gök'ün (2020) 2010-2019 yılları arasında erken okuryazarlık kavramı kullanılarak yapılan lisansüstü tezleri incelemek için doküman incelemesi yöntemi kullanarak yapmış oldukları çalışma sonucunda, alanda yapılan tezlerin 2019 yılında artış gösterdiği, örneklemin çoğunluğunun 5-6 yaş grubundan oluştuğu, araştırmalarda en çok nicel yöntemin kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Laçin (2020), erken çocukluk eğitiminde özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili bilgi düzeylerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. 377 öğretmenle yapılan çalışmada bilgi formu ve erken okuryazarlık bilgi düzeylerini belirlemek için bilgi testi kullanılarak veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınçcı ve Bayraktar (2021), okul öncesi sınıflarındaki erken okuryazarlık materyalleri ve öğretmen uygulamalarını araştırmak amacıyla 52 okul öncesi öğretmeni ile çalışma yapmışlardır. Nitel araştırma yöntem kullanılarak yapılan çalışma sonucunda okul öncesi sınıflardaki materyallerin yeterli miktar ve türde olmadığı ve bu becerilerin desteklenmesi için yapılan etkinlik türlerinin de becerileri desteklemek için yeterli olmadığı, Çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla matematik ve çizgi çalışmalarının kullanıldığı, kitapların ve çalışma sayfalarının öğretmenler tarafından erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için en çok kullanılan materyal olduğu bulgularına erişilmiştir.

Genç Ersoy (2021) tarafından erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşlerini ortaya koymak amacıyla, tarama modeli kullanılarak akademisyenler, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenliği öğrencileri ve okul öncesi öğretmenliği öğrencileri ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde erken okuryazarlık eğitiminin akademik başarıya etkisi, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine etkisi, motivasyona ve öz yeterliğe etkisi ve psiko sosyal gelişimine etkisine yönelik

sonuçlar elde edilmiştir. Katılımcıların okuma yazma öğretimi öncesinde erken okuryazarlık becerilerini destekledikleri ve bu doğrultuda çalışma yapılması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcıların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesini okuma yazma öğretimi ile karıştırdıkları, erken okuryazarlık becerilerini desteklenmesinde öğretmenlerin önemli bir rolünün olduğu da araştırmadan elde edilen bulgular arasındadır.

2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

McMahon, Richmond ve Reeves-Kazelskis (1998) öğretmenlerin okuma yazma kazanımı algıları ile çocukların okuryazarlık etkinliklerine katılımı ve sınıf okuryazarlık materyallerinin miktarı ve kalitesi arası ilişkiyi incelemek amacıyla 12 anaokulu öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler ile 12 hafta süren bir çalışma yapmışlardır. Öğretmenlerin okuma yazma kazanım algıları, okuma yazamaya hazır bulunuşluk algısı ve erken okuryazarlık becerileri kazanımı algısı olarak iki grupta incelenmiştir. Erken okuryazarlık becerileri kazanımı algısı grubunda olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların okuma yazmaya hazır bulunuşluk algısı olan öğretmenlerin öğrencilerinden daha çok çeşitte ve sayıda okuma yazma ile ilgili etkinliklere katıldıkları ve erken okuryazarlık grubunda olan öğretmenlerin sınıfındaki okuryazarlık materyallerini hazırbulunuşluk grubunda yer alan öğretmenlerin sınıfındaki materyallerin hem nicelik hem de nitelik olarak daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Cunningham ve diğerleri (2009), okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık gelişimi ile ilgili bilgi düzeylerini incelemek amacıyla 20 okul öncesi öğretmeni ile bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için gerekli bilgiye sahip olmadıkları ve bildiklerini abartma eğilimi gösterdikleri ve bunun da öğretmenlerin alanla ilgili kendilerini geliştirmek için yeni bilgi edinimine engel teşkil ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Hamre, Pianta, Burchinal ve Downer (2010), yaptıkları çalışmada Ulusal Çocukluk Erken Araştırma Merkezi (The National Center for Research on Early Childhood Education's) tarafından öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinin kalitesini artırmaya odaklanarak hazırlanmış olan eğitim programının etkinliği incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. 14 hafta süren çalışmaya ilişkin uygulamaya 331 okul öncesi eğitim öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonucunda

erken eğitimin, büyük ölçüde etkili destek uygulamalarının erken okuryazarlığı ve dili teşvik ettiği, erken çocuklukta başarıyı sağlamak için etkili programın tek başına yeterli olmadığı ve öğretmenlerin okuryazarlık ve dil becerisi destekleme yaklaşımlarında ve çocuklarla etkileşimlerinde etkili olmak için eğitime ihtiyaçlarının olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek (2010) okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve sınıf kalitesinin (öğretim ve duyusal destek), çocukların yazı farkındalığı ve kelime bilgisi kazanımları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya 67 öğretmen ve 328 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öz yeterliliklerinin ve sınıf kalitesinin çocukların yazı farkındalığını olumlu ve anlamlı şekilde yordadığı fakat kelime bilgisi için anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterliği, sınıf kalitesi ve kelime hazinesi kazanımları arasında önemli bir etkileşim olduğu da bulunmuştur.

Campbel (2020), öğretmenlerin oyun ve okuryazarlıkla ilgili inançları ile yapılandırılmış sesbilgisi uygulamalarının arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda yapılandırılmış bir sesbilgisel farkındalık programı kullanmayan öğretmenlerin çocukların harf ve sesleri kendiliğinden öğrendiklerine dair inançları arasında pozitif bir ilişki olduğu ve bu öğretmenlerin programlarında oyun temelli sesbilgisi etkinliklerinin olduğu, yapılandırılmış sesbilgisi programlarını uygulayan öğretmenlerin kendi bilgi ve deneyimleri ile birlikte ebeveyn baskısının olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Neaum (2020), çocuklar tarafından başlatılan oyun esnasında çocukların okuryazarlıkla ilgili dili işlevsel olarak kullanmalarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, çocukların okuryazarlık ile ilgili oyunlara katılımının sınırlı olduğu, oyunla öğrenmeye yönelik sunulan fırsatların yeni anlaşılmaya başlandığı bulgularına ulaşılmıştır.

Petrová, Zápotočná, Urban ve Urban (2020), çok çeşitli amaçlara yönelik olarak erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanmış olan programın etkinliğini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada daha önceki erken okuryazarlık programından mezun olan çocuklarla 2016-2019 yılları arasında anaokuluna giden çocuklar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda dinlediğini anlama becerisinde örtük anlamı anlama, anladığını yansıtma ve öyküleştirme becerilerinde yeni oluşturulan programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nicholas ve Rouse (2021), 2-3 yaş grubu çocuklarla çalışan 9 öğretmenle y-aptıkları çalışmada okumayı öğrenmede nereden başlanması gerektiğini öğrenmeyi amaçlamışlardır. Bu amaca yönelik olarak öğretmenlerin okuryazarlık öğrenimi konusundaki anlayışlarını ve eğitim programlarını incelemişlerdir. Öğretmenlerin iletişim ve sözlü dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptıkları, öğretmenlerden bazılarının sesbilgisel farkındalık becerilerini tam olarak bilmediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın modeli nitel araştırma modelidir. Nitel araştırma yöntemi, varsayımlar atfedilen ve bireylerin ya da grupların sorununa yükledikleri anlamlara odaklanan ve bu kapsamda ortaya çıkan problemin incelenmesini içeren yorumlayıcı kuramsal çerçevelerin kullanımı ile başlayan, araştırmada doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını kullanan, örüntü ve temalar kuran veri analizlerinin kullanıldığı araştırma yöntemidir (Creswell, 2013). Nitel araştırmalar belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konu ile ilgili daha geniş bir bakış açısı elde etmek amacı ile o konuya odaklanmaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Yıldırım (1999) nitel araştırmanın özelliklerini; doğal ortama duyarlı, araştırmacının katılımcı rolünün olduğu, bütüncül bir yaklaşımla algıların ortaya konduğu, esnek ve tümevarıma dayalı analiz olarak saymaktadır. Nitel araştırmalardaki temel vurguya bakıldığında; bu vurgunun süreç, anlayış ve anlamlandırma üzerine olduğun görülmektedir. Paralel şekilde bu araştırma türünde verilerin toplanması ve analizinde araştırmacı asıl belirleyici unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda nitel araştırma süreci tümevarımsal bir süreçtir ve zengin betimlemeler içerir (Merriam 2013).

Bu çalışmanın deseni, nitel araştırma modelinin içerisinde bulunan temel yorumlayıcı desen yani temel nitel araştırma deseni (basic interpretive qualitive study) bu çalışmanın desenini tanımlamaktadır. Nitel araştırmaların temelini oluşturan temel yorumlayıcı desen, insanların yaşantılarını ve tecrübelerini nasıl anlamlandırdıklarını, olayların anlamlarının nasıl yapılandırıldığını ortaya çıkartmak amaçlamaktadır Temel nitel araştırma türünde deneyimlere odaklanılmakta ve

bireyin gerçeği sosyal dünyaları ile etkileşimleri içerisinde nasıl inşa ettikleri önemsenmektedir. Aynı zamanda bu türde araştırmacı, araştırma öznelerinin deneyimlerine hangi anlamı kattıkları ile ilgilenir (Merriam, 2013).

3.2 Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları daha farklı şekillerde açıklanmakta ve bu kavramlar farklı yöntemler kullanılarak okuyucuya sunulmaktadır. Bu stratejilerden bir tanesi betimsel geçerliktir. Betimsel geçerlik, betimsel bilgiyi raporlamadaki doğruluğu ifade etmektedir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu çalışmada betimsel geçerliği sağlamak adına öncelikli olarak araştırma öznelerinden izin alınarak görüşmeler ses kaydına alınmış ve tekrar tekrar dinlenerek deşifre edilmiştir. Araştırmanın geçerliğinin sağlanmasında başvurulan bir diğer yöntem ise doğrudan alıntıların yapılmasıdır. Görüşmelerden elde edilen bulgular yorumlanırken öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntı olarak bulgulara eklenmiştir.

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunun içerik geçerliğinin sağlanabilmesi için ise oluşturulan taslak form beş uzmana gönderilmiş ve onların görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri dönüşler bağlamında form revize edilmiş ve son hali verilmiştir. Veri toplama aracı, literatür bilgisi kullanılarak hazırlanmıştır.

Görüşme formunda öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri hakkında bilgi, eğitim ve yeterlikleri ile ilgili sorular yer almaktadır. Öğretmenlerin bilgi ve yeterliklerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, eğitim programının içeriği ve uygulamaların niteliği ile öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik tutum ve görüşlerinin birbiri ile ilişkilidir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgi ve deneyimleri arttıkça çocuklara bu becerileri geliştirme fırsatları sunmaya yönelik çalışmaları da daha nitelikli hale gelecektir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002; Cunningham, Zibulsky ve Callahan, 2009; Gül, 2004; Hindman ve Wasik, 2008; Kandır, 2016; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004; Walker, 2014).

Görüşme formunda öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yapmış oldukları uygulamalar hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi çocukların ilkokula başladıklarındaki okuma yazma öğreniminin, okuma başarılarının ve akademik başarılarının temelini

oluşturmaktadır (Enerem, 2018; Justice, Chow, Capellini, Flanigan ve Colton, 2003; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Lonigan ve Shanahan, 2009, s. 3-7; Torgesen ve Burgess, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001, s. 3). Erken okuryazarlık becerileri birbiri ile ilişkili çeşitli becerilerden oluşmaktadır. Bunlar sesbilgisel farkındalık, harf ve alfabe bilgisi, yazı farkındalığı (Peterson ve diğ. 2012), dinleme ve öyküleştirme becerileri (McCabe ve Rollins, 1994), kelime dağarcığı ve yazı motivasyonundan oluşmaktadır (Muter, Hulme, Snowling ve Stevenson, 2004; Neuman, Hood ve Ford, 2013; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları ve bu becerileri destekleyen uygulamalara planlı bir şekilde yer vermeleri çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemede önemlidir (Gül, 2004; Fisher, 1991; Hindman ve Wasik, 2008; Uyanık ve Kandır, 2010; Walker, 2014).

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması için sınıf düzenlemesi ve sınıf içerisinde kullanılabilecek yeterli ve nitelikli materyalin bulunması gerekmektedir (Altınkaynak, 2019). Erken çocukluk döneminde etkili bir eğitim yapabilmek için de çocukların gelişimlerine uygun ortamlar hazırlayıp onların ilgisini çekecek materyaller, zengin uyarıcılar ve deneyimler sunulmalıdır (Roskos, Christie ve Richgels, 2003). Gelişimsel süreçte becerilerin değerlendirilerek takip edilmesi kritik dönem olan erken çocukluk döneminde olası yetersizliklerin belirlenmesi ve desteklenerek eksikliklerin telafi edilmesi ayrıca eğitim programının içeriğinin oluşturması ve yapılan eğitimin değerlendirilmesi için önemlidir (Kandır, 2016; Karaman ve Aytar, 2016).

Görüşme formunda erken çocukluk döneminde becerilerin desteklenmesi sürecine ilk rolü alan aileler ele alınmıştır (Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Ailelerin katılımı, öğrenimin süreklilik arz etmesi için gereklidir. Çocuklar erken okuryazarlık becerileri ile ilgili birçok davranışı ebeveyninden model alarak öğrenir. Öğrenimin genellenmesi ve yaşantının içerisine dahil edilmesi ailelerle birlikte mümkün olmaktadır (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Neuman ve diğ. 2013; Peterson ve diğ. 2012).

Okul öncesi eğitim kurumlarında erken okuryazarlık becerileri planlı bir şekilde, bir amaç dahilinde, gelişimsel unsurlar göz önüne alınarak desteklenmesi gerekmektedir (Clasen ve López, 2017). Bu amaçla öğretmenlere rehberlik edecek programlardır (Neuman, 2014). Bu programların içerikleri çocukların gelişimsel

ihtiyaçlarına ve günün koşullarına uygun olmalıdır (Justice ve diğ. 2003; Kandır, 2016). Yukarıda açıklanan literatür bilgisi ile oluşturulan görüşme formu hazırlandıktan sonra erken okuryazarlık alanında çalışmış uzmanlara gönderilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra sorulara ilişkin alt soruların eklenmesi ile birlikte çeşitli terminolojik, dilbilgisel ve ifade şekillerine yönelik düzenlemeler yapılmıştır.

Geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için kullanılan son strateji ise akran incelemesi yöntemidir. Akran incelemesin yöntemi, nicel araştırmalarda yer alan kodlayıcılar arası güvenirliğe benzetilmektedir. Araştırmacı bulguların ortaya konulması kısmında alandan ilgili bir uzmanla paylaşımda bulunarak bu bulgulardan bu sonuç çıkar mı sorusunun cevabını arar (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda kullanılan güvenirlik stratejilerinden biri de kodlayıcılar arası güvenirliktir. İki ayrı araştırmacının kodları arasındaki benzerlik oranı araştırmanın güvenirliğini etkilemede belirgindir (Baltacı, 2017). Bu çalışmada kodlayıcılar arası güvenirlik değerlendirmesi yapılmıştır. Bu kapsamda analiz işlemine başlamadan önce görüşmelerden biri rastgele seçilmiş ve akran bir araştırmacı ile ayrı ayrı kodlanmıştır. Sonrasında iki ayrı araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış, benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Bu kodlama süreçleri sonrasında Miles ve Huberman modelinin formülü (Güvenilirlik = (Uzlaşma Sayısı)/(Uzlaşma+Uzlaşmama Sayısı)*100) kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Bu modele göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman'dan aktaran Baltacı, 2017). Araştırmacıların kodlamaları arasında yapılan hesaplamada %84'lük bir sonuç elde edilmiştir. Bu sayede verilerin güvenilir bir şekilde ölçüldüğü sonucuna varılmıştır.

3.3 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi yapılan çalışmanın amacına bağlı olarak derinlemesine araştırma yapmak ve ayrıntılı bilgi edinmek için gerekli durumların seçilmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğ. 2018). Araştırmanın çalışma grubunu Bursa İli, İnegöl İlçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulu ya da anasınıfında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcı öğretmenlere anaokulu (AN) ve anasınıfında (AS) çalışıyor olma durumlarını içeren

kodlar verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgilerine aşağıdaki tabloda yer verilmektedir.

Çizelge 1.1 : Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		n	%
Eğitim Durumu	Okul Öncesi Eğitimi Bölümü (Açık Öğretim - Lisans)	10	50
	Okul Öncesi Eğitimi Bölümü (Örgün - Lisans)	8	40
	Okul Öncesi Eğitimi Bölümü (Ön Lisans)	1	5
	Alan Dışı	1	5
Toplam		*20*	*100*
Mezuniyet Yılı	1985-1995	2	10
	1996-2006	9	45
	2007 - 2018	9	45
Toplam		*20*	*100*
Hizmet Yılı	1-10	2	10
	11-20	15	75
	16 ve üstü	3	15
Toplam		*20*	*100*
Çalıştığı Okul	Anaokulu	13	65
	Anasınıfı	7	35
Toplam		*20*	*100*
Cinsiyet	Kadın	20	100
	Erkek	0	0
Toplam		*20*	*100*
Yaş	25-35	5	25
	36-45	10	50
	46-56	5	25
Toplam		*20*	*100*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında büyük bir kısmının (%50) açık öğretim okul öncesi eğitimi bölümü lisans mezunu olduğu, öğretmenlerin %75'inin 11-20 arasında hizmet yılının olduğu, yaşlarının ise 36-45

yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 65'i anaokulunda görev yaparken %35'inin ise anasınıfında görev yaptığı görülmektedir.

3.4 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında gerçekleştirilecek olan yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılmak üzere bir görüşme formu oluşturulmuştur Oluşturulan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğretmenin yaşı, çalışma yılı, mezun olduğu okul türü, çalıştığı okul türü gibi demografik bilgileri içeren sorular bulunurken ikinci kısımda çalışmanın amacı doğrultusunda alanla ilgili literatür bilgisi kullanılarak hazırlanmış olan görüşme soruları bulunmaktadır (Ek 3). İkinci kısmın oluşturulabilmesi için derinlemesine bir literatür çalışması yapılmış, bu doğrultuda taslak sorular hazırlanmış ve erken okuryazarlık alanında çalışan beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri dönüşlerden sonra gerekli değişiklikler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Son halini alan görüşme formunun ilk kısmı altı, ikinci kısmı ise on dört olmak üzere yirmi sorudan oluşmaktadır. Görüşme sorularının içeriğinde erken okuryazarlık kavramının tanımı, erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yapılan etkinlikler, kullanılan materyaller ve sınıf düzenlemesi, erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme, becerilerin desteklenmesinde ailelerin rolü, eğitim programında yer alan kazanımlar ve öğretmenlerin mesleki donanımları hakkında derinlemesine bilgi almak amacıyla sorulan sorular yer almaktadır.

3.5 Verilerin Toplanması

Araştırmanın konusunun belirlenmesinden sonra öncelikli olarak etik kurula başvurulmuş ve araştırma için Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulu'nun 08/12/2020 tarihli etik kurul raporu alınmıştır (EK 1). Etik kurul raporunun alınmasının ardından Bursa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuruda bulunularak araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izin talep edilmiştir. Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu'nun 13/01/2021 tarih ve E-86896125-605.01-19140072 sayılı kararı ile araştırmanın yapılması uygun görülmüştür (EK 2). Araştırma izinin alınmasının ardından ilçe içerisinde bulunan anaokulları ve anasınıflarının müdürleri ile iletişime geçilmiş ve araştırma izni kendileri ile paylaşılmıştır. Araştırmanın kendi okullarında yapılması için uygun görüş bildiren okullar yüz yüze ziyaret edilerek

öğretmenlerle COVID 19 tedbirlerine uyularak kısa bir bilgilendirme yapılmış ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Bu doğrultuda çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamayı ve ses kaydının alınmasına izin veren öğretmenlerin iletişim bilgileri alınmıştır. Sonrasında öğretmenler ile telefon ile iletişime geçilmiş ve görüşmeler için randevu talep edilmiştir. Öğretmenlerin ve araştırmacının uygun oldukları gün ve saat belirlenmiş ve belirlenen gün ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin başlangıcında öğretmenlerden sözlü olarak gönüllü oldukları ve ses kaydının alınmasına izin verdiklerine dair onayları alınmıştır. 20 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci veriler artık kendini sürekli tekrarlamaya başladığında ve yeni veriler üretilemediğine kanaat getirildiğinde sonlandırılmıştır. Görüşmelerin tamamı 14/01/2021-05/02/2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen en kısa görüşme 18 dakika, en uzun görüşme ise 64 dakikadır. Görüşmelerin süresinin genel ortalaması ise 33 dakikadır.

3.6 Verilerin Analizi

Görüşmelerin tamamlanmasının ardından elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden olan içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi nitel olarak elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesini ve verilerin açıklanarak temalaştırılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 89). Elde edilen veriler öncelikli olarak deşifre edilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler öncelikle fazlalıklarından temizlenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir. Tek bir metin haline getirilen veriler öncelikle satır satır kodlama yöntemi ile kodlanmıştır. Bunun ardından 2. Döngü kodlamaya geçilerek bulgular benzerlikler ve farklılıkları bağlamında ayrıştırılmıştır. Bunun ardından 3. Döngü kodlamada ise örüntüler bir araya getirilmiş ve bu örüntülerden ayrışan durumlar ortaya konmuştur. Son olarak elde edilen veriler kapsamında 8 tema oluşturulmuş ve 3. Döngü kodlamalar katogeriler haline getirilerek temaların altlarına yerleştirilmiştir. Analiz sürecinde ana veriye sürekli olarak geri dönülmüş ve her döngü kodlamada tekrar tekrar okunarak kodlamalar gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelendiği bu çalışmada verilerin analiz edilmesi sonucunda bulgular sekiz tema altında toplanmıştır. Bu temalar;

1: Erken okuryazarlık kavramına genel bakış,

2: Erken okuryazarlık becerilerini destekleme,

3: Erken okuryazarlık kavramıyla ilgili yanlış bilgiler,

4: Erken okuryazarlık becerilerini içeren kazanımlar,

5: Erken okuryazarlık becerilerini destekleme sürecinde kullanılan materyaller ve çevre/sınıf düzenlemesi,

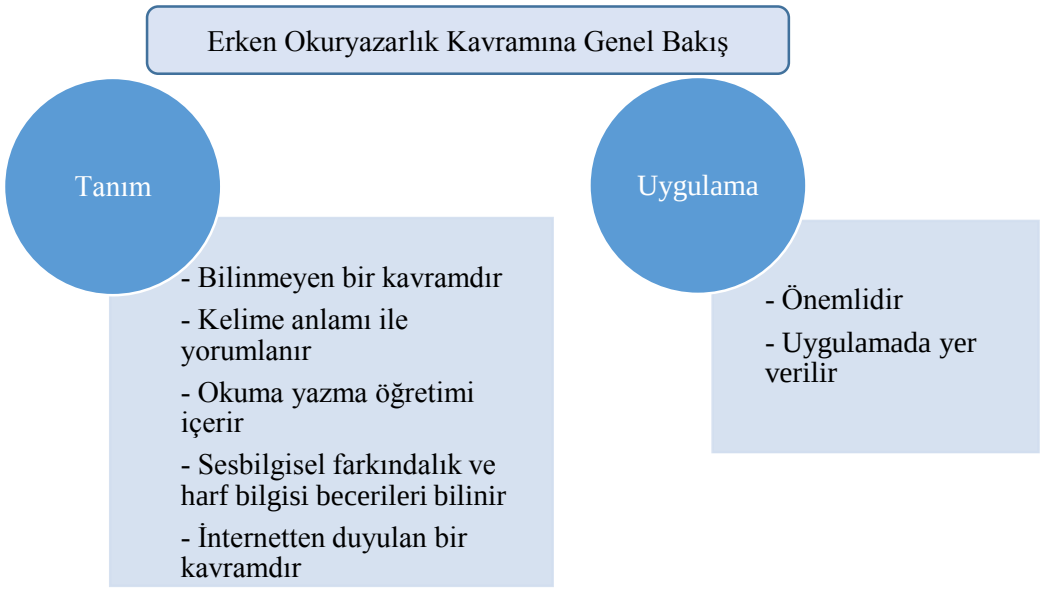
6: Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri,

7: Çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme,

8: Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi sürecinde ailelerle işbirliği, başlıkları altında toplanmıştır. Bu temalara ilişkin ayrıntılı analizler aşağıda sunulmaktadır.

Tema 1: Erken Okuryazarlık Kavramına Genel Bakış

Çalışma kapsamında elde edilen "Erken Okuryazarlık Kavramına Genel Bakış" temasına ilişkin bulgulara bakıldığında iki boyutta değerlendirildiği görülmektedir. Bu boyutlar "kavramın tanımına ilişkin bulgular" ve "kavramın uygulanmasına ilişkin bulgular" dır.



Şekil 1.1: "Erken okuryazarlık kavramına genel bakış" temasına ait bulgular.

Bu doğrultuda erken okuryazarlık kavramının tanımına ilişkin bulgular, bu kavramın öncelikle "genel olarak bilinmeyen bir kavram" olduğu yönündedir. Öğretmenlerin kavram ve içeriğindeki becerilere ilişkin bilgi eksikleri vardır.

Öğretmen 1AN: *Duydum ama içeriğiyle ilgili detaylı araştırmaya, bilgiye sahip değilim.*

Erken okuryazarlık, hem kavram olarak hem de içeriğindeki beceriler olarak öğretmenler tarafından kelime anlamları bağlamında yorumlanmaktadır.

Öğretmen 3AS: *Duymadım ama şöyle bir mantık yürütebiliyor muyuz? Yani erken okuryazarlık derken okul öncesinde verdiğimiz bilgileri kapsayacağını düşünüyorum. Hani çizgi çalışması olsun, el becerileri, kas gelişimi olabilir diye düşünüyorum.*

Öğretmenler erken okuryazarlık becerileri kavramını doğrudan okuma yazma öğretimi ile birlikte değerlendirmekte ve yorumlamalarını da bu doğrultuda yapmaktadır.

Öğretmen 5AS: *Hani okul öncesi, ilkokuldan önceki süreçte okuma yazmanın öğretilmesi noktasındaki bir durum kaynaklı değil mi*?

Kavramın doğru açıklamasına ilişkin az sayıda bulgu yer almaktadır ve bunun yanı sıra kavrama dair bilgi eksikliği olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Bu kapsamda erken okuryazarlık becerileri genel olarak, altı bileşenden yoğun olarak sesbilgisel farkındalık, sonrasında ise harf bilgisi bağlamında ifade edilmektedir.

Öğretmen 2AS: *Çocukların sesleri öğrenmesi, seslerin farkındalığına varması olarak… Çizgi çalışmaları olabilir, ses çalışmaları olabilir, bu harflerle ilgili nesne eşleştirmeleri olabilir*.

Öğretmen 6AS: *Şöyle ki sembolleri tanıma, sonra rakam falan şey bu sembolleri tanıma, eşleştirme ondan sonra sesleri tanıma ve seslere uygun sesler çıkarma diye tanımlayabilirim.*

Elde edilen bulgulardaki genel örüntüde öğretmenler, erken okuryazarlık kavramını internetten ve sosyal medyadan duyduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen 9AS: *Sosyal medyada falan duymuştum. Instagram'da falan takip ettiğim kişilerden filan duydum. İçeriğini çok iyi bilmiyorum çok da ilgilenmedim açıkçası*.

Bu geniş örüntünün yanı sıra erken okuryazarlık kavramı, eğitimlerden, resmi yazışmalardan, seminerlerden, akademik çalışmalardan ya da meslektaş sohbetlerinden duyulan bir kavram olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen 3AS: *Hani bazı okuduğumuz yazılarda falan geçiyor, yani erken okuryazarlık şeklinde duydum ama onunla ilgili bir deneyimim yok.*

Öğretmen 1AN: *Okuduğum makalelerde, şu an yaptığım eğitimle alakalı. ... O makalelerde de gördüm ve hocaların sürekli kullandığı cümlelerden kelimelerden biri.*

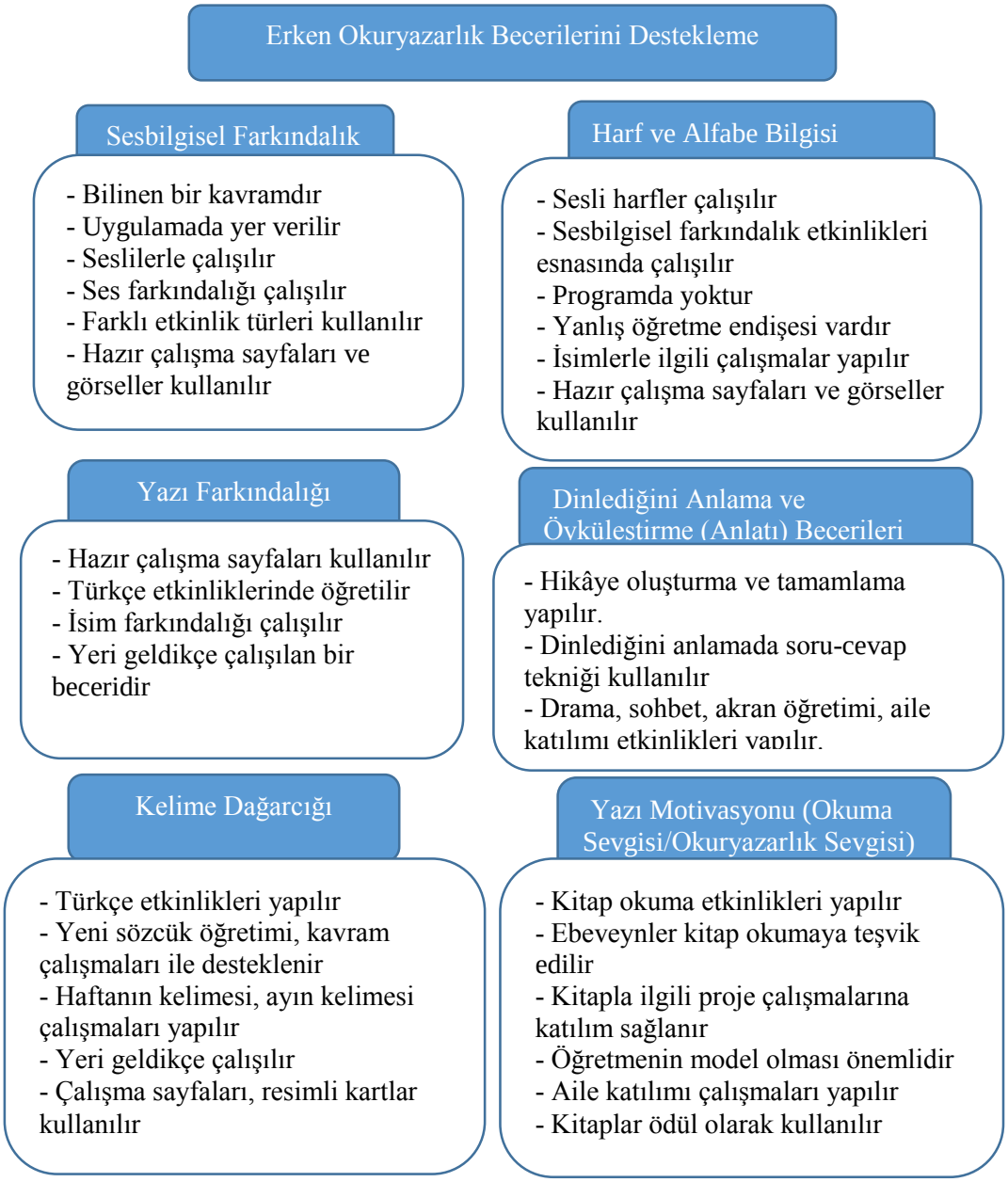
Kavramın uygulamadaki yerine ilişkin elde edilen bulgular ise; erken okuryazarlık becerileri kavramının önemli bir kavram olduğu, kavrama ilişkin doğrudan bilgi olmasa da uygulamada dolaylı olarak yer verildiği, yeterince önem görmeyen bir kavram olduğu, işleyişte mecburen yer verilen bir kavram olduğu ifadeleri görülmektedir. Burada elde edilen bulgular da yine kavramın doğru bilinip bilinmeyişi temelinde yapılan yorumlara ilişkin bulgulardır.

Öğretmen 1AS: *Yani nasıl deyim ağaç yaşken eğilir diye bir kavram var ya hani hocam. Yani erken başlamak bana daha o açıdan hani ya ben şu an benim kızım birinci sınıfta o kadar zorlanıyoruz ki hocam. Bazı şeylerin erken başlanılması gerektiğini düşünüyorum ben hani çocuklar açısından.*

Öğretmen 2AS: *Yani bunu çocuk vakti geldiğinde bu sesleri bile ilkokulda alması gerektiğini düşünüyorum. Hani biz daha çok kesme yapıştırma arkadaşlık ilişkileri okulu sevme hani oyun. Ben daha çok bunlara yönelmek istiyorum ama bunu ister istemez planda alıyoruz çünkü yönetmelikte almamız gerektiği söyleniyor plan içerisinde de alıyoruz.*

Tema 2: Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleme

Çalışma kapsamında elde edilen "Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleme" temasına ilişkin bulgular, kullanılan yöntemlerin altı temel erken okuryazarlık becerisi bağlamında altı başlık altında değerlendirilmiştir.



Şekil 1.2:"Erken okuryazarlık becerilerini destekleme" temasına ait bulgular.

Erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalığa ilişkin bulgulara bakıldığında, sesbilgisel farkındalığın erken okuryazarlık becerileri kavramı çerçevesinde en iyi bilinen ve bütün öğretmenlerin program içerisinde desteklediği bir beceri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte göze çarpan bir diğer önemli bulgu da öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri çalışırken yalnızca seslilerle çalıştıkları, sessizlerle çalışma yapmadıkları hususudur.

Öğretmen 11AS: S*es olarak hani çocuğun o sesi kavraması hani zaten sesli harfler var biliyorsunuz sessiz harfleri hiçbir şekilde vermiyoruz sesli harfleri sadece yani ses olarak verip derslerde işleyip geçiyoruz bu şekilde.*

Sessizlerle çalışılması ile ilgili olarak öğretmenlerin, yanlış öğretebilecekleri ve sonrasında çocuğun ilkokul birinci sınıfa başladığında sıkıntı yaşayabileceğini ifade ettikleri görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerde okul öncesi eğitim programının sessiz harfleri içermediği şeklinde bir bilgi eksikliği bulunduğu da görülmüştür.

Öğretmen 5AN: *Ü'yü söyleyebiliriz ama şimdi yeni sisteme göre. Biz eskiden "be" diyorduk, "be-be" şimdi "b(ı)" diyorlar. Ha yanlış bir uygulama oluyor bizim için. O yüzden onu yapmıyoruz.*

Öğretmen 5AS: *Bence bütün sesleri sadece sesli sesleri değil sesli-sessiz noktasında sessiz sesleri de ne olursa olsun okul öncesi müfredatında olması gerektiğini düşünüyorum.*

Sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin çalışmalara birçok farklı etkinlik türü kullanılarak programda yer verilmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin desteklenmesine ilişkin uygulanan yöntemlere bakıldığında ise en büyük örüntüyü sesin sözcük içindeki konumuna ilişkin (ilk ses-son ses farkındalığı) çalışmalar oluşturmakla birlikte en çok yapılan etkinlikleri de aynı sesle başlayan nesneleri bulma, sözcük türetme, eşleştirme ve kendi ismini oluşturan sesleri tanıma gibi çalışmalar oluşturmaktadır.

Öğretmen 12AS: *Sesli harflerle ilgili etkinlikler yapıyoruz. Şu ana kadar mesela eğitim öğretim yılı Eylülde başladı. A,e,ı,i sesini verdik. Bununla ilgili eğitici kartlarımız var o kartlardan önce tahminde bulmalarını istiyoruz "a" sesiyle başlayan hayvanlar meyveler gibi örneklerle görsel kartlarla başlıyoruz o şekilde örneklendirmeler yapıyorlar.*

Sesbilgisel farkındalık becerileri yoğunlukta Türkçe etkinlikleri olmak üzere, oyun, müzik, sanat etkinlik türleri kullanılarak işlendiği belirtilmektedir. Ayrıca akademik beceri olarak masa başı etkinliklerle çalışma sayfalarının da (fotokopiler, dergiler, ünite kitapları vb.) sıklıkla kullanıldığı bulunmuştur. Öğretmenler, çalışılan ses ile ilgili sınıf içinde görsellerin kullanımını önemsediklerini belirtmektedir. Bu görsellerin, çalışılan sese ilişkin olmak üzere, hem çalışma sayfalarında hem de sınıf içi panolarda yer aldığı görülmüştür.

Öğretmen 4AS: *Evet evet bunlarla ilgili de etkinlikler yapıyoruz. Dergilerden olsun veya etkinliği fotokopi şeklinde çoğaltıyoruz.*

Öğretmen 1AN: *Panolarımız var sesler panosuna mesela keşke fotoğraflarını gönderebilsem size. Her verdiğimiz sesin fotoğrafını koyuyorum ben her sesin büyük ve küçük halini ve etrafına da o sesle başlayan görselleri var. Çünkü okuma yazma olmadığı için çocuklar bilmediği için işte onların söyledikleri kelimeleri hani hemen işte görsellerini asıyorum panoya ve o panoyu da sürekli yeni eklenenleri yeni öğrendiklerimizi ekliyoruz, sesleri onların etrafına yine görsellerle destekliyorum*.

Hece farkındalığı becerisinin desteklenmesi genel örüntüde müzik etkinliklerinde ritim çalışmaları ile birlikte yapılan bir çalışmadır. Hece farkındalığı becerisinde öğretmenlerin çoğunlukla çocukların kendi isimlerini hecelemeleri ile ilgili çalışmalar yaptığı elde edilen bulgular arasındadır.

Öğretmen 1AN: *İşte birçok kelimede işte isimlerde de bunu ritim çalışmalarını da bunla yapıyoruz zaten. Ritim çubuklarıyla.*

Aynı zamanda çalışma sayfaları da yine bu becerinin kazandırılmasında kullanılan bir diğer yöntemdir. Bununla birlikte hece farkındalığı ile ilgili hiç çalışma yapmayan öğretmenlerin de olduğu görülmüştür.

Öğretmen 2AN: *Yok onları vermiyoruz. Yok, yani heceler falan o tarz yapmıyoruz.*

Sesbilgisel farkındalık becerisi içerisinde yer alan uyak farkındalığı, öğretmenler tarafından bilinmeyen ve özellikle çalışılmayan bir beceridir.

Öğretmen 1AS: *Kafiye uyağa çok geçmedim açıkçası, yapmadım yani. Sadece dediğim gibi ses ve hece*.

Öğretmen 11AS: *Ya kafiye ve uyakla ilgili çok bir çalışma yapmıyorum açıkçası ama tabi ki Türkçe dil etkinliğinde denk geldiği zaman da açıklamasını yapıyorum, anlatıyorum çocukların anlayabileceği seviyede anlatmaya çalışıyorum*.

Öğretmenler şarkı, tekerleme gibi yapısında uyak olanlarla yaptıkları çalışmaları etkinlik örneği olarak vermiştir. Az sayıda öğretmen uyaklı şarkı ve dizeler oluşturma ile ilgili çalışma yaptığını, uyaklı kitapları kullandığını ifade etmiştir. Uyak farkındalığının geç kazanılan bir beceri olduğu ve ikinci dönem çalışılması gerektiğine ilişkin yorumlar ise bu beceriye ilişkin elde edilen bir diğer bulgudur.

Öğretmen 1AN: *Tekerlemelerimiz var zaten biliyorsunuz okul öncesinde en sık kullandığımız tekerlemeler. Oradaki farkındalıkları yakalamalarını istiyorum hani oradaki uyağı peş peşe söylemeyi*.

Öğretmen 7AS: *Yani en fazla biz çocuklarla bir şarkı yazıyoruz sınıfta mesela, kendimiz oluşturuyoruz. İşte müzik aletlerini alıyoruz elimize. Yani genelde şey yapmaya çalışıyoruz son zamanlarda hani sonlardaki şeyleri birbirine uydurmaya çalışıyoruz*.

Harf ve alfabe bilgisi ile ilgili çalışmalara bakıldığında genel örüntüde, öğretmenlerin harf bilgisi olarak sadece sesli harflerle ilgili çalışma yaptıkları, sessiz harflere ilişkin çalışma yapmadıkları görülmektedir. Harf bilgisi ile ilgili bu çalışmaların da çoğunlukla sesbilgisel farkındalık etkinlikleri ile birlikte yapıldığı ve bu etkinlikler esnasında çalışılan sese ait harfin (sadece sesliler) görsel olarak yer alması (çalışma sayfalarında, panolarda, videolarda) şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğretmen 7AN: *E" sesiyle ilgili bir video izletiyoruz orda aslında amaç örnek veriyorum elbise, eldiven, etek gibi nesnelerin yanında kenarda bir tane de "e" sesi oluyor "e" harfi oluyor. Ama ben özellikle çocuklara hani "e" harfini yazdırmıyorum sadece izledikleri videodan ya da kitap çalışması yapıyorsak kitaptaki bir köşede yazan "e" harfinden görüyorlar sadece*.

Öğretmen 2AS: *Sesli harflere yönelik etkinlik yapıyorum. Tüm harfleri içeren değil ama en azından ilkokula hazırlık olması durumunda "a, e, ı" seslerini mesela şu zamana kadar verdik, bunlarla ilgili etkinlikler yapıyoruz*.

Harf ve alfabe bilgisi ile ilgili bulgulardaki bir diğer örüntü, harf bilgisinin okul öncesi eğitim programında olmaması sebebi ile çalışılmadığıdır. Ayrıca öğretmenler seslerde olduğu gibi harfleri de yanlış öğretmekten endişe duyduklarını belirtmişlerdir. Harf farkındalığı, harf öğretimi ile karıştırılmakta ve bu nedenle bu beceri sınıf öğretmeninin işi olarak görülmektedir.

Öğretmen 8AS: *Okul öncesi zaten şimdi bizim verdiğimiz sesli harflerde mesela bizim yönetmelikte yok. Mesela tamam a"ynan başlayan bir harfi üretme türetme şeyleri falan, kelime türetme falan var ama harfleri verme şeyi yok.*

Öğretmen 12AS: *Sesli harflerle ilgili etkinlikler yapıyoruz. Şu ana kadar mesela eğitim öğretim yılı eylülde başladı, a, e, ı, i sesini verdik*.

Harf bilgisi ile ilgili yapılan etkinliklere ilişkin en büyük örüntü, çocukların kendi isimlerini tanıma, isimlerindeki harfleri tanıma ve yazma, isimlerinin kaç

harften ve hangi harflerden oluştuğu ile ilgili çalışmalardan oluşmaktadır ve bu çalışmalar hemen her öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir.

> Öğretmen 7AS: *Diğer bir çalışmamız da küçük küçük kâğıtlara çocukların isimlerinin harflerini yazıyorum. Bunu karışık bir şekilde veriyorum çocuklara sonra çocuklar bu harflerden kendi isimlerini oluşturuyorlar yani sırasıyla bunu yapıyoruz.*

Harf bilgisi ile ilgili yapılan çalışmalarda görülen bir diğer örüntü ise çalışma sayfası kullanımıdır. Bu çalışma sayfalarının içeriğinde genel olarak eşleştirme, gruplama gibi etkinlikler yer almaktadır. Harf bilgisi için görselleştirme, görsel materyal kullanma önemlidir. Harf bilgisi kapsamında benzetme yöntemi kullanılarak (o'yu simite benzetme gibi) gerçekleştirilen etkinlikler bulunmaktadır. Farklı materyaller ve etkinlikler (sanat, oyun) kullanılarak harflerin yazılışını taklit etme çalışmaları yapılmaktadır (un, bulgur gibi malzemelere parmakla çizme, havaya çizme, harf içeren boyama sayfası, oyun hamurları ile harf yapma vb.). Aynı zamanda öğretmenlerin genel görüşleri harflerin çocuklara yazdırılmaması gerektiği yönündedir ve harf bilgisinin ikinci dönem çalışılması gereken bir beceri olduğu da elde edilen bulgular arasındadır. Alfabe bilgisine ilişkin ise çalışma yapılmamaktadır. Bu konu ile ilgili bir görüşte de, önceden okul öncesi eğitim programında olan ama artık programda yer verilmeyen bir kavram olduğu ifadesi görülmüştür.

> Öğretmen 2AS: *Seslerle ilgili ya bir bulgur olur, un olur bir şekilde döküp hani onlarla taklit etme çalışmaları yapıyoruz, çizgi çalışmaları yapıyoruz. Üzerinden geçme ya da oyun hamurunu üzerine koyarak o sesi yapmaya çalışıyoruz çocuklara tek tek dağıtıp.*
>
> Öğretmen 3AN: "*A ve e" sesinin diyelim karışık olduğu çalışmalar işte bize e sesini bulun gibi sadece e sesini daire içine alsın gibi.*
>
> Öğretmen 10 AS: *Alfabeye yönelik yapmıyoruz, sadece sesli harflerle çalışıyorum onun dışında yapmıyorum. Mesela bu sene almış olduğumuz kitabımızda "l" sesi vardı "l" sesini vermedim ben çocuklara.*

Yazı farkındalığı becerisi ile ilgili genel örüntünün, yazı farkındalığının öğretmenler tarafından yazı yazma, çizgi çalışmaları ve harf yazma çalışmaları şeklinde anlaşılması olarak görüldüğü şeklindedir. Görüşme esnasında kavram içeriği hakkında bilgi verildikten sonra elde edilen bulgulara bakıldığında; yazı farkındalığı çalışmalarında genel örüntüyü çalışma kitapları ile yapılan etkinlikler oluşturmaktadır. Kitap okuma esnasında, resimlere bakarak hikâye anlatma

çalışmaları esnasında yazı farkındalığı ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca harf bilgisi çalışmaları esnasında isim farkındalığı ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır.

> Öğretmen 6AN: *Yok. Yazı farkındalığı yani harflerde yazı fark etme daha önce bahsettiğim gibi yazı farkındalığı yapmıyorum ya da mesela bir "i" sesi üzerine oturup onu yazın demiyorum.*
>
> Öğretmen 1AN: *Evet yaptırıyorum. Zaten hikâye saatlerinde ben kendim okumuyorum kitabı her zaman. Onların da eline kitabı verip anlatmalarını istiyorum resme bakarak. En başlarda çok tedirgin oluyorlar. İşte biz okuma yazma bilmiyoruz öğretmenim nasıl olacak diye. Ama onlar sonradan işte kitabı nasıl tutması gerektiğini hangi yönden bakarak anlatması gerektiğini resimlere kendileri dokunuyorlar*.

Yazı farkındalığı ile ilgili olarak yapılan uygulamalar özel olarak çalışılmayan, süreç içerisinde yeri geldikçe çalışılan bir beceri olarak nitelendirilmektedir. Bu becerinin kazanımında öğretmenin gösterip anlatma ve model olma yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinden yazı farkındalığı becerisinin kazandırılması kapsamında çalışma sayfalarının da kullanımı görülmektedir.

> Öğretmen 6AN: *Mesela hani yine sesli harfleri verirken görseller verdim mesela çocuklara işte kazak var, ütü var, üzüm var, ördek var ve "ü" sesiyle başlayanları bulalım çocuklar, ne var? Mesela çocuklar ü-tü, resimde gördüler kendileri söylediler. Altında yazıyordu aslında o da biraz yazı farkındalığına da giriyor, ütünün altında hani kendiliğinden ütü yazdığı için bir görselle eşleştirme yapıyor çocuk zihninde*.
>
> Öğretmen 1AS: *Mesela etkinlik yaparken (çalışma sayfaları kast edilir) nerden başlaması gerektiği, üstten başlaması gerektiği, işte defterin sol tarafından başlaması, bazen sağ taraftan başlayıp ters yazabiliyor çocuklar. Bu bunlara elimden geldiğince bir bir örnek vererek gösteriyorum ders esnasında*.
>
> Öğretmen 5AN: *Ya da bir sayfanın başında etkinlik yapma sayfası varsa çocuklar genelde o çizgileri tamamlamaya başlarken alttan, ortadan sağdan soldan başlıyorlar onlara en baştan soldan başlaması gerektiğini işte soldan sağa doğru yazının yönü olduğu için o şekilde yönerge veriyorum.*

Yazı farkındalığı becerisinin kazandırılma yöntemlerine ilişkin diğer bulgular ise; çocukların genel olarak yazı farkındalığı becerisini kazanmış olarak okula

geldikleri, kitap merkezinin aktif kullanımının yazı farkındalığı becerisinin kazandırılmasında önemli bir yeri olduğu, sınıf ortamında yazılı uyaranların kullanıldığı, bu becerinin ikinci dönem çalışılan bir beceri olduğu ve anaokulunda kazandırılmaması gereken bir beceri olduğu şeklindedir.

Öğretmen 3AS: *Bu farkındalığı verdiğim oluyor bilemeyenler olduğunda ama genelde şimdiki çocuklar bilmiş geliyorlar.*

Öğretmen 1AN: *Zaten kitap merkezimiz var kitap merkezimizde de minderler koyuyorum oraya. Onlar o gün geçiyorlar mesela biraz da bizi taklit ediyorlar aslında birbirlerine okuma yapıyorlar. İşte onlara okuma yapıyor, sayfalarını çeviriyor, tek tek anlatıyor, gösteriyor falan bizi rol model alarak onlar da bu şekilde devam ediyorlar.*

Öğretmen 10AS: *Mutlaka merkezlerin isimlerini yazıyoruz, büyük büyük harflerle dikkat çekici bir şekilde altında görselleriyle. ...Bir süre sonra o görselin üzerinde yazanın kitap merkezi olduğunu işte blok merkezi olduğunu kukla merkezi olduğunu gibi görselle yazıyı eşleştirerek debi aşinalık kazanmış oluyor.*

Dinlediğini anlama ve öyküleştirme (anlatı) becerileri kapsamında öğretmenlerin yaptığı çalışmalara bakıldığında genel örüntüyü, resimlerden hikâye oluşturma ve hikâye tamamlama etkinliklerinin oluşturduğu görülmektedir. Bu etkinlikleri yaparken hikâye kitapları, resimli kartlar, olay kartları, nesne kartları gibi materyaller kullanılmaktadır. Hikâye sonrası etkinliklerde dinlediğini anlamaya yönelik yoğun olarak soru-cevap tekniği kullanılmaktadır.

Öğretmen 2AS: *Hikâye kartlarını falan takip ediyoruz. Bunları takip ederek hani hikayeleştirme yapmaya çalışıyoruz. Onların kendileri ya da hikâye oluşturmasını. Çocukların çizdiği resimlerden de hikâye oluşturmasını isteyebiliyorum.*

Öğretmen 7AS: *Dinlediğini anlamaya yönelik mutlaka sorular sorarım. Çocuklara hani şeyin içinden, konunun içinden bir şeyler seçerek öyle miydi böyle miydi? Doğru cevap, doğru, yanlış ya da eksik tamamlama ya da sorduğum sorulara direk cevap verme şeklinde mutlaka yani her gün hala canlı derslerde de bunu yapıyoruz.*

Hikâye okuma ve hikâyeyi tekrar anlattırma çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalarda drama yöntemi de kullanılmaktadır. Öyküleştirme becerilerinin desteklenmesi için kullanılan bir başka etkinlik türü ise çocukların yaptıkları resmin

hikâyesinin anlattırılmasına ilişkin yapılan çalışmalardır. Öyküleştirme becerilerini geliştirmede günlük sohbetler, yaşantı anlatımı, farklı nesneler kullanılarak hikâye oluşturma gibi çalışmalar da yapılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesi için kullanılan yöntemlere ilişkin diğer bulgular ise bu becerinin kazandırılması için akran öğrenmesi yönteminden faydalanıldığı, aile katılımı çalışmaları kapsamında bu becerinin geliştirilmesine ilişkin etkinliklere yer verildiği, seçenekli hikâye çalışmaları yapıldığı şeklindedir.

> Öğretmen 7AN: *Taşla ilgili hikâyeler oluşturabiliyoruz. Benim sınıfımda mesela öyle bir merkez hazırladık. Taş masalları diye bir seri var. Önce onu okuyoruz sonra o taşları işte kartona yapıştırıyoruz göz yapıyoruz vesaire somutlaştırmış oluyoruz.*
>
> Öğretmen 5AN: *Ya da seçenekli hikâyeler oluyor. Seçenekli hikâyelerde ne oluyor, işte hikâye başlıyor, diyelim ki "Ayşe ımm ne yapsın? İşte merdivenden çıktığında ya da merdivenden çıkmayıp yürüdüğünde ne olacak, sizce hangisini yapmıştır?" diyorum.*

Kelime dağarcığı ile ilgili bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin kelime dağarcığını geliştirmek için yaptıkları çalışmalarda genel örüntüyü Türkçe etkinlikleri çerçevesinde özellikle kitap okuma çalışmaları ve bununla birlikte şarkı, tekerleme, bilmece, parmak oyunu ile yeni kelimeler öğretilmesi oluşturmaktadır. Kavram çalışmalarının içerisinde (zıt kavramlar, eş anlamlı kelimeler vb.), günlük plan içinde yer alan sözcükler kapsamında yeni kelimeleri öğrenme ve kullanmaya ilişkin çalışmalar yapılmaktadır.

> Öğretmen 3AS: *Şimdi şöyle nasıl söyleyim yani mutlaka hikâye okurum her gün hikâye saatim olur sınıfta.*
>
> Öğretmen 4AS: *Tekerleme, şiir, bilmece soruyorum konuyla ilgili oluyor veya konuyla ilgili olmuyor. Zaten Türkçe dili etkinliği hikâye etkinliği tamamen yani çocuğun kelime dağarcığı olsun, hem algılama şekli olsun etkili diye düşünüyorum.*
>
> Öğretmen 8AS: *Genelde şeyde şarkı öğretiminde daha çok böyle dilleri gelişiyor. Hikâye okunduğu zaman, parmak oyunlarında, ondan sonra tekerlemede, bunları şey ettiğim zaman dil dağarcıkları daha çabuk gelişiyor.*

Kelime dağarcığının desteklenmesi için öğretmenlerin haftanın kelimesi, ayın kelimesi gibi yaptıkları planlı çalışmalar da bulunmaktadır. Kelime dağarcığı ile ilgili bulgularda yer alan bir diğer unsur, planlı olarak çalışılmadığı, yeri geldiğinde,

çocuklar sorduğunda, diğer etkinlikler esnasında yapıldığıdır. Kelime dağarcığı çocukların farklı ilgi alanlarının konu edinilip sunulması ve akran öğrenmesi yönteminin kullanılması ile de çalışılan bir beceridir. .

Öğretmen 6AN: *Geçen yıl bu şey haftanın kelimesi yapıyorduk. Mesela işte eski zamandan olsun, günümüzden mesela ya da bilinmeyen, farklı çağrışımları olan. "Güğüm" diyorduk mesela bu hafta" güğüm" ne olabilir, çiziyorlardı o hafta boyunca onunla ilgili biz araştırmalar yapıyorduk.*

Öğretmen 7AN: *Mesela bir de ben şöyle etkinlik yapıyorum mesela dünyada en ilginç hayvanlarla ilgili araştırma yapın hiç duymadığımız, bilmediğimiz şeyler. Onlar proje oluşturuyorlar işte isteyenler fon kartonuna isteyenler slayt sunumu yapıyorlar. Bilgisayardan yansıtıyoruz onlarınkini geliyorlar bize bir öğretmenmiş gibi geçip mesela bugün öğretmen benim etkinliği adında bugün öğretmen benim diyor. İşte hiç bilmediğimiz bir hayvanı anlatmaya başlıyor. Ya da bir öğrencimiz taşlara çok ilgiliydi. Hiç bilmediğim mesela şu anda da akılıma gelmiyor hiç bilmediğim bir taş ismi söyleyip sonra onunla ilgili bir sunum yapmıştı. Bir de onlar da birbirlerine bu şekilde kazanımlar sağlıyorlar.*

Kelime dağarcığının desteklenmesi amacı ile öğretmenlerin kullandıkları diğer yöntemler ise çalışma sayfaları, nesne kartlarının kullanılması, soru-cevap gibi etkinliklerin yapılması ve deyim öğrenme etkinliklerinin yapılması şeklinde olup velilere kelime dağarcıklarının geliştirilmesi ile ilgili tavsiyelerin verilmesi de elde edilen diğer bulgulardır.

Öğretmen 4AS: *Evet yeni kelimeleri, mesela yani diyelim ki bir kelimeyi öğretmeye çalışıyorum hani onunla ilgili bir fotokopi dağıtıyorum.*

Öğretmen 12AS: *Kelime dağarcığını desteklemek için işte velilerimize bol bol evde onlara hikâyeler okumalarını istiyoruz, verimli bir şekilde sohbetler etmelerini istiyoruz.*

Erken okuryazarlık becerilerinden bir diğeri olan yazı motivasyonuna (okuma sevgisi/okuryazarlık sevgisi) ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında en önemli bulgunun bu kavramın duyulmayan ve anlaşılmayan bir kavram olduğu görülmektedir. Görüşme esnasında yazı motivasyonu becerisine ilişkin açıklama yapılmış ve örnekler verilmiştir. Yazı motivasyonunu destekleme, program çerçevesinde kitap, okuma ve basılı materyallerle ilgili etkinlikler ile yapılmaktadır.

Yazı motivasyonu becerisine ilişkin aileler evde kitap okumaya teşvik edilmekte ve onlara çeşitli tavsiyelerde bulunulmaktadır.

> Öğretmen 5AN: *Yazı geliyor, çizgi çalışmalarımız geliyor çizgi çalışmalarından önce çocukların kas gelişimlerini ölçüyoruz nasıl ölçüyoruz bir kere resim yaptıkları zaman çok hayalet resim yapıyorlar yani çok güçsüz oluyor.*

> Öğretmen 1AS: *Hocam ben şöyle bir şey yapıyorum, diyorum ki velilerime de çocuklarıma da diyorum ki her akşam hikâye diyorum okusun anneniz ya da babanız. Hangisi müsaitse genelde pek babalar şey olmadığı için genelde babaları daha çok öne sürmeye çalışıyorum hem çocuklarla vakit geçirsin hem babanın kitap anlatışı daha farklı oluyor ya hani.*

Öğretmenlerin içerisine dâhil oldukları projelerin (100 Güne 100 Kitap), ve proje bazlı yaklaşımların (Kitabın Tadı Var, Babam Bana Kitap Okur) içeriklerinde de yazı motivasyonu becerisinin desteklenmesine ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu projeler çerçevesinde aile katılımı çalışmaları yapılarak ailelerin ve özellikle de babaların okuma ve kitaplarla ilgili çocuklarıyla çeşitli etkinlikler gerçekleştirmeleri sağlanmaktadır. Eve kitap gönderimi ve okuma ile ilgili verilen etkinliklerle aile katılımı çalışmaları yapılmakta ve bu şekilde yazı motivasyonu becerisinin kazanımı da desteklenmektedir. Yazı motivasyonunda öğretmenlerin değindiği noktalardan biri de öğretmenin kitapla, okuma ile ilgili tutumunun etkili olduğu yönündedir. Öğretmenlerin çocukların kitabı sevmeleri için kitabı bir ödül materyali olarak kullanmaları, belirli gün ve haftaların yazı motivasyonunda kullanılması ve projeler dâhilinde yazarların davet edilmesi elde edilen diğer bulgulardır.

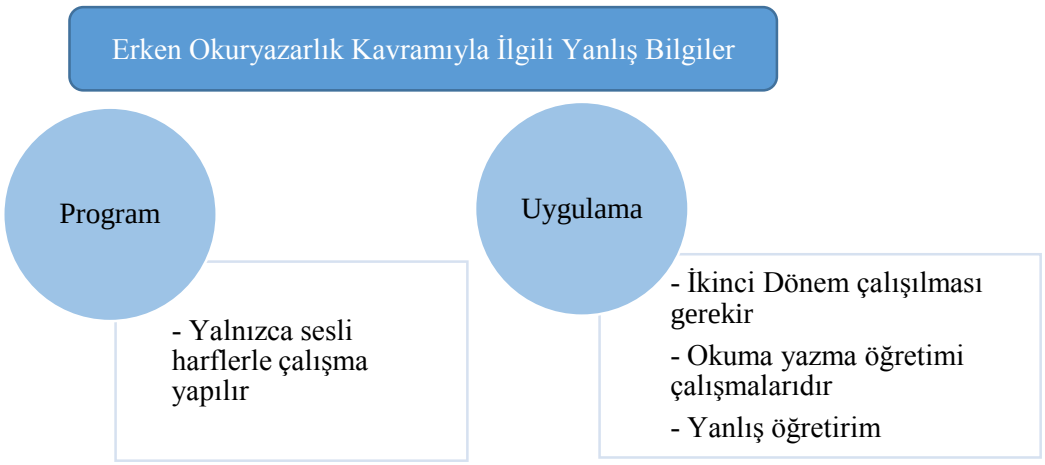
> Öğretmen 7AS: *Kitabı sevmesiyle alakalı "100 Günde 100 Çocuk Kitabı". Hatta şöyle bir şey oluşuyor her gün bakın çantalar onlar için özel yapılıyor. Proje logosu var üzerinde ve numaralandırıyorum. Her gün bir kitabı eve götürüyor, okunuyor ertesi gün o kitap çantası bana geri getiriliyor. Ben tekrar kitap veriyorum.*

> Öğretmen 1AN: *Bir de benim şöyle bir uygulamam var ben hani beş yıldızı getir hediyeyi götür diye bir proje yapıyorum işte günün öğrencisi mesela çocuklarda o gün güzel bir davranış yapıyorlar bir ya da iki öğrenciye yıldız veriyorum. Herkes evde o yıldızları saklıyorlar 5 yıldızı toplayan geliyor benden bir hediye alıyor hediye de kitap.*

Öğretmen 1AS: *Kendi sınıfımda zaten kendi bol bol kitap okumayı çok sevdiğim için buna çok önem veriyorum ve her gün mutlaka bir kitap okumaya gayret ediyorum çocuklarıma.*

Tema 3: Erken Okuryazarlık Kavramıyla İlgili Yanlış Bilgiler

Çalışma kapsamında elde edilen "Erken Okuryazarlık Kavramıyla İlgili Yanlış Bilgiler" temasına ilişkin bulgular "programa ilişkin" ve "uygulamaya ilişkin" olarak iki başlık altında toplanmıştır.



Şekil 1.3: "Erken okuryazarlık kavramıyla ilgili yanlış bilgiler" temasına ait bulgular.

Programa ilişkin en büyük örüntü hem sesbilgisel farkındalık becerilerinde hem de harf bilgisi kapsamında yalnızca sesli harflerin çalışılacağına ilişkin örüntüdür. Öğretmenler genel olarak okul öncesi eğitim sürecinde erken okuryazarlık kapsamında yalnızca sesli harflerle çalışmaları gerektiğini, sessiz harflerin okul öncesi eğitim programı kapsamında değerlendirilemeyeceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, programda yalnızca sesli harflerin çalışılması gerektiğine ilişkin yönergelerin yer aldığı ve programda sesbilgisel farkındalığa ilişkin sessiz harflerin de kazanımlara eklenmesi gerektiği ile ilgili görüşleri de bulgular arasındadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin de okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerinin sadece sesli harflerin çalışılmasına yönelik olduğudur.

Öğretmen 1AN: *Şöyle yine okul öncesinde böyle eğlenceli etkinlikler var "e" sesi "a" sesi ama sesli harflerle yapıyoruz sessiz harfleri hiç vermiyoruz.*

Çünkü bizim şeyimizde de yok biliyorsunuz hani müfredatta kazanım göstergelerimizde de yok.

Öğretmen 5AS: *Yani okulöncesi müfredatına tabi bütünüyle belki yazma kısmı evet birazcık daha hani uğraş gerektiren bir durum ama hani sesleri tanıma, bence bütün sesleri sadece sesli sesleri değil sesli, sessiz noktasında sessiz sesleri de ne olursa olsun okul öncesi müfredatında olması gerektiğini düşünüyorum ki ben çocuk birinci sınıfa başladığında daha hâkim olsun.*

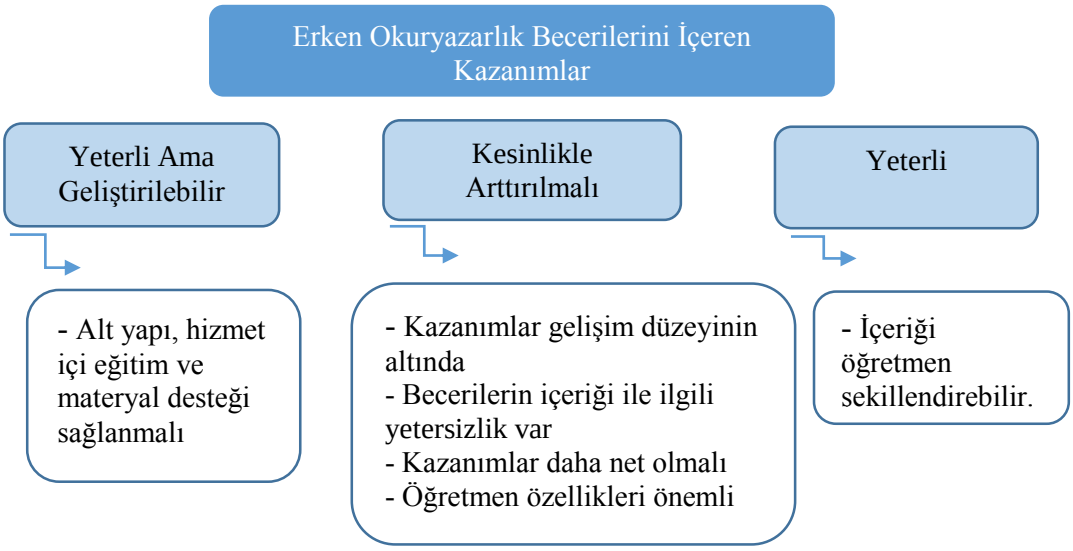
Öğretmenlerin bakış açıları bağlamında en yoğun örüntü erken okuryazarlık becerilerinin ikinci dönem kazandırılması gereken beceriler olduğuna ilişkindir. Bu doğru bilinen yanlışta genel örüntü erken okuryazarlık becerilerinin ikinci dönem çalışılması gereken beceriler olduğu yönündedir. Öğretmenler erken okuryazarlık becerilerini, okuma yazma öğretimine yönelik çalışmalar olarak değerlendirmekte ve bu nedenle bu becerileri hatalı kazandırmaya ilişkin kaygı yaşadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlere göre bu beceriler okul öncesi dönemde kazandırılırsa çocuklar ilkokula başladıklarına problem yaşamaktadır.

Öğretmen 1AS: *Ama diğer harflere girmedim. Neden girmedim çünkü sınıf öğretmeniyle bizim verdiğimizin farklı olabileceğini düşünüyorum. E çocuk da birinci sınıfa başladığında zorlanmasın. Amacım o olduğu için de şeye girmedim yani harf öğretimine girmedim.*

Öğretmen 11AS: *Ya onunla da ilgili yapıyorum aslında ama dediğim gibi ikinci dönem ağırlıklı yapıyorum. Birinci dönem daha çok dikkat seviyelerini, psiko-motor gelişimlerine biraz daha ağırlık veriyorum ikinci döneme biraz daha nasıl deyim. Bu alanda gelişimlerini ikinci döneme daha çok şey yapıyorum etkinliklerde destekliyorum.*

Tema 4: Erken Okuryazarlık Becerilerini İçeren Kazanımlar

Çalışma kapsamında elde edilen "Erken Okuryazarlık Becerilerini İçeren Kazanımlar" temasına ilişkin bulgular "kazanımlar yeterli ancak geliştirilip arttırılabilir", "kazanımlar kesinlikle arttırılmalı" ve "kazanımlar yeterli" olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.



Şekil 1.4: "Erken okuryazarlık becerilerini içeren kazanımlar" temasına ait bulgular.

Kazanımlarla ilgili en büyük örüntü, kazanımların genel olarak yeterli olduğu ancak arttırılabilir ve genişletilebilir olduğu yönündedir. Öğretmenler kazanımların arttırılması ve genişletilmesinin alt yapı, hizmet içi eğitim ve materyal desteği sağlanarak gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

> Öğretmen 1AS: *Yani belki de biraz daha ilave edilebilir ama hocam yani şu an için bence anasınıfında hocam şöyle bir şey yapılacaksa önce bir öğretmenlere eğitim verilip, materyaller hazırlanıp ondan sonra ben yapılmasının taraftarıyım yani. Çünkü bir şey şöyle olunacak deniliyor hiç bir materyal, hiç bir alt yapı, hiç bir şey olmadan şeye geçiyor. Bu sefer öğretmen de zorlanıyor, çocuk da zorlanıyor. Bir şeylerin yapılması için önce öğretmenlerin eğitimden geçirilmesi ondan sonra da alt yapının hazırlanıp bu şekilde başlanması gerektiğini düşünüyorum.*

Bu genel bağlamdan ayrışan kazanım ve göstergelerin kesinlikle arttırılması gerektiğine ilişkin de bulgular vardır. Bu kapsamda görüş bildiren öğretmenler ise bu görüşlerini kazanımların çocukların gelişim düzeylerinin altında olduğu, uyaranların artık çevrelerinde yoğunlukta olması nedeniyle programda yer alan becerileri daha kolay kazandıkları, erken okuryazarlık becerilerinin içeriği ile ilgili yetersizliğin olması, var olan kazanımlara ilişkin bir netliğin olmaması, her öğretmenin kendi yeterlik ya da tercihine göre erken okuryazarlık becerilerini uygulamaya alması gibi gerekçeleri öne sürerek arttırılması gerektiğini savunmuştur.

Öğretmen 7AN: *Dolayısıyla ben bir süredir okul öncesi müfredatının güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum hep. Biraz şey kalmaya başladı çünkü. Ele aldığınız kavramlar biraz basit kalmaya başladı. Örneğin biz aşağı-yukarı kavramını veriyoruz bir gün diyelim. Çocukların yüzde yüzü biliyor zaten bunu. Dolayısıyla şey kalıyor biraz basit kalıyor.*

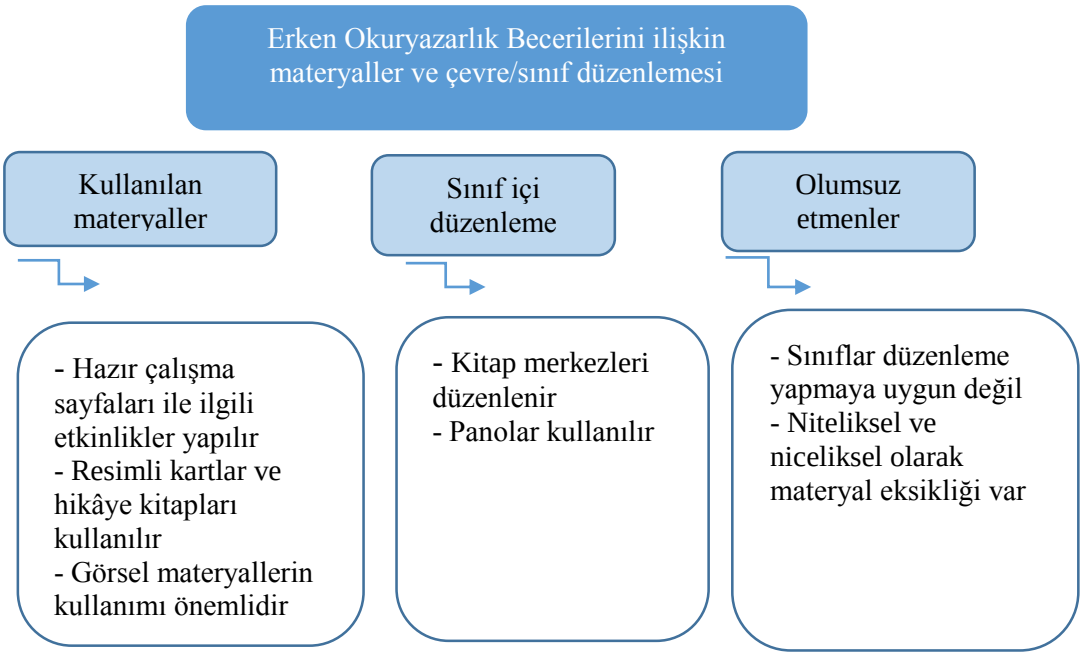
Her iki örüntüden farklılaşan bulgu ise kazanımların arttırılmasına gerek duyulmadığına ilişkindir. Okul öncesi eğitim programının en önemli ilkelerinden biri olan esneklik ilkesi bağlamında yapılan değerlendirme sonucunda öğretmen zaten istemesi ve çocukların ihtiyaç duyması durumunda kazanım ve gösterge ekleyebiliyor olması nedeniyle kazanımların arttırılmasına ihtiyaç duyulmadığını belirtmiştir.

Öğretmen 5AS: *Ben yeterli olduğunu düşünüyorum ama üzerinde çalışma yapılabilir mi tabi ki yapılabilir ama bunun için ses eğitimi noktasındaki bir netliğin bir netlik olması gerektiğini düşünüyorum ben*.

Öğretmen 4AS: *Yani şimdi çocukların seviyesi de önemli hocam yani hani çocukların algılama düzeyi de önemli ben yeterli olduğunu düşünüyorum. Planlar yönünden kazanım göstergeler olarak hani zaten planları biz kendimize göre hazırlıyoruz yani ekleme çıkartmaları zaten yapabiliyoruz hani öyle yapıyorum mesela sınıfın düzeyine göre çocukların düzeyine göre çevre koşullarına göre zaten planı ona göre hazırlıyorum ben hani ona göre zaten eksikse ekliyorum veya fazlaysa bakıyorum çocuklar yani alacak düzeyde değiller veya algılama da veya hazırbulunuşluk düzeyleri daha iyi değil ona göre çıkarıyorum*.

Tema 5: Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleme Sürecinde Kullanılan Materyaller ve Çevre/Sınıf Düzenlemesi

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular; "Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin materyaller ve çevre/sınıf düzenlemesi" temasına ilişkin bulgulara bakıldığında, "erken okuryazarlık becerisini geliştirmek amacı ile kullanılan materyaller", "sınıf içi düzenleme" ve "erken okuryazarlık becerilerini desteklemeyi olumsuz etkileyen etmenler" başlıkları altında toplanmıştır.



Şekil 1.5: "Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin materyaller ve çevre/sınıf düzenlemesi" temasına ait bulgular.

Erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla yapılan etkinliklerde kullanılan materyallere bakıldığında genel örüntüde, öğretmenlerin çalışma sayfalarından faydalandıkları görülmektedir. Bu çalışma sayfaları fotokopilerle çoğaltılanlar ya da dergi ve kitap (çalışma sayfalarının bulunduğu ünite kitapları) çalışmaları olarak çeşitlenmektedir. Çalışma sayfalarının da kullanıldığı becerilere baktığımızda yoğunlukla sesbilgisel farkındalık becerileri, harf bilgisi ve yazı farkındalığı becerilerinde kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmen 4AS: *Daha çok dilsel olarak yapıyorum. Hani dergilerden çalışma veya fotokopi olarak çoğaltarak yapıyorum*.

Bir diğer örüntüde, etkinliklerde sıklıkla kullanılan materyal ise resimli kartlardır. Bu resimli kartlar olay kartları, nesne kartları olarak çeşitlenmektedir. Kartların ise en çok dinlediğini anlama ve öyküleştirme becerilerinde kullanıldığı görülmekte bununla birlikte az da olsa kelime dağarcığını geliştirmek için de kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmen 7AS: *Resimlerden yola çıkarak kendi hikâyemizi yazıyoruz. Atıyorum on tane böyle birbirleriyle ilişkilendirilebilecek resim çıkartıp ben getiriyorum Türkçe dil etkinliği için*.

Becerileri desteklemek için en çok kullanılan materyallerden biri de hikâye kitaplarıdır. Hikâye kitapları, dinlediğini anlama ve öyküleştirme becerisi, yazı motivasyonu ve kelime dağarcığı becerilerinde en çok kullanılan materyaldir.

Öğretmen 2AN: *Mesela şey yapıyoruz. Bu sene yapamadım ama daha öncesi senelerde haftanın bir günü kitap okuma saati yapıyorduk. Sınıfımızdaki bütün kitapları masaya sıralardık. Hangi istediği kitabı alıyordu. İşte sayfalarına bakaraktan okuyordu sessiz bir şekilde. Tekrar koyuyordu. Tekrar değiştiriyordu. Öyle bir etkinlik yapıyordum ben.*

Etkinlerin uygulanmasında görselleştirmelerin, görsel materyallerin kullanılmasının önemli olduğu konusu öğretmenlerin ifade ettikleri, özellikle vurguladıkları görüşlerdendir. Ayrıca akıllı tahta, yazı tahtası, müzik aletleri, kuklalar, artık materyaller ve akıcı medya (videolar, çizgi filmler) kullanılan diğer materyaller arasındadır. Öğretmenler etkinlikleri hazırlarken çeşitli internet siteleri ve sosyal medya uygulamalarından da faydalanmaktadır. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye ilişkin kullanılan materyaller öğretmen başta olmak üzere okul ve veli iş birliği ile temin edilmektedir.

Öğretmen 1AN: *Daha önce de bahsetmiştim sesler panomuz var sesler panomuzda seslerin kendi görselleri ve etrafında da işte başlangıç sesleri olan nesneler var. Aktif olarak kullandığımız.*

Öğretmen 4AS: *Mesela hani böyle meyvelerle sebzelerle, nesnelerle ilgili diyelim ki belli bir sese yönelik veya bir kaç sese yönelik içinde birkaç tane ses de oluyor. Onunla ilgili diyelim bir çizgi film oluyor. Daha çok onun sesi vurguluyor. O şekilde çizgi filmler izleterek çocukların algılamasını biraz daha geliştirebiliyoruz.*

Öğretmen 12AS: *Yani bununla ilgili eğitim sitelerinden yararlanıyorum.*

Öğretmen 6AN: *Okul, veli aracılığıyla ya da kişisel olarak temin ediyoruz.*

Öğretmen 1AS: *Hocam ben kendim alıyorum bazen, bazen arkadaşlarımdan istiyorum rica ediyorum. Bazen okula rica ediyoruz okula aldırıyoruz hani maliyeti şey olanları.*

Erken okuryazarlık becerileri kapsamında sınıf içi düzenlemelere ilişkin karşımıza çıkan en büyük örüntü kitap merkezleridir. Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili sınıf içi düzenleme konusunda öğretmenlerin ilk ifadeleri kitap merkezlerinin varlığı ile ilgilidir. Kitap merkezlerinin düzenlenmesine bakıldığında içeriğindeki kitapların, dergilerin (basılı materyalin) önemli olduğudur. Basılı

materyaller (kitaplar, dergiler), minderler, kuklalar kitap merkezi için başlıca kullanılan materyallerdir. Sınıf içi erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye ilişkin bir diğer önemli düzenleme ise panoların sıklıkla kullanımıdır. Bir diğer bulgu ise az olmakla birlikte merkezlerin, sınıf kuralları ve takvim etkinliğinde yazılarının da kullanımı yapılan düzenlemelerden biridir. Erken okuryazarlık becerileri özelinde hiçbir düzenleme yapılmadığı ile ilgili ifadeler de çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır.

> Öğretmen 7AS: *Mesela bizim kitap merkezimiz böyle çocukların çok fazla erişebileceği göz önünde olabileceği yeniliyoruz. Bir kere kitaplar böyle onların hemen elinin altında olabilecek bir şekilde. Minderler, renkli minderlerle orayı süsleyip şey haline getiriyoruz. ... Ama dediğim gibi erişilebilir ve dikkat çekici olması ve sürekli aynı şeylerin değil de kitapların değiştirilerek farklı farklı olması.*
>
> Öğretmen 4AN: *Hocam şeyleri sesli harfler demiştim ya sesli harfleri bahsediyoruz diye mesela e harfi a harfi ı harfini verdik şu anda onunla ilgili ilk başta harfi asıyoruz altına da o harfle başlayan görselleri asıyoruz. O şekilde yapıyoruz.*
>
> Öğretmen 10AS: *Mutlaka merkezlerin isimlerini yazıyoruz, büyük büyük harflerle dikkat çekici bir şekilde altında görselleriyle.*

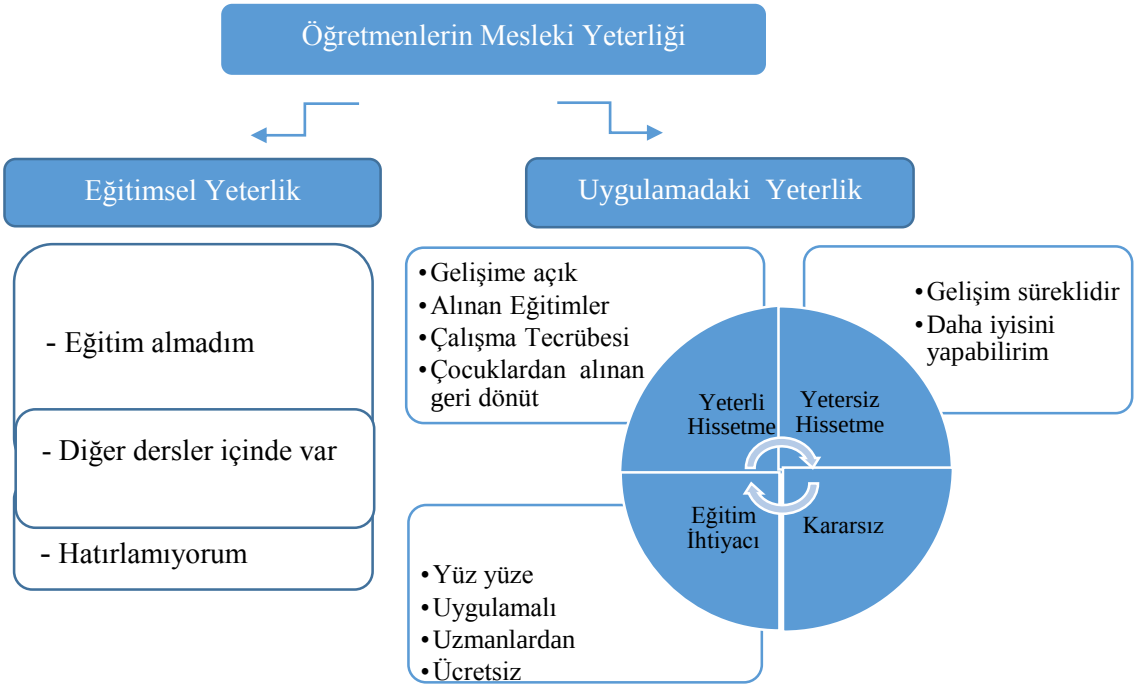
Sınıf içi fiziksel düzenlemeleri olumsuz etkileyen örüntülerde de karşımıza fiziksel olarak sınıfın düzenleme yapmaya uygun olmaması ve maddi koşullarla birlikte materyal yetersizliği ve olan materyalin de niteliksiz olması olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler materyal temini ve yapımında önemli rol almaktadırlar.

> Öğretmen 1AS: *Dediğim gibi sınıflar küçük çok fazla merkez oluşturma şeyimiz olmuyor bizim ana sınıfında ama aldığımız o günkü etkinliğe göre yapmaya çalışıyorum ben. Hani sınıfın bir boş köşesin de bir yer bulup ya ada bir dolabın üstünde mesela o günün kavramı neyse o günün alıca etkinliği neyse ona göre küçük biye hazırlamaya çalışıyorum hocam.*
>
> Öğretmen 7AS: *Okul öncesi ile ilgili devletin bize verdiği kitapları ele alayım mesela. "Elele" kitapları. Yeterli çalışmalar var mı derseniz; hayır. Bu konularla ilgili hiç çalışma yok yani öncelikle bize kaynak olarak sunduğu şeyler bunlar. ... Milli Eğitim'in bize sunduğu imkânlara bakarsak da bence yeterli değil.*

Öğretmen 1AS: *Ya hocam elimizden geldiğince materyalleri kullanmaya çalışıyoruz ama anasınıflarında maddiyat doğrultusunda pek de yeterli olmuyor maalesef.*

Tema 6: Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri

Çalışma kapsamında elde edilen "Öğretmenlerin Mesleki Yeterliği" temasına ilişkin bulgular, "öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini uygulamaya yönelik eğitimsel yeterlik" ve "erken okuryazarlık becerilerinin uygulanmasındaki yeterlik" şeklinde iki ana başlık altında toplanmıştır.



Şekil 1.6: "Öğretmenlerin mesleki yeterliği" temasına ait bulgular.

Okul öncesi öğretmenlerin eğitim hayatları boyunca veya çalıştıkları süre zarfında katıldıkları hizmet içi eğitim programlarında erken okuryazarlık becerileri ile ilgili eğitim alıp almama durumlarına bakıldığında genel örüntünün eğitim almadıkları yönünde olduğu görülmektedir. Eğitim alan az sayıda öğretmenin ise lisans eğitiminde okuma yazmaya hazırlık derslerinde, diğer dersler kapsamında ya da katıldıkları eğitimlerde erken okuryazarlık becerilerine ilişkin eğitim aldıkları

görülmektedir. Bir diğer bulgu da öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili eğitim alıp almadıklarını hatırlamamalarıdır.

Öğretmen 8AS: *Yok almadım sadece drama kursuna gittim o kadar.*

Öğretmen 12 AS: *Okuma yazmaya hazırlık eğitimiyle ilgili bir dersimiz vardı. Ama erken okuryazarlık başlığında değildi. Tabi öyle hatırlıyorum*.

Erken okuryazarlık becerilerini uygulama boyutunda kendilerini yeterli hissetmeleri açısından bakıldığında büyük örüntüyü yeterli hissedenlerin oluşturduğu bulunmuştur. Kendilerini erken okuryazarlık becerilerini uygulama hususunda yeterli hisseden öğretmenler gelişmeye açık olduklarını, aldıkları eğitimler ve çalışma tecrübeleri, kazanımları çocuklara kazandırabilmesi gibi unsurları iletirken; yeterli görmeyenlerde ise kendini geliştirme isteği ve daha iyisi olabilirim inançlarının olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin bazılarının kavrama hâkim olmadığı için yeterli olup olmama durumunu değerlendirmede kararsız kaldıkları da gözlenmiştir.

Öğretmen 5AN: *Yani kendi adıma yetiyorum yeterli hissediyorum. Yani bence kötü değilim ama dahasını almak ister miyim, elbette ki yani*.

Öğretmen 2AS: *Ben gerekeni verdiğimi düşünüyorum ilkokula hazırlık aşamasında. Erken okuryazarlığı bunu da verdiğimi düşünüyorum. Çünkü erken okuryazarlığın kitap okuma becerisi kazandırma ve belli sesleri hani tanıyabilme, çıkarabilme hani heceyi öğrenebilme dediğiniz gibi olduğunu düşünüyorum ve bunları verdiğime inanıyorum*.

Öğretmen 6AN: *Tam olarak yeterli hissetmiyorum. Ama yeterli olmaya çalışıyorum. Yani vermem gerekeni aktarmaya çalışıyorum çocuklara ya da kazanmaları için destekliyorum fakat hani tam olarak yeterli olduğumu söyleyemem*.

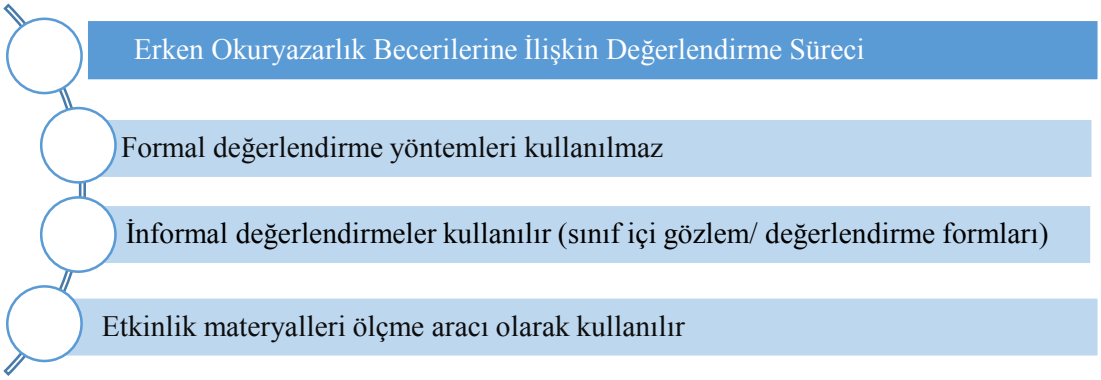
Öğretmenler kendilerini yeterli hissetsin ya da hissetmesin eğitime açık olduklarını ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerini erken okuryazarlık becerileri alanında geliştirmek için katılacakları eğitimlerin yüz yüze ve uygulamalı olması, alanında uzman kişilerce verilmesi ve MEB'nın bu eğitimleri ücretsiz vermesi doğrultusunda görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen 1AN: *Verilen her mesleki eğitim şeyinin bir kere doyurucu olmasını talep ediyorum. Birisinin anlatıp öbürlerinin dinlediği, hiçbir uygulamanın yapılmadığı, böyle motamot yapılan eğitimler tamamen keyifsiz ve sıkıcı geliyor bana hani öyle eğitimler olmasını tercih etmiyorum*.

Öğretmen 5AN: *Genel olarak bu şey değil yani nasıl deyim bu tarzda bir eğitim almamız için yeterli bir alan, aslında alan var ama eğitim şimdi bunu nasıl deyim, donanımlı insan az. Bu donanımlı insanlar da sizden yüksek taleplerde bulunuyorlar ama devlet bunu bize ücretsiz yapabilir*.

Tema 7: Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme

Çalışma kapsamında elde edilen "Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Değerlendirme Süreci" temasına ilişkin bulgulara bakıldığında bu becerilerin değerlendirilmesine ilişkin doğrudan bir uygulamanın neredeyse hiç yapılmadığı görülmektedir. Genel örüntü, formal (formel) değerlendirme yöntemlerinin kullanılmadığı yönündedir.



Şekil 1.7: "Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin değerlendirme süreci" temasına ait bulgular

Farklı etkinlik süreçlerinde, farklı değerlendirme süreçlerinde ya da gözlem sırasında informal (informel) olarak erken okuryazarlık becerilerine ilişkin de değerlendirme yapılmaktadır. Bu genel örüntüden farklılaşan iki başlık ise etkinlik materyallerinin ya da çalışma kâğıtlarının bir ölçme aracı olarak kullanılmasıdır. Çalışma kapsamında standart ölçme aracı (EROT) kullanımı da görülmüştür. Fakat bu veri öğretmenin kendi bireysel ilgi ve çabaları ile eğitim alması sonucu, istisna bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır.

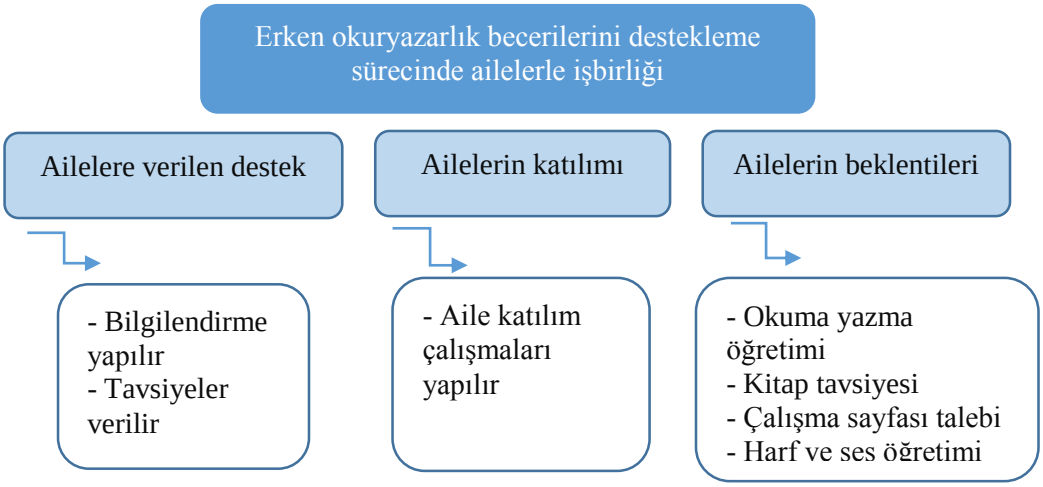
Öğretmen 3AS: *Yani ölçme derken herhangi bir ölçme yapmıyorum. Sadece ilgileniyorum takip ediyorum özen gösteriyorum diyelim*.

Öğretmen 8AS: *Şey hocam genelde kitap çalışması yaparken ölçüyorum, bazı çocukların çok ilerlemiş oluyor bazıların yavaş ilerliyor*.

Öğretmen 11AS: *Yani ölçüyoruz bazen bazı etkinlikler yapıyoruz çocukların seviyesini belirlemek için hani ne durumdayız, nasılız zaten gelişim raporları falan da onları zaten belirtiyor genelde açıklıyor.*

Tema 8: Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleme Sürecinde Ailelerle İşbirliği

Çalışma kapsamında "Erken okuryazarlık becerilerini destekleme sürecinde ailelerle işbirliği" teması altındaki bulgular "ailelere verilen destek", "ailelerin becerilerin desteklenmesine katılımları" ve "ailelerin öğretmenlerden beklentileri" olarak üç alt başlıkta toplanmıştır.



Şekil 1.8: "Erken okuryazarlık becerilerini destekleme sürecinde ailelerle işbirliği" temasına ait bulgular.

Erken okuryazarlık becerileri kazanımı sürecinde ailelere verilen destek başlığı altında elde edilen bulgulara bakıldığında en büyük örüntüyü, ailelere öğretmenler tarafından erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için bilgilendirmeler yapıldığı, tavsiyeler verildiği bulgusu oluşturmaktadır. Bu bilgilendirmelerin yoğunlaştığı konu ise kitap seçimi ve kitap okuma ile ilgili dikkat edilmesi gerekenler ve evde kitap okuma alışkanlığının oluşturulması, hatalı öğretimin engellenmesine yönelik verilen tavsiyeler şeklindedir. Az sayıda bulguda da evde erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye ilişkin hiçbir çalışma yapılmadığıdır.

Öğretmen 1AS: *Yani elimden geldiğince söylüyorum hocam hani farklı kitaplar renkli mesela kitaplar hikâye kitapları çok yazılı olmasın diyorum, bol resimli büyük punto yazıları olsun diyorum. Canlı renkler olsun diyorum hikâyelerde diyorum hani çocukların ilgisini dikkatini çeksin onlar da zevk alsınlar onlar da katlısılar size dâhil olsunlar işte anlatırken de seslerinize mimiklerinize dikkat edin diyorum.*

Öğretmen 4AS: *Yani destekleme ne yapıyorum, hikâye hocam, yine çocuklara diyorum sürekli velilere toplantılarda çocuklara sürekli hikâye okumaları gerektiğini söylüyorum. Hani haşır neşir olsunlar diyorum.*

Öğretmen 5AS: *Yok hayır. Öyle bir çalışmam olmadı hocam*.

Ailelerin erken okuryazarlık becerilerine katılımlarına ait bulgulara bakıldığında eğitim programındaki aile katılım çalışmaları ile desteklendiği görülmektedir. Bu çalışmalar sınıf içi aile katılım çalışmaları ve ailelere evde yapılmak üzere verilen çalışmalardır. Bu etkinliklere baktığımızda ailelerin yoğunlukla dinlediğini anlama ve öyküleştirme becerileri, yazı motivasyonu ve sesbilgisel farkındalık kazanımında rol aldıkları; eve verilen etkinliklerde ise katılınan projelere aileleri dâhil etmek, eve etkinlik göndermek, eve okunması için kitap göndermek yoğun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu başlık altında elde edilen diğer bulgular ise; eve verilen etkinliklerde özellikle babaların sürece dâhil edilmesinin önemsendiği ve aile katılımının erken okuryazarlık becerilerini destekleme sürecinde önemli olduklarıdır.

Öğretmen 2AS: *Aileleri bu konuda destekliyorum. Matematik yönünden hem de bu yönden sürekli çevrenizde gördüklerinizi sorarsanız bu hangi sesle başlıyordu bu sesle başlayanları evde bulalım. Evimizde bunlarla ilgili neler var bu şekilde aileleri de yönlendirmeye çalışıyorum*.

Öğretmen 5AN: *Her akşam anneler genelde uyurken çocuklara kitap okuyorlar ya birazcık da babaları aslında buna dâhil etmek için yapmıştık o projeyi. O projede şey olmuştu işte her akşam babalar çocuklarına bir kitap seçiyorlar, babalar okuyor kitapları.*

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi hususunda ailelerin öğretmenlerden talep ve beklentileri alt başlığında en büyük örüntünün ailelerin öğretmenlerden çocuklara okuma-yazma öğretmesi ile ilgili taleplerin oluşturduğu görülmektedir. Ailelerin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili öğretmenlerden beklentilerinin olduğu elde edilen bir başka örüntüdür. Bu beklentiler

öğretmenlerden kitap tavsiye istenmesi, çalışma sayfası istenmesi, harflerin, seslerin öğretilmesi konularındadır. Erken okuryazarlık becerileri hususunda destek alan ailelere bakıldığında genel örüntüde, ailelerin tepkilerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılırken elde edilen az sayıdaki bulguda da, tepkilerin aileden aileye değişiklik gösterdiğidir.

> Öğretmen 4AS: *Neler istiyorlar. Okuma yazma öğretmemizi istiyorlar hocam*.
>
> Öğretmen 1AS: *Hocam bir de şimdi bu pandemiden dolayı çocuklar anasınıfına da tam gelmedikleri gelemedikleri için de biraz daha ne yapacağız telaşındalar. Kendileri bir şeyler yapıp birinci sınıfı rahat atlatmayı düşünüyorlar*.
>
> Öğretmen 4AS: *Çok güzel karşılıyorlar hocam. Yani veliler hani tabi ki bu velilerin durumuna göre değişiyor yani ilgili olan veli de var tam tersi çok ilgisiz olan veli de var fakat genel olarak hani iyi karşılıyorlar*.

5. TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen verilere ilişkin bulgular, alan bilgisi çerçevesinde tartışılmıştır.

Çalışmanın erken okuryazarlık kavramına genel bakış temasına ilişkin bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir kısmının erken okuryazarlık kavramını tam olarak bilmediği ve erken okuryazarlık becerilerini de sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerisi olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramını ve kavrama ait temel becerileri uluslararası literatüre göre yanlış ve eksik tanımladıkları söylenebilir. Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin erken okuryazarlığın teorik alt yapısı ve içeriği hakkında bilgi eksikliklerinin olduğu bulgusu desteklenmektedir (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Laçin, 2020; Ergül ve diğ. 2014; Özdemir ve Bayraktar, 2015). Yapılan bir diğer araştırmada da Bursa ilinin İnegöl ilçesinde görev yapan öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişime olan etkisi ile ilgili inançlarının diğer ilçelerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Yalçıntaş Sezgin, Ulus ve Aksoy, 2018). Cunningham ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığı teşvik etmek için gerekli olan alan bilgisinden yoksun oldukları ve var olan bilgilerini de abartarak yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili bilgileri öğretmenlerin yapmış oldukları sınıf içi uygulamaları etkilemekle beraber çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini de desteklemektedir (Cunningham ve diğ. 2009). Erken çocukluk döneminde yapılan etkinliklerle birlikte çocukların kazandıkları deneyimler, onların hem okumayı öğrenme hem de akademik başarılarını etkilemektedir (Justice ve diğ. 2003). Araştırmaya katılan öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramını tanımlarken okuma yazmanın erken kazanılmasına ilişkin ifadelerde bulundukları görülmektedir. Bunun sebebi olarak da erken okuryazarlık kavramına hâkim olmamalarından ötürü kelime anlamından yola çıkarak kavramı ifade ettikleri düşünülmektedir. Ülkemizde

öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalarda öğretmenlerin benzer şekilde erken okuryazarlık kavramının okul öncesi dönemde okuma yazmanın öğretilmesi şeklinde tanımladıkları görülmektedir (Ergül ve diğ. 2014; Altun ve Tantekin Erden, 2016). Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşlerinin ortaya konduğu bir çalışmada akademisyenler, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenliği öğrencileri ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerini okuma yazma öğretimi ile karıştırdıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Genç Ersoy, 2021). Oysa bu dönemde çocuklara okuma yazmayı öğretmek amaçlanmamaktadır. Erken okuryazarlık sürecinde amaç, çocuklara okumayı ve yazmayı öğretmek değil, onlarda okuma için gerekli temeli oluşturmaktır (Ghoting ve Martin-Diaz, 2006; MacLean, 2008). Erken okuryazarlık becerileri ile çocuklara, okumaya geçişteki zorluklarla baş etmesini sağlayacak, okuma öğrenimini kolaylaştıracak, ses, yazı, sözel dil gibi becerilerle ilgili bir temel oluşturması sağlanmaktadır (Cabell, Justice, Kaderavek ve Breit-Smith, 2008, s. 3). Çocuklar erken yaşlardan itibaren çevrelerindeki sembollerin, harflerin, sayıların ve seslerin farkında olma potansiyeline sahiptirler. Çocukların potansiyellerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi için öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili yeterliklerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Özdemir ve Bayraktar, 2015).

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri temasına ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir kısmının gerek hizmet öncesinde gerek de hizmet süresince hizmet içi eğitim programları kapsamında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin herhangi bir eğitim almadıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimlere ihtiyaçları olduğu öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Öğretmenler, bu eğitimlerin etkili olabilmesi için alanında uzman kişilerin vermesini ve uygulamalı bir şekilde yapılmasını talep etmektedirler. Alanda yapılan çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Altun ve Tantekin Erden (2016), öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde erken okuryazarlık becerileri ile ilgili doğrudan teorik ve uygulamalı eğitim almadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyine ulaşması açısından bilgi, beceri eksiklerini tamamlama ve geliştirme, yeni teknolojiyi kullanma ve geliştirme gibi hedefleri gerçekleştirme yönünden beklenen verimliliği gösteremedikleri de bir başka

araştırma sonucu olarak ortaya konmuştur (Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Genç Ersoy'un (2021) erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşlerini incelediği araştırmada katılımcıların erken okuryazarlık ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgusu elde edilmiştir. Eğitimcilerin, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemekte en uygun düzeye ulaşabilmeleri için yapılan eğitimlerin, erken okuryazarlık becerilerinin çocukların sonraki okuma başarısı üzerindeki etkisinden bahsetmesi gerekmektedir (Dennis ve Horn, 2011; Nicholas ve Rouse (2021). Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili eğitim almış olmaları, onların inançlarını ve yaptıkları uygulamaları da etkilemektedir (Sandvik, Van Daal ve Adèr, 2014). Öğretmenlere ihtiyaç duyduğu alan ile ilgili kaynak ve eğitim fırsatlarının sağlanması gerekmektedir. Öğretmenin mesleki gelişim programlarına katılması onların motivasyonunda önemli bir rol oynamaktadır. Böylelikle meslekle ilgili bilgi düzenlemesi sağlanabilmektedir (Cunningham ve diğ. 2009). Öğretmenler erken okuryazarlık ile ilgili hizmet içi eğitimlerin MEB tarafından ve ücretsiz olarak verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Erken okuryazarlık becerilerinde bilgi eksikliğinin farkında olan öğretmenler bu konuyla ilgili mesleki gelişimlerine daha çok dikkat edeceklerdir. Kendi bilgi eksiklikleri olan alanları belirleyemeyen öğretmenler, bu eğitime ihtiyaç duyduklarının farkında olmadıkları için yeni yöntem ve bilgilere açık olmayabilirler (Cunningham ve diğ. 2009). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri, sınıf kalitesi ve çocukların dil ve okuryazarlık kazanımları arasındaki ilişkileri inceleyen bir başka çalışmada, öğretmenlerin öz yeterliliklerinin çocukların yazı farkındalığı becerisi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuç sınıf kalitesi yani duygusal destek ile çocukların kelime dağarcığının da birbiri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2010). Okuma, yazma ve matematik becerilerin gelişimi tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile birlikte okul öncesi eğitim yoluyla çocuklara kazandırılabilir (Uyanık ve Kandır, 2010). Öğretmen adaylarını teorik ve pratik açıdan besleyen ana kaynaklardan biri olan lisans programlarında, erken okuryazarlık konusunu ele alacak ders ya da konulara yer verilmesi gerektiği düşülmektedir. Mevcut lisans programlarında bu konunun yeterince ele alınmaması büyük bir eksiklik olduğu yapılan diğer çalışmalarda da görülmektedir (Altun ve Tantekin Erden, 2016). Ülkemizde bulunan okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi lisans programlarında erken okuryazarlık eğitimi, seçmeli

dersler kapsamında yer almaktadır (YÖK, 2016, s. 62-63; 2018, s. 12). Üniversitelerin ilgili bölümlerinde erken okuryazarlık becerileri ile ilgili dersleri verecek yetişmiş akademisyenlerin de sayıca az olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık konusunda eğitim almadıkları için destekleyici etkinlikler yürütemedikleri düşünülmektedir. Öğretmenlerden, hizmet öncesinde ve hizmet sürecinde edindikleri bilgileri ve tecrübeleri, program hazırlarken ve uygularken kullanabiliyor olması beklenir. Öğretmenlere program hazırlama ve uygulamada gerekli olan maddi ve manevi koşulların sunulması gerekmektedir (Bryant, Clifford ve Peisner, 1991). Öğretmenlere verilecek nitelikli hizmet içi eğitim programlarının onların mesleki yeterliklerini arttıracağı düşünülmektedir.

Çalışmanın erken okuryazarlık becerilerini destekleme temasına ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını tarafından erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalığın bilindiği ve uygulamada yer verildiği görülmüştür. Sesbilgisel farkındalığa ilişkin program içerisinde doğrudan sadece bir kazanım olmasına rağmen çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının bu kavramın sesin sözcük içerisindeki konumunu fark etmeye yönelik çalışma yaptıkları görülmüştür. Hece ve uyak farkındalığının sesbilgisel beceriler arasında olduğu bilinmemekle beraber her öğretmen tarafından bu becerilerin desteklenmediği görülmüştür. Sesbilgisel farkındalık becerileri çalışılırken çoğunlukla sesli harflerin çalışıldığı sessiz harflerin ise çalışılmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgunun aksine sesbilgisel farkındalık ile ilgili alanyazında yapılan araştırmalarda alfabetik ilkeye dayanılarak sesli ve sessiz harfleri içeren eğitim programlarının hazırlandığı ve uygulandığı görülmektedir (Brady, Fowler, Stone ve Winbury, 1994; Wright ve Jacobs, 2003). Sesbilgisel farkındalık becerisini desteklemek için sahip olunan dilin bütün sesleri ile çalışılmalıdır. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi çocukların ilkokula başladıklarındaki performanslarına ve okuma yazma kazanımını olumlu yönde etkilemektedir (Anthony ve Francis, 2005; Bryant, MacLean, Bradley ve Crossland, 1990; Cunningham, 2001; Durgunoğlu ve Öney, 1999). Mevcut okul öncesi eğitim programında sesbilgisel farkındalıkla ilgili "ses bilgisi farkındalığı gösterir" kazanımının (dil gelişimi, kazanım 9) göstergeleri içerisinde sesin sözcükteki konumu ve uyak bilgisine yönelik ifadeler olduğu görülmektedir (MEB, 2013, s. 26). İlgili kazanımın altında verilen açıklamada etkinliklerin öncelikli olarak sesli harflerle yapılması yer almaktadır. Ancak program içerisinde sadece sesli harflerle

çalışılması gerektiği, sessiz harflerle çalışılmayacağı ile ilgili bir bilgi yoktur. Erken okuryazarlık becerileri içinde geleneksel okuma yazmayı en çok destekleyen beceri sesbilgisel farkındalık becerisidir (Ehri, Nunes, Stahl ve Willws, 2001; National Reading Panel, 2000, s. 2.3). Ülkemizde okuma yazmanın kazanımında ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır (MEB, 2019, s. 10). Sözcüklerdeki sesi fark etme ve onları ayırt etme becerisinin desteklenmesi de ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi için önemli bir kazanımdır. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin desteklenmesinin çocukların resmi okuma yazma öğrenimine olan etkisi hakkında bilgi sahibi olmaları, sınıf içi uygulamalar üzerinde olumlu etkiye sahip olacağı düşünülmektedir.

Alfabe ve harf bilgisi becerisini desteklemeye yönelik çalışmalara bakıldığında genel olarak bu kavramların çalışılmadığı görülmüştür. Harf bilgisi becerisi çalışan öğretmenler de çoğunlukla sadece sesli harfleri çalışmakta ve genel olarak da bu çalışmaları sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili etkinlikler esnasında harfin de gösterilmesi şeklinde yapıldığı görülmektedir. Hem sesbilgisel farkındalık becerisi hem de harf bilgisi becerisinde sadece sesli harflere ilişkin çalışma yapılıyor olması ile ilgili olarak öğretmenler, yanlış öğretecekleri ve sonrasında ilkokula başladığında geleneksel okuma yazmayı öğrenirken zorlanacakları ile ilgili endişelerini iletmişlerdir. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin okul öncesi dönemde okuma yazma öğretilmesi ile ilgili görüşlerini ortaya koyan bir çalışmada, öğretmenlerin okul öncesi dönemde okuma yazma öğretiminin doğru olmadığını belirttikleri bulgulara ulaşılmıştır. Buna gerekçe olarak da çocukların ilkokula başladıklarında sıkılacaklarını, okuma yazma etkinliklerine karşı isteksiz olacaklarını gerekçe göstermekle beraber okul öncesi öğretmenlerinin uygun yöntemi bilmemesinden veya ilkokul öğretmeninin farklı yöntem kullanması sonucu oluşabilecek yanlış öğrenmelere sebep olacağı görüşünü iletmişleridir. Bu yanlış öğrenmenin düzeltilmesinin zor olacağı düşüncesi ile okul öncesi dönemde okuma yazma öğretiminin doğru olmadığını düşündükleri yapılan çalışma sonucunda belirtilen bulgular arasındadır (Taşkın, Sak ve Şahin Sak, 2015). Alanda yapılan bir diğer çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin okuma yazmayı öğrenmede sıkıntı yaşanmasına sebep olacağına ilişkin görüşlerin iletildiği görülmektedir (Ergül ve diğ. 2014). Öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramını tam olarak bilmemelerinin, okuma yazmanın erken öğretilmesi şeklindeki düşüncelerinin yapmış oldukları eğitime yansıdığı düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında hem sesbilgisel farkındalık becerilerinde hem de harf bilgisi ile ilgili çalışmalarda sessiz harflere genel olarak etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir. Öğretmenler, sessiz harfler ile ilgili çalışmaların okul öncesi eğitim programında yeri olmadığını bildirmişlerdir. Araştırmanın bulgularına benzer şekilde Burgess, Lundgren, Lloyd ve Pianta'nın (2001) okulöncesi öğretmenlerin okuma yazma becerilerine ilişkin uygulamaları ile ilgili yapmış oldukları çalışmada da, erken okuryazarlıkla ilgili harf adlandırma, harf üretimi ve sesleri harflerle eşleştirme çalışmalarının, çoğu öğretmen tarafından sınıf içi etkinliklerde yeterli önemi görmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı ile ilgili yanlış ve eksik bilgiye sahibi olduğu görülmektedir. Öğretmenler, sessiz harfler ile ilgili çalışmaların ilkokul sınıf öğretmenlerinin işi olduğunu bildirmişlerdir. Okuma yazmanın öğretiminde ses temelli cümle öğretimi yönteminin kullanılması (MEB, 2019, s. 10) ve bu sistemi yalnızca sınıf öğretmenlerinin bildiği ve kullanabildiği algısı sebebiyle yanlış öğretme endişelerinin de olduğu düşünülmektedir. Altun ve Tantekin Erden (2016) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, eğitim programı ile ilgili erken okuryazarlık becerilerinin ilkokula bırakılması gerektiğini düşünen öğretmen adaylarının, kavramın içeriği ve teorik alt yapısı ile ilgili bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin de okul öncesi eğitimde sessiz harflere ilişkin çalışmaların yapılmamasına ilişkin görüşlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Harf bilgisinin kazandırılmasının ilkokul sınıf öğretmeninin işi olduğu, okul öncesinde öğretilmemesi gerektiği de alanda yapılan diğer çalışmalarda da karşılaşılan bir bulgudur (Ergül ve diğ. 2014). Çocuklar yazılarla çevrili bir dünyaya doğmaktadırlar. Geleneksel okuma yazma öğretiminden çok önce çocuklar görsel okuma yapabilmektedirler. Çocuklar erken yaşlarda, etraflarında gördükleri logoların, markalara ilişkin harf sembollerinin sözel bir karşılığı olduğunu kavramaktadırlar (Dolunay Sarıca, 2016, s. 4-5). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programının içeriğine hâkim olmadıkları, erken okuryazarlık anlayışını bilmedikleri, okul öncesi eğitim programı ile ilgili yanlış ve eksik bilgilerinin var olması da sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerisi kapsamında sınıf öğretmenlerinin etkisinde kalarak sadece sesli harfler ile çalışma yapmalarına sebep olduğu düşünülmektedir. Ayrıca harf bilgisinin mevcut okul öncesi eğitim programı kazanımlarında yer almaması (MEB, 2013) ve bununla birlikte de harfin gösterilmemesi ve yazdırılmaması ile ilgili bir açıklamanın (MEB,

2013, s. 44) program kitapçığında yer alması da öğretmenlerin harf ve alfabe bilgisine yönelik etkinlikler yapmamasının sebeplerindendir. Öğretmenler, programlarının içine harf bilgisini dâhil etmemelerinin gerekçesi olarak da okul öncesi eğitim programında yer almamasını göstermektedirler. Öğretmenlerin her ne kadar okul öncesi eğitim programı çerçevesinde hareket etmesi beklense de hazırlanmış olan programlar çerçeve programlardır ve güncel gereksinimlere göre yenilenmesi ve geliştirilmesi gereken metinlerdir. Öğretmenlerin de bu yeni gelişmeler hakkında desteklenmesi gerekmektedir. Mevcut okul öncesi eğitim programında harf bilgisi becerisine ilişkin bir kazanımın olmaması ve beraberinde özellikle harf gösterimi yapılmaması ile ilgili açıklamanın olması da erken okuryazarlık becerilerinden harf ve alfabe bilgisi becerisi ile ilgili çalışmaların uygulamada yer almamasına gerekçe olarak gösterilebilir. Eğitim programları değişmez değildir. Çağın gereksinimlerine ve yapılan araştırma sonuçlarına uygun şekilde güncellenmelidir. Okul öncesi öğretmenlerinin harf bilgisi ile ilgili etkinlik yapmamalarının bir diğer gerekçesi de harf bilgisinin harfi öğretmek ve yazdırmak olarak algılanıyor olmasıdır. Harf bilgisi becerisinde, her bir sesin yazılı sistemde bir karşılığının olduğunun bilinmesi, alfabedeki harflerin sıra ile sayılması ve tek başına bir harfi tanıyabilme becerileri bulunmaktadır (Armbruster ve diğ. 2001, s. 27; Dolunay Sarıca, 2016, s. 5). Uygulamada harf bilgisine yer verilmeme durumunu Kargın ve arkadaşlarının (2017) yaptıkları araştırma da desteklemektedir. Yapılan çalışmada anasınıfına devam eden çocuklarının erken okuryazarlık becerileri incelenmiş, çocukların harf bilgisi alanında beklenen başarıyı gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların alıcı dildeki harf bilgisinde, ifade edici dildeki harf bilgisine göre daha iyi performans gösterdikleri bulunmuş olsa da genel olarak harf bilgisine ilişkin çok sınırlı bir performansa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Karakelle (2004), 107 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ile yapmış olduğu çalışmada çocukların ilkokula başladıklarındaki harf bilgilerinin yıl sonu okuma akıcılığı üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Harf bilgisinin çocukların geleneksel okuma yazmayı öğrenmelerini kolaylaştırdığı görülmektedir (Evans, Bell, Shaw, Moretti ve Page, 2006). Erken okuryazarlık becerileri ve okuma kazanımı arasındaki ilişkinin incelendiği boylamsal bir çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının harf adlandırma becerisinin ilkokuldaki okuma ve okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Badian, 1995). Alanda yapılan pek çok araştırmada da çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ileriki

akademik becerilerinin ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Justice ve diğ. 2003; Kargın ve diğ. 2015; Lonigan ve Shanahan, 2009, s. 3-7; Torgesen ve Burgess, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001, s. 3). Okul öncesi eğitim programının erken okuryazarlık becerilerini destekleme konusunda güncellenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Erken okuryazarlık becerilerinden yazı motivasyonu becerisini desteklemeye yönelik olarak, okuma ve kitap sevgisi kazandırmak için kitabın ödül olarak kullanıldığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Erken çocukluk döneminde çocukların yakın çevrelerindeki kişilerden ve onların davranışlarından etkilendikleri bilinmektedir. Çocuk gelişimi ve eğitimi açısından bakıldığında ödül ve ceza sistemi davranışçı yaklaşıma ait tutumlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza kullanımına ilişkin görüşlerinin incelendiği bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim stratejilerinden en çok ödül ve ceza yöntemlerini kullandığı görülmüştür (Güzelyurt, Tok ve Tümas, 2019). Ödül bir koşula bağlı olarak verilen bir obje ya da etkinliktir (Bolat, 2016, s. 18). Öğretmenlerin kitabı hediye ya da ödül olarak kullanmalarındaki asıl amacın onların yazı motivasyonunu yani okuma sevgisini arttırmaya yönelik olduğu görülmektedir. Ancak çocukların ödül gibi dış motivasyonu harekete geçiren tutumlar yerine, iç motivasyonu harekete geçiren model olma, heves ve istek uyandırma uygulamalarının yaygınlaşması gerektiği söylenebilir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki çocuklara sık kitap okumak ve kitap okuma etkinliğine çeşitli duyuşsal etkinlikler eklemek çocukların yazı motivasyonunu geliştirmektedir. Okul öncesi dönemde okuma ile ilgili olumlu tutum geliştiren çocuklar ilkokula başladığında da okumaya karşı bu tutumlarını devam ettirmektedirler. Ayrıca yazı motivasyonu ile ilgili yapılan etkinlikler ile birlikte çocukta sesbilgisel farkındalık, kelime bilgisi ve yazı farkındalığı gibi diğer erken okuryazarlık becerilerinin de desteklenmesi sağlanmaktadır (Neuman ve diğ. 2013; Sonnenschein ve Munsterman, 2002; Roskos ve diğ. 2003).

Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde genellikle birbirine benzer etkinlikler yaptığı görülmüştür. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin öğretmenlerin yaptıkları etkinliklere bakıldığında, çoğunlukla masa başı etkinlikler ve çalışma sayfası kullandıkları elde edilen bir diğer bulgudur. Bu da erken okuryazarlık bakış açısı ve felsefesi ile uyuşmamaktadır. Öğretmenlerin, erken okuryazarlık becerilerinin desteklemek için fotokopi kâğıtlarına, hazır çalışma sayfalarına, kalem ve kâğıda gereksinim duydukları

görülmektedir. Erken okuryazarlık denildiği zaman öğretmenlerin zihinlerinde masa başında oturularak ve kalem, kâğıt kullanılan etkinlikler oluşmaktadır. Oysa erken okuryazarlığın doğumla başlayan bir süreç olduğu ve oyunla ve birçok farklı etkinlik çeşidi ile birlikte günlük yaşamla iç içe verilmesi gerektiği bilinmektedir (Roskos ve diğ. 2003; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Öğretmenlerin, kazanılması istenen beceriler için birçok farklı stratejiyi ve etkinlik türünü kullanmalarının becerinin gelişiminde önemli olduğu yapılan çalışmalarda da görülmektedir (Neuman, 2014; Wasik ve diğ. 2006). Öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili içerik bilgisi, sadece sınıf içi uygulamalarını ve inançlarını değiştirmemekte, ayrıca çocuğun okuma becerilerinin gelişimini de etkilemektedir (Cunningham Zibulsky ve Callahan, 2009). Resmi okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan bir araştırmada, sınıf içinde yapılan etkinliklerde çoğunlukla didaktik bir öğretim yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Yapılan etkinliklerde hazır çalışma sayfaları kullanıldığı, ezberci öğretimin yapıldığı ve küçük gruplarla ya da bireyselleştirilmiş eğitimin de çok az görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Bryant, Clifford ve Peisner, 1991). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili uygulamaların incelendiği bir başka çalışmada da öğretmenlerin öğretim yöntemi olarak çoğunlukla gösterip yaptırma ve anlatma yöntemlerini kullandıkları, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında çoğunlukla çizgi çalışmaları ve yazı yazma çalışmalarına yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz Bolat, 2019). Deretarla Gül (2004), öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları doğrultusunda yaptıkları çalışmaları ve sınıflarda bulunan materyalleri incelemek amacıyla 32 öğretmen ve 384 çocuk ile yaptığı çalışmada çocukların büyük bir kısmının masada etkinlik yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay (2014) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde genellikle kitaplar ve çalışma sayfalarını tercih ettikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bir başka çalışmada öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını, kavram öğretimi ve okuma etkinlikleri ile sınırladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların kendi isimlerini yazma, harfleri seslendirme, alfabe bilgisine yönelik etkinliklere ise daha az yer verdikleri görülmüştür (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan, 2008). Altun ve Tantekin Erden (2016), öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşlerini ve staj uygulamalarını inceledikleri bir araştırmada, yapılan etkinliklerde hikâye kitabı okuma, hikâye tamamlama, çizgi çalışmaları ve ses çalışmalarının

çoğunlukta olduğu görülmüştür. Ayrıca etkinliklerin çeşit açısından sınırlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin incelendiği bir çalışmada, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının serbest zaman etkinliği, Türkçe dil etkinliği, oyun, müzik, drama, fen ve doğa çalışmaları ile ilişkili olarak düzenlenebileceği görüşünü bildirdikleri belirtilmektedir (Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Aktaş Arnas,Erden, Aslan ve Cömertpay (2003) okul öncesi öğretmenlerin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemleri araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları için daha çok kitap ve defter çalışmalarını tercih ettikleri ve büyük bir kısmının çizgi çalışmaları yaptıklarını saptamışlardır. Kılınççı ve Bayraktar (2021) Okul öncesi sınıflarda öğretmenler tarafından kullanılan erken okuryazarlık materyallerini ve öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yapmış oldukları uygulamaların incelendiği bir çalışmada da okul öncesi sınıflardaki materyallerin niceliksel ve niteliksel olarak yetersiz olduğu, yapılan etkinlik türlerinin de becerileri desteklemek için yeterli olmadığı, çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla daha çok matematik ve çizgi çalışmalarının yapıldığı, kitapların ve çalışma sayfalarının öğretmenler tarafından erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için en çok kullanılan materyal olduğu bulgularına erişilmiştir. Öğretmenlerin erken okuryazarlığa yönelik yetersiz ve niteliksiz uygulamalarının temelinde erken okuryazarlığa yönelik bilgi eksikliği olduğu yer almaktadır (Bryant, Clifford ve Peisner, 1991; Hindman ve Wasik, 2008). Öğretmenlerin, malzemeye kolay ulaşım, kolay uygulama ve ebeveynlerin somut çalışmalar görmek istemesi gibi nedenlerle çalışma sayfasını sıklıkla kullandıkları düşünülmektedir. Oysaki okuryazarlık ve oyun arasında bağlantı kurmak, okuryazarlık etkinliklerini çocuklar için anlamlı ve eğlenceli hale getirmenin en etkili yollarından biridir (Roskos, Christie ve Richgels, 2003). Oyunlarda okuryazarlıkla ilgili yönlendirmeler yapılabilir; drama etkinliklerinde, bloklarla oynarken, bilgisayar programlarında çocukların okuma yazma ile ilgili deneyimler yaşaması sağlanabilir (Deretarla Gül ve Bal, 2006). Okul öncesi dönemde kullanılması istenilen etkinliklerin eğlenceli ve ilgi çekici olması önerilmektedir. Dil etkinlikleri, müzik, oyun gibi etkinlik çeşitleri zengin okuryazarlık ortamı oluşturmak için kullanılabilirler (Yopp, 2000). Çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi ile ilgili yapılan bir araştırmada çocukların, didaktik öğretim yöntemleri kullanılarak

değil, çeşitli etkinlikler içerisinde dolaylı olarak öğretiminin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kuby ve Aldridge, 1997). Zhang ve Alex (1995, s. 2) sınıflarda genellikle sürekli konuşanların öğretmenler olduğunu ve öğrencilerin pasif birer dinleyici olarak bilgiyi alan pozisyonunda kaldıklarını ifade etmektedir. Ayrıca çalışma kitabı alıştırmalarının öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığını belirtmişlerdir. Deretarla Gül (2004), yapmış olduğu çalışmada erken okuryazarlığın geliştirilmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin daha fazla etkinliğe yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. Erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi eğitim programı kapsamında yürütülen tüm etkinliklere bütünleştirilmiş olarak verilmelidir (Uyanık ve Kandır, 2010). Mevcut okul öncesi eğitim programında, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının sadece masa başı etkinlikler olarak algılanmaması gerektiği, birçok farklı etkinlik çeşidi ile (sanat, drama, oyun, müzik vb.) uygulanabileceği programda yer alan açıklamalarda vurgulanmıştır (MEB, 2013, s. 44). Okul öncesi dönemde çocuklara dil ve konuşma gelişimini destekleyen, okuma yazma davranışlarını model almasını sağlayan ve çocukların okuma yazmaya ilgilerini arttıran deneyimler kazanacağı uygulamaların olması, çocuğun okuma yazma öğrenmesini kolaylaştırır (Deretarla Gül ve Bal, 2006). Öğretmenler okul öncesi eğitim programı çerçevesinde sınırlı sayıda ve çeşitte erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek etkinliklere yer vermektedirler (Kerem ve Cömert, 2005). Okul öncesi eğitimde erken okuryazarlık becerileri çeşitli etkinliklerle desteklenebilir. Farklı tür etkinlikler yoluyla erken okuryazarlık becerileri desteklenen çocukların deneyimlerinin zenginleşeceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, erken okuryazarlık becerilerinin program içerisinde doğrudan çalışılmadığı ve gerekli görüldüğünde diğer etkinlikler içerisinde ele alındığıdır. Ayrıca kendiliğinden gelişen bir beceri olarak düşünüldüğü de elde edilen bulgular arasındadır. Özellikle kelime dağarcığı, dinlediğini anlama, yazı farkındalığı ve yazı motivasyonu (okuma sevgisi/ okuryazarlık sevgisi) gibi beceriler doğrudan planlanarak çalışılmamakta ve etkinlikler içinde gerekli görüldüğünde desteklendiği öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Öğretmenlerin, erken okuryazarlık becerilerinin çocuğun ileriki akademik hayatında, geleneksel okuma yazmayı öğrenmelerini ve akademik becerilerin kazanımını doğrudan etkilediği ile ilgili bilgilerinin olmamasının da bu davranışa sebep olduğu düşünülmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017), yaptıkları çalışmada benzer şekilde dinlediğini anlama ve

öyküleştirme becerilerinin özellikle bir program çerçevesinde ele alınmadığı, bu becerinin kendiliğinden gelişen bir beceri olarak algılandığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin bu becerileri destekleyebilmeleri için öncelikle çocuklara bu becerileri nasıl kazandırabileceklerini bilmeleri gerekmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010). Eğitimciler ancak erken okuryazarlık becerilerinin, çocukların ilerideki okuma başarısı üzerindeki olumlu etkilerini bilirlerse bu becerileri en üst düzeyde destekleyebilirler (Dennis ve Horn, 2011). Yapılan görüşmelerde öğretmenler, erken okuryazarlık becerilerini desteklemeyi eğitim öğretim yılının ikinci döneminde tercih ettiklerini söylemişlerdir. Öğretmen adayları ile yapılan bir başka çalışmada, erken okuryazarlık becerilerini destekleyen etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının gelişimine uygun olmadığı için etkinliklerde yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır (Altun ve Tantekin Erden, 2016). Bunun gerekçesi olarak öğretmenlerin çocukların hazırbulunuşlukları açısından değerlendirme yaptıkları ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yeterli olgunluğa erişmeleri gerektiği fikrinde oldukları düşünülmektedir. Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay (2014), da yaptıkları çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının daha çok altı yaşından itibaren yapılması gerektiğini belirttiği görülmüştür. Oysaki erken okuryazarlık becerileri doğumdan itibaren başlayan ve ömür boyu devam eden bir süreçtir (Justice ve diğ. 2003; Lonigan ve Shanahan, 2009, s. 3).

Elde edilen bulgulardan bir diğeri de mevcut okul öncesi eğitim programı ile ilgilidir. Öğretmenler erken okuryazarlık becerilerini içeren kazanımlar temasında, programdaki kazanımların genelde yeterli fakat geliştirilebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, erken okuryazarlık becerilerine ilişkin kazanımların arttırılması gerektiği, kazanımlarla ilgili bir netliğin olmamasından dolayı uygulamada öğretmenden öğretmene farklılıklar olduğu görüşleri de vardır. Erken okuryazarlık becerilerinin program içerisinde Türkçe etkinlikleri ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları içerisinde yer aldığı görülmektedir. İlgili kısımda erken okuryazarlık becerileri çocuğun gelecekteki okuma yazma becerisi ve okul başarısı için önemli olduğu açıklanmaktadır. Ayrıca okuma yazmadan farklı olduğu da vurgulanırken uygulamaya yönelik olarak yalnızca sesbilgisel farkındalık becerileri olan uyak ve sesin sözcük içindeki konumlarına ilişkin örnekler verildiği görülmektedir. Türkçe etkinliği içerisinde erken okuryazarlık becerileri için önemli olan etkileşimli kitap okuma çalışmaları da vurgulanan bir diğer konudur (MEB,

2013, s. 46). Programda yer alan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ise çocuğun ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmak amacıyla yapılan etkinlikler olarak tanımlanmakta ve ilkokulda okuma yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gerekli ön becerileri kazandırmayı amaçlandığı belirtilmektedir (MEB, 2013, s. 44). Program içerisinde okuma yazmaya hazırlık etkinliği ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları olarak farklı farklı terminolojiler yer almaktadır. Bu konuda da bir kavram birliğinin olmadığı görülmektedir. Programda yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, okul öncesi eğitimin tamamına yönelik etkinliklerden oluşmakla birlikte, ilkokula hazırlık ile okuma yazmaya hazırlık kavramlarının birbirine karıştığı görülmektedir. Verilen etkinlik örneklerinde ise erken okuryazarlık becerilerine ilişkin sesbilgisel farkındalık çalışmaları, okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları örneklerinin olduğu görülmektedir. Mevcut program ve içeriğindeki kazanım ve bu kazanımlara ilişkin göstergelerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemede yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Alanda yapılan diğer çalışmalar da bunu desteklemektedir (Kargın ve diğ. 2017). Erken okuryazarlık becerilerinin erken çocukluk döneminde desteklenmesi önem taşımaktadır. Okuma başarısı ile ilgili risk taşıyan okul öncesi dönem çocuklarını hedefleyen bir değerlendirme ve müdahale çalışması yapılmıştır. 38 çocuk bakım merkezine devam eden, erken okuryazarlık becerileri tarama ölçütüne göre okuma başarısı hususunda risk altında olarak tanımlanan 220 çocukla yapılan çalışmada 9 hafta boyunca haftada iki kez 30'ar dakikalık erken okuryazarlık müdahale programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, erken okuryazarlık müdahale programının sesbilgisel farkındalık, sözcük dağarcığı, yazı farkındalığı ve harf bilgisinin gelişiminde önemli derecede olumlu etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur (Bailet, Repper, Piasta ve Murphy, 2009). Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili kazanım ve açıklamaların uluslararası literatürle ve araştırma temelli hazırlanması, daha net ve açıklayıcı kazanım ve göstergelere yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Erken okuryazarlık becerilerini destekleme sürecinde kullanılan materyaller ve çevre/sınıf düzenlemesi teması başlığı altındaki bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin sınıf ortamında yazılı uyaranlara yer vermedikleri görülmektedir. Az sayıda öğretmen tarafından merkezlerin isimleri, takvim ve sınıf kuralları gibi materyallerde yazının kullanıldığı ifade edilmiştir. Alanda yapılan çalışmalarda benzer şekilde öğretmenlerin sınıf ortamında yazılı uyaranları nadiren kullandıkları görülmektedir. Deretarla Gül (2004), yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yazıyı

çoğunlukla aileleri bilgilendirmek için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yapılan en yaygın stratejinin sınıf ortamında kitap merkezi oluşturmak olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir ancak bu stratejinin doğrudan çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullanımına ise etkinlik örneklerinde az rastlanılmıştır. Erken çocukluk döneminde çocukların yazılı uyaranlarla ve basılı materyallere sık karşılaşması, onların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecektir. Araştırmanın bul bulgusuna paralel şekilde Yılmaz Bolat (2019) okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin çocuklara okuma yazma becerileri kazandırmak amacıyla yapılan düzenlemenin en çok öğrenme merkezlerinin zenginleştirilmesi ve panoların kullanımı olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin çevresel yazılı uyaranları çok fazla kullanmadıkları ve buna çocukların zaten okuma yazma bilmedikleri gerekçe göstermektedirler (Deretarla Gül, 2004). Etkili erken okuryazarlık desteği, okul öncesi yaştaki çocuklara gelişimsel olarak uygun ortamlar, materyaller, deneyimler ve erken okuma ve yazma denemelerinin gelişip geleneksel okuryazarlığa dönüşmesini teşvik eder (Roskos, Christie ve Richgels, 2000). Neuman, Hood ve Ford (2013), üç-dört yaş grubu çocuklarla çevresel yazılı uyaranların etkilerine ilişkin hazırladığı bir eğitim programı ile yaptığı araştırma sonucunda, çevresel yazılı uyaranlar kullanıp çocukların dikkatini harflere çekmenin onların okuryazarlık becerilerine ilişkin kazanımlar elde edip bunları sürdürebileceği sonucuna ulaşmıştır. Çevresel yazılı uyaranlar çocukların yazıya karşı olumlu duygular oluşturmalarına ve harf bilgisi kazanımına etki etmektedir (Neuman, Hood ve Ford, 2013).

Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini destekleyici materyal kullanımı ile ilgili bulgulara bakıldığında materyal temini ile ilgili sıkıntı yaşandığı ve materyallerin yetersiz olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Yapılan etkinliklere bakıldığında da genellikle çalışma sayfaları, etkinlik kitaplarının kullanıldığı görülmüştür. Etkinliklerde sıklıkla kullanılan diğer materyallerin ise resimli kartlar ve hikâye kitapları olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Okullardaki materyal temininin ihtiyaç sırasına göre yapıldığı ve eğitsel malzemelerin bu ihtiyaç sıralamasında gerekli önemi görmediği düşünülmektedir. Erken okuryazarlık kavramı hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin, çocukların kitap yoluyla okuma yazma ile ilişki kurduklarını, çocuğun okuma yazma öğrenmesinin çevre

koşullarından etkilendiğini, yazı dilinin keşfi ile okuma yazmanın başladığı görüşünde olmaları, çocukların sınıftaki materyallerden yararlanmalarını olumlu yönde etkilemektedir (Deretarla Gül, 2004). Sınıf içerisinde zengin bir yazı çevresi çocukların dikkatini sözcüklere ve harflere yönlendirir. Sınıfta bazı merkezlerin ve materyallerin etiketlenmesi, çeşitli kitapların bulunduğu zengin bir kitap merkezi, yazı yazmak için yazı tahtası, çeşitli kalem ve kâğıtlar, harf ve kelime damga setleri gibi uygulamalar çocuğu okuma yazma becerisini kullanmaya teşvik edebilir (Deretarla Gül ve Bal, 2006). Resimli çocuk kitaplarının kullanımının çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemede önemli bir etkisi vardır (Neuman, 2014). Yılmaz Bolat (2019) yaptığı çalışmasında, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuklara sunulan materyallerin kâğıt ve çalışma sayfalarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıflarda bulunan okuryazarlık ile ilgili materyaller çocukların okuma yazmaya olan ilgilerini arttırmaktadır. Erken okuryazarlık materyallerinin sınıf içinde bulundurulması ve öğretmen rehberliğinde kullanılması ile birlikte çocukların okuma yazmaya ilişkin ilgileri arttırmakla beraber erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Feyman Gök, 2013). Erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için özellikle nitelikli kitapların hem program etkinliklerinde kullanımı hem de kitap merkezinde çocukların serbest zaman içinde rahat ulaşabilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Sadece çalışma sayfaları, etkinlik kitaplarına odaklı yapılan bir eğitimin çocukların deneyimsel öğrenmesi açısından etkili olmayacağı düşünülmektedir. Çünkü çocuklar erken çocukluk döneminde birinci elden deneyime dayalı öğrenmektedirler.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri derinlemesine incelenmiş, öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar hakkında bilgi edinilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sekiz tema altında toplanmış ve elde edilen verilere bulgular kısmında yer verilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgileri ile ilgili bulgulara bakıldığında öğretmenlerin kavramı internetten, çeşitli yazılardan duymuş oldukları fakat büyük bir kısmının kavramın içeriğine ve becerilere ilişkin bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kavrama ilişkin bilgi sahibi olan öğretmenlerin ise genelde eksik veya yanlış bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Kavramın tanımı yapılırken okuma yazmanın erken öğretilmesi şeklinde de yorumlanmıştır. Kavrama ilişkin becerilerden en çok sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisinin bilindiği ve genel olarak sınıf içi uygulamalarda bütün becerilere ilişkin çeşitli etkinliklere doğrudan ya da dolaylı olarak yer verildiği görülmüştür.

Erken okuryazarlık becerilerine uygulamada yer verilme durumuna bakıldığında sesbilgisel farkındalık becerilerinden en çok sesin sözcükteki konumuna ilişkin etkinliklerin yapıldığı, hece ve uyak farkındalığı gibi becerilerin çoğunlukla bilinmediği ve uygulamada yer almadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili çalışmalar yapılırken öğretmenlerin büyük bir kısmının yalnızca sesli harfler ile çalışma yaptıkları sessiz harfler ile ilgili çalışmalara yer vermedikleri görülmüştür. Bunun sebeplerinin de sessiz harflerin ilkokulda öğretilmesi gerektiği, kendilerinin yanlış öğretebileceği ve çocuk ilkokula başladığı zaman zorlanacağı ile ilgili görüşlerin yanı sıra mevcut okul öncesi eğitim programı kazanımlarının içerisinde sadece sesli harfler ile çalışabileceklerine ilişkin görüşlerin olduğu görülmektedir. Harf ve alfabe bilgisi becerisi, genel olarak sesbilgisel

farkındalık becerileri ile ilgili etkinlikler yapılırken sadece sesli harfler ile ilgili görsellerin yer alması şeklinde yer verildiği, sessiz harflerle ilgili genel olarak doğrudan bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir kısmının yazı farkındalığı becerisi hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve uygulamada dolaylı olarak yer verildiği görülmektedir. İsim farkındalığı ile ilgili çalışmalar görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını tarafından yapılan çalışmalardır. Hikâye okuma etkinliklerinde diğer etkinlikler esnasında gerekli görüldüğünde desteklendiği görülmektedir. Dinlediğini anlama ve öyküleştirme (anlatım) becerileri ve kelime dağarcığı ile ilgili becerilerin genellikle Türkçe etkinlikleri içerisinde yer aldığı görülmektedir. Yazı motivasyonu (okuma sevgisi/okuryazarlık sevgisi) becerisinin desteklenmesinde de okuma ile ilgili etkinliklere ve projelere sıklıkla yer verilmektedir. Öğretmenler erken okuryazarlık becerilerini değerlendirirken herhangi bir formal değerlendirme aracı kullanmamakta genel olarak informal gözlem ve değerlendirme envanterleri ile çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmektedirler.

Mevcut okul öncesi eğitim programında yer alan erken okuryazarlık becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında genel olarak kazanımları yeterli gördükleri ancak geliştirilmesi ve yeni kazanımların eklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili programdaki kazanımlarda bir netliğin olmaması ve bundan kaynaklı olarak da uygulamada farklılıkların olduğu da ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin uyguladıkları eğitim programına tam olarak hâkim olmadıkları bilgi eksikliklerinin yanı sıra yanlış bilgilerinin de olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili çeşitli uygulamaların yapıldığı görülse de yoğunluğun ve sıklığın çalışma sayfaları, kavram/ünite dergileri ve etkinlik kitaplarında bulunan çalışmaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Resimli kartlar ve hikâye kitapları da özellikle kelime bilgisi, dinlediğini anlama ve öyküleştirme becerilerinin desteklenmesinde yer almaktadır. Materyallerin temininde, duruma ve materyalin niteliğine göre okul, veli ve öğretmenin rolünün olduğu ama öğretmenin bireysel olarak da materyal temini ve yapımı ile ilgili rolünün önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Materyallerin yetersizliği ve sınıfların fiziki koşullarının uygun olmaması da öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemede karşılaştıkları olumsuzluklar arasında belirtilmiştir. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde genel olarak kitap merkezinin düzenlenmesi yer alırken sınıf içi

yazılı uyaranların öğretmenler tarafından genellikle kullanılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemede aile katılım çalışmalarına sıklıkla yer verilmektedir. Ailelere çeşitli bilgilendirmeler ve tavsiyeler yapılarak öğretmenler tarafından yönlendirildiği görülmüştür.

Öğretmenlerin genel olarak eğitim hayatlarında ve çalışma hayatları esnasında erken okuryazarlık becerileri ile ilgili doğrudan bir eğitim almadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları olduğu ve bu hizmet içi eğitimlerin de yüz yüze ve uygulamalı olmasının verilen eğitimin daha etkili olması açısından önemli olduğu ifade edilmiştir.

Öneriler

Eğitim Programlarına Yönelik

- Mevcut okul öncesi eğitim programındaki kazanımların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak alanyazında yapılan güncel araştırmaların sonuçları ve çağın gereklilikleri çerçevesinde tekrar değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Erken okuryazarlık becerilerine yönelik kazanımların eklenmesinin, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklere program içerisinde sistemli ve daha sık yer verecekleri düşünülmektedir.
- Üniversitelerin ilgili bölümlerinin eğitim programlarında seçmeli dersler içerisinde yer alan erken okuryazarlık becerileri ile ilgili teorik ve uygulamalı derslerin zorunlu dersler içerisine alınması, stajlarda ve uygulamalarda erken okuryazarlık becerilerine yer verilmesinin, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini destekleme konusunda daha donanımlı mezun olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.
- Erken okuryazarlık alanında ders verebilecek akademisyenlerin YÖK tarafından desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlere Yönelik

- Öğretmenlere erken okuryazarlık becerileri ile ilgili teorik ve uygulamalı hizmet içi eğitim programları ve materyal desteğinin sağlanması ile yapılan etkinlik türlerinin ve bu etkinliklerde kullanılan materyallerin çeşitleneceği düşünülmektedir.

- Alanda çalışan öğretmenlere erken okuryazarlık ile ilgili belli aralıklarla (seminer dönemlerinde mi diyelim?) yüz yüze, uygulamalı ve ücretsiz eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini sadece teorik olarak bilmelerinin yetersiz olacağı, becerilere uygulamada nasıl yer verecekleri ile ilgili hem eğitim hem de nitelikli materyal desteğinin sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin çalışma hayatları boyunca uyguladıkları program hakkında düzenli olarak güncel bilgileri almaları sağlanabilir.
- Öğretmenlere çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeleri ile ilgili çeşitli (standardize edilmiş) formal değerlendirme araçlarının eğitimin verilmesi sağlanabilir.

Ailelere Yönelik

- Ailelere, okul öncesi eğitim kurumları bünyesinde erken okuryazarlık becerileri ve bu becerilerin nasıl destekleneceği ile ilgili eğitimler verilebilir.

Araştırmalara Yönelik

- Bu araştırma nitel araştırma modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın verileri öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik sınıf içi uygulamalarını araştırmak amacıyla gözlem çalışmaları yapılabilir.
- İleride yapılacak araştırmalar nicel araştırma modelleri kullanılarak daha çok öğretmene ulaşarak yapılabilir.

KAYNAKLAR

Aktaş Arnas, Y., Erden, Ş., Aslan, D. ve Cömertpay, B. (2003). Okul öncesi öğretmenlerin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemler. G., Haktanır (Ed.) OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, 435-450.

Albright, M., Delecki, K., ve Hinkle, S. (2009). The evolution of early literacy. *Children & Libraries*, 7(1), 13.

Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *3*(1), 37-49.

Altun, D., Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 241-261.

Anthony, J. L., Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, 14(5), 255-259.

Arıcı, A. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar/Why don't we like reading? Interviews with Undergraduates. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.

Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J. M. (2003). A child becomes a reader: birth through preschool. proven ıdeas from research for parents. national ınstitute for literacy, National İnstitute of Child Health and Human Development. (2. ed.).

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(1), 79-96.

Bailet, L. L., Repper, K. K., Piasta, S. B., Murphy, S. P. (2009). Emergent literacy intervention for prekindergarteners at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities*, 42(4), 336-355.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(1), 1-14.

Barratt-Pugh, C., Rohl, M. (2000). Literacy learning in the early years crows nest. *New South Wales: Allen and Unwin*.

Bay, D. N., Akbaba Altun, S. Ve Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.

Beck, I. L., McKeown, M. G., Kucan, L. (2013). Bringing words to life: Robust vocabulary instruction. Guilford Press.

Brady, S., Fowler, A., Stone, B., ve Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, 44(1), 26-59.

Bryant, D. M., Clifford, R. M., ve Peisner, E. S. (1991). Best practices for beginners: Developmental appropriateness in kindergarten. *American Educational Research Journal*, 28(4), 783-803.

Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L., Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental psychology*, 26(3), 429.

Burgess, S. R., Hecht, S. A., ve 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.

Burgess, K. A., Lundgren, K. A., Lloyd, J. W. ve Pianta, R. C. (2001). Preschool Teachers' Self-Reported Beliefs and Practices about Literacy Instruction. CIERA Report.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Cabell, S. Q., Justice, L. M., Kaderavek, J., Pence, K. L., & Breit-Smith, A. (2008). Emergent literacy: Lessons for success. Plural Publishing.

Campbell, S. (2020). Teaching phonics without teaching phonics: Early childhood teachers' reported beliefs and practices. Journal of Early Childhood Literacy, 20(4), 783-814.

Cevher, N. (2015). *Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara

Christie, J. F., ve Roskos, K. A. (2009). Play's potential in early literacy development. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-6.

Clay, M. M. (1975). What did I write? Auckland, New Zeland: Heinemann

Clasen, L. E. ve Jensen de López, K. (2017). BookFun–'There's more to it than reading a book'–Implementing a Danish early literacy programme that supports professionalism, language development and social inclusion. Journal of Early Childhood Literacy, 17(2), 254-279.

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştirma yöntemleri. M. Bütün ve S.B. Demir (Çev.Ed.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.

Cunningham, J. W. (2001). Essay book reviews: The national reading panel report. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 326-335.

Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510.

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(3), 489-509.

Çalış, E. S., ve Feyman Gök, N. (2020). 2010-2019 yılları arasında erken okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *8*(2), 152-167.

Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 36 (1-2).

Dennis, L. R., & Horn, E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*, 14(3), 29-40.

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., Bal, S. (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 Derg.*, 3(1-2), 33-51.

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

Durgunoğlu, A. Y., Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11(4), 281-299.

Edwards, C. P., Willis, L. M. (2000). Integrating visual and verbal literacies in the early childhood classroom. *University of Nebrasca, Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies*. 6.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. ve Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 393-447.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, *9*(2), 167-188.

Enerem, D. (2018). 60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, 13(4).

Evans, M. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: An examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and writing*, 19(9), 959-989.

Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Fowler, A. E. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, 106, 97-117.

Genç-Ersoy, B. (2021). Stakeholder views on early literacy, reading and writing acquisition in the preschool period. *Journal of Qualitative Research in Education,* 25, 255-286. doi: 10.14689/enad.25.11

Ghoting, S. N. ve Martin-Diaz, P. (2006). Early literacy storytimes@ your library®: Partnering with caregivers for success. American Library Association

Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. Teale and E. Sulzby (Ed.), Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex.

Gökkuş, İ. (2016). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gökkuş, İ. ve Akyol, H. (2020). Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(2), 368-385.

Greene Brabham, E., ve Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher education*, 26(4), 1094-1103.

Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımın rolü, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1),17-30.

Güneş, F. (2007). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınları

Güzelyurt, T., Tok F., Tümas Ç. ve Uruğ Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza kullanımına ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim*, 1(4), 21-28.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., & Downer, J. T. (2010). A course on supporting early language and literacy development through effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge and practice. *Society for Research on Educational Effectiveness*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512705.pdf

Hindman, A. H., ve Wasik, B. A. (2008). Preschool teacher language and literacy beliefs questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492.

Johnson, B., ve Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar. (Çev. Ed. S.B. Demir) Ankara: Eğiten Kitap.

Johnston, R. S., Anderson, M., & Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and writing*, 8(3), 217-234.

Justice, L. M., Chow, S. M., Capellini, C., Flanigan, K. ve Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers. *American Journal of Speech-Language Pathology*. Vol 12, 320-332.

Justice, L. M., Meier, J., Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 17-32.

Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B. ve Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 374-389.

Kandır, A. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 36(3), 451-488.

Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkokuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 24, 45-56.

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

Karaman, G. ve Aytar, A. G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2). 0-0.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-270.

Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87.

Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (21), 155 – 172

Kılınççı, E., ve Bayraktar, A. (2021). Early Literacy Materials and Teacher Practices in Preschool Classrooms= Okul öncesi siniflarindaki erken okuryazarlik materyalleri ve ögretmen uygulamalari. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *11*(1), 447-478.

Kuby, P., & Aldridge, J. (1997). Direct versus indirect environmental print instruction and early reading ability in kindergarten children. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 18(2), 91-104.

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

Liu, P. D., McBride-Chang, C., Wong, A. M. Y., Tardif, T., Stokes, S. F., Fletcher, P. ve Shu, H. (2010). Early oral language markers of poor reading performance in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 322-331.

Lonigan, C. J., Shanahan, T. (2009). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. A Scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. National Institute for Literacy.

MacLean, J. (2008). Library preschool storytimes: Developing early literacy skills in children. *Library Preschool Storytimes*, 1-13.

McCabe, A., Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.

McKinnon, D. (2017). Early years literacy ınstruction. BU Journal of Graduate Studies in Education, 9(1), 32-37.

McMahon, R., Richmond, M. G., & Reeves-Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, 91(3), 173-182.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. çev (Ed.): Selahattin TURAN. Ankara:Nobel.

Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

Morrow, L. M. (2001). Literacy development in the early years: Helping children read and write (4th ed.). Boston, MA: Allyn, Bacon.

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.

Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of research in reading*, 27(4), 342-356.

Neaum, S. (2020). Engaging with literacy provision in the early years: Language use and emergent literacy in child-initiated play. Journal of Early Childhood Literacy, 20(4), 680-705.

Neuman, S. B. (2006). The knowledge gap: Implications for early education. *Handbook of early literacy research*, *2*, 29-40.

Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M. (2013). Using environmental print to enhance emergent literacy and print motivation. *Reading and Writing*, 26(5), 771-793.

Neuman, S. B. (2014). Explaining and understanding early literacy. *Investigaciones Sobre Lectura*, (2), 7-14.

Nicholas, M. ve Paatsch, L. (2014) Teacher practice: a spotlight on the use of feedback and conferencing in the first year of schooling. *Australian journal of teacher education*, 39.9, pp. 130– 152.

Nicholas, M. ve Rouse, E. (2021). Learning to read: where should early childhood educators begin? Literacy, 55(1), 3-13.

Nutbeam, D. (2008). The evolving concept of health literacy. *Social science & Medicine*, 67(*12*), 2072-2078.

Nutbrown, C. (1997). Recognising early literacy development: Assessing children's achievements. London: SAGE Publications

Öncü, T. (1999). Lev s. Vygotsky's theory of development. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), 227-236.

Özdemir, Z. S., ve Bayraktar, A. (2015). Investigation of pre-service teachers' awareness regarding children's early literacy. *Journal of Education and Future*, (7), 37-48.

Parlakyıldız, B., ve Yıldızbaş, F. (2004). Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

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).

Petrová, Z. Zápotočná, O. Urban, K. ve Urban, M. (2020). Development of early literacy skills: A Comparison of two early literacy programmes. *Journal of Pedagogy*, 11(2) 51-72.

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.

Pullen, P. C., ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 87-98.

Robbins, C., Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54.

Roskos, K. A., Christie, J. F., Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy I early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.

Sandvik, J. M., van Daal, V. H. ve Adèr, H. J. (2014) Emergent literacy: preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14.1, pp. 28– 52.

Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsüsü. Ankara.

Sonnenschein, S., Munsterman, K. (2002). The influence of home – Based reading interactions on 5 year – Olds reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol: 17, P. 318–337

Stegelin, D. A. (2002). Early Literacy Education: First Steps Toward Dropout Prevention. Effective Strategies for School Improvement and Dropout Prevention.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading research quarterly*, 458-481.

Suna, H. E., Tanberkan, H., Taş, U. E., Eroğlu, E., Altun, Ü. (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu.Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

Taşkın, N., Sak, R., Sak, İ. Ş. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: öğretmen görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.

Topbaş, S.S. (Ed.). (2017). Dil ve Kavram Gelişimi. Kök Yayıncılık (7. Baskı). Ankara.

Torgesen, J. K., Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. *Word recognition in beginning literacy,* 161-188.

Treiman, R., & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10(4), 334-338.

Tuğluk, İ. H.,Kök, M, Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 72-81.

Turan, F. (2018). 4. Bölüm, Fonolojik Farkındalık Becerileri. Temel, Z. F. (Ed.). Dil ve Eken Okuryazarlık (s. 90-102). Ankara: Hedef Yayınları.

Uyanık, Ö., ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2).

Walker, K. E. (2014). *Preschool teachers' constructions of early reading.* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 1668131288).

Wasik, B. A., Bond, M. A., Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63.

Whitehurst, G.J., Lonigan C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*. 1998;69(3):848–872.

Whitehurst, G.J., Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.), Handbook Of Early Literacy Research, Volume I. (s. 11-29). New York: Guilford.

Wright, J., ve Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, 23(1), 17-47.

Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus L., Aksoy A.B., (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuma yazmayla ilgili inançlarının incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 495-515.

Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L. Aksoy, A.B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1128-1146.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). 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.

Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143.

Yüksek Öğretim Kurulu. (2018). Eğitim Öğretim Dairesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni Ogretmen-Yetistirme-Lisans Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

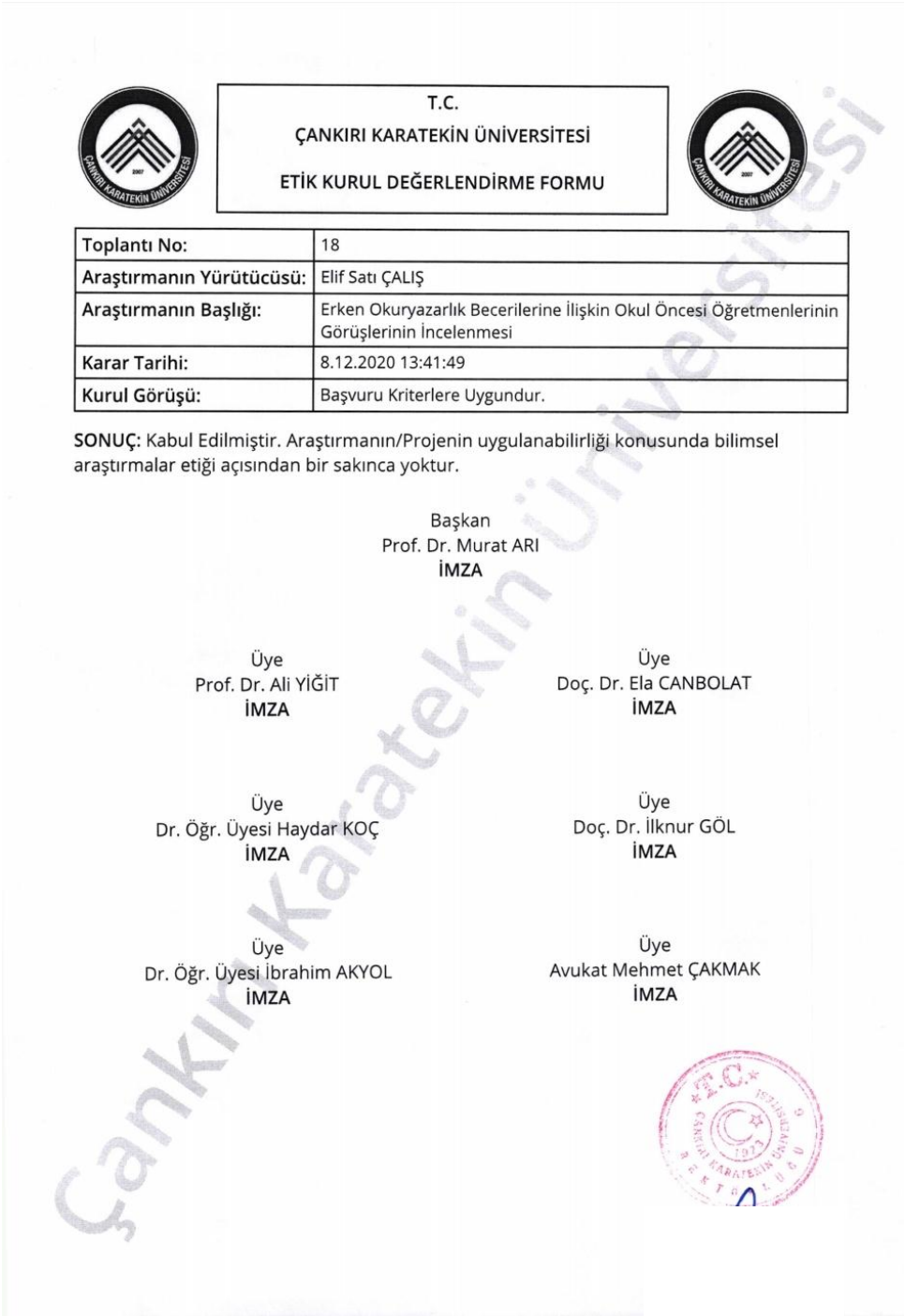
Yüksek Öğretim Kurulu. (2016). Eğitim Öğretim Dairesi, Ulusal Çekirdek Eğitim Programları. Çocuk Gelişimi Çekirdek Eğitim Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ulusal-cekirdek-egitimiprogramlari/cocuk_gelisimi_cekirdek_egitim_programi.pdf

Zhang, H., Alex, N. K. (1995). Oral Language Development across the curriculum, K-12. ERIC Digest.

Zygouris-Coe, V., ve Center, R. E. F. (2001). Balanced reading instruction in K-3 classrooms. *Orlando, FL: Florida Literacy and Reading Excellence Center*.

EKLER

EK 1: Etik kurul onayı



T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Toplantı No:	18
Araştırmanın Yürütücüsü:	Elif Satı ÇALIŞ
Araştırmanın Başlığı:	Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi
Karar Tarihi:	8.12.2020 13:41:49
Kurul Görüşü:	Başvuru Kriterlere Uygundur.

SONUÇ: Kabul Edilmiştir. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Başkan
Prof. Dr. Murat ARI
İMZA

Üye
Prof. Dr. Ali YİĞİT
İMZA

Üye
Doç. Dr. Ela CANBOLAT
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Haydar KOÇ
İMZA

Üye
Doç. Dr. İlknur GÖL
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim AKYOL
İMZA

Üye
Avukat Mehmet ÇAKMAK
İMZA

Çankırı Karatekin Üniversitesi

EK 2: Araştırma izin onayı

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-19140072 13.01.2021
Konu : Elif Satı ÇALIŞ'ın Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Elif Satı ÇALIŞ'ın "Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu araştırması, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün bila tarih ve 304 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Elif Satı ÇALIŞ'ın "Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi"" konulu araştırmasını İnegöl İlçesinde bulunan okul öncesi ve ilköğretim okullarındaki okul öncesi öğretmenlerine uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet UZUN
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Sabahattin DÜLGER
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224)225 25 78
E-Posta: arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Engin SEYMEN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr Faks: 445 18 10
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 13f1-7472-30bb-bbbe-a2ae kodu ile teyit edilebilir.

EK 3: Görüşme formu

ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sizi **Elif Satı ÇALIŞ** tarafından yürütülen "**"Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi"** başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. 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:
2: Cinsiyetiniz:
3: Çalıştığınız Okul: ☐ Bağımsız Anaokulu ☐ İlkokula Bağlı Anasınıfı
☐ Meslek Lisesine Bağlı Uygulama Anaokulu

4: Eğitim Durumunuz:
☐ Lise (Çocuk Gelişimi Bölümü)
☐ Meslek Yüksekokulu (Çocuk Gelişimi Bölümü-2 Yıllık)
☐ Çocuk Gelişimi (4 yıllık)
☐ Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği (4 yıllık)
☐ Açık Öğretim Okul Öncesi Eğitimi Bölümü
☐ Diğer : ……
5: Mezuniyet Yılınız:
6: Hizmet Yılınız:

BÖLÜM 2: GÖRÜŞME SORULARI

1. Erken okuryazarlık kavramını daha önce duydunuz mu?
    a. Evet ise nereden duydunuz, nereden bilgi edindiniz?
    b. Erken okuryazarlık kavramını nasıl tanımlarsınız?
    c. Erken okuryazarlık becerileri nelerdir?

2. Sınıfınızda erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalığa yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? (Sesbilgisel farkındalık derken sözcükleri hecelere ayırma, aynı sesle başlayan/biten kelimeleri bulma/üretme, kafiye/uyak gibi etkinliklerden bahsediyoruz)
    a. Yapıyorsanız bu etkinliklere örnekler verir misiniz? (Hangi yöntem ve tekniği kullandığına ilişkin bilgi alınır)

3. Sınıfınızda erken okuryazarlık becerilerinden yazı farkındalığına yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? (Yazı farkındalığı çocukların bir kitabı nasıl kullanacağını (ters/düz ve hikâyenin ilerleyiş yönü), yazının yönü ve yazı ile resmi ayırt edebiliyor olması gibi etkinlikleri kast ediyoruz)
    a. Yapıyorsanız bu etkinliklere örnekler verir misiniz? (Hangi yöntem ve tekniği kullandığına ilişkin bilgi alınır)

4. Sınıfınızda erken okuryazarlık becerilerinden harf bilgisi ve alfabe bilgisine yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? (Harfin adı ve sesine yönelik etkinlikler, harfi tanıma ve sesi ile eşleştirebilme (örneğin kendi adının hangi harfle başladığı ya da içinde hangi harfler olduğuna ilişkin) becerilerine yönelik etkinlikler)
    a. Yapıyorsanız bu etkinliklere örnekler verir misiniz? (Hangi yöntem ve tekniği kullandığına ilişkin bilgi alınır)

5. Sınıfınızda erken okuryazarlık becerilerinden dinlediğini anlama ve öyküleştirme becerilerine yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? (Öyküleştirme becerilerinde ifade edici dili kullanmaya yönelik yapılan çalışmalar var. Örneğin bir hikâyeyi anlatabilme ya da başından geçen bir olayı anlatabilme, yaptığı bir resmi anlatabilme, hikaye kartlarından hikaye oluşturma ile ilgili becerilere yönelik etkinlikler)
    a. Yapıyorsanız bu etkinliklere örnekler verir misiniz? (Hangi yöntem ve tekniği kullandığına ilişkin bilgi alınır)

6. Sınıfınızda erken okuryazarlık becerilerinden kelime dağarcığını desteklemeye yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? (Hem alıcı hem ifade edici dil kelime hazinesini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? Farklı durum, olay, nesne vs. kullanarak yeni kelimeler öğrenme gibi)
    a. Yapıyorsanız bu etkinliklere örnekler verir misiniz? (Hangi yöntem ve tekniği kullandığına ilişkin bilgi alınır)

7. Sınıfınızda erken okuryazarlık becerilerinden yazı motivasyonunu (basılı yazıya güdülemek) desteklemeye yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? (Yazı motivasyonunda çocuğun kitapla ilgilenmesi, kitabı sevmesi, kitabı okumaktan ve kendisine kitap okunmasından zevk alması gibi davranışları kast ediyoruz)
    a. Yapıyorsanız bu etkinliklere örnekler verir misiniz? (Hangi yöntem ve tekniği kullandığına ilişkin bilgi alınır)

8. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye ilişkin sınıf ortamında (öğrenme merkezleri, materyaller, duvarlar, sınıf düzeni) ne gibi düzenlemeler yapıyorsunuz?
    a. Ne tür materyallere ihtiyacınız var?
    b. Materyallerinizi nasıl temin ediyorsunuz?

9. Çocukların erken okuryazarlık beceri düzeylerini ölçüyor musunuz?
    a. Evet ise ölçme ve değerlendirme sürecinde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

10. Aileleri evde erken okuryazarlık ortamı oluşturmaları yönünde destekliyor musunuz?
    a. Evet ise örnekler verir misiniz? (Hangi yöntem ve tekniği kullandığına ilişkin bilgi alınır)
    b. Aileler bu desteğinizi nasıl karşılamaktadırlar?

11. Ailelerin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik sizden talep ve beklentileri nelerdir?
    a. Ebeveynler bu talep ve beklentileri size hangi yollarla iletmektedirler?

12. Sizce okul öncesi eğitim programındaki erken okuryazarlık becerilerine ilişkin kazanım ve göstergeler yeterli midir?
    a. Hayır ise, sizce okul öncesi eğitim programında erken okuryazarlık becerilerine ilişkin ne tür güncellemeler yapılmalıdır?

13. Lisans eğitiminiz boyunca veya hizmet içi eğitim sürecinde erken okuryazarlık becerileri ile ilgili eğitim aldınız mı?
    a. Bir okul öncesi öğretmeni olarak kendinizi çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleme konusunda yeterli hissediyor musunuz?
    b. Kendinizi bu konuda geliştirmek için mesleki gelişim programlarından nasıl (kimlerden, hangi kaynaklardan, nerede, ne kadar süreyle, hangi yöntem ve tekniklerle) yararlanmak isterdiniz?

14. Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mıdır?
    a. Evet ise nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

Adı – Soyadı **:** Elif Satı ÇALIŞ

Öğrenim Durumu **:**
Lisans **:** 2004, Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

Mesleki Deneyimi :
2005-2014 : Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (İstanbul) - Çocuk Gelişimci
2014-2017: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (Ankara) – Çocuk Gelişimci
2017- Halen : Bursa Uludağ Üniversitesi İnegöl Meslek Yüksekokulu – Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü – Öğretim Görevlisi

Üye Olduğu Bilimsel Kuruluşlar

Bilimsel Çalışma Alanları
Sağlık Bilimleri, Sosyal ve Beşeri Bilimler

Yayınları:
Aydos, S., Çalış, E. S., (2021) Otizm Spektrum Bozukluğu Öncesi ve Sonrasıyla Tanı: Çocuk Gelişimci Bakış Açısıyla Bir İnceleme. Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi, 4(1), 31-53.

Çalış, E. S., Feyman Gök, N. (2020). 2010-2019 yılları arasında erken okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8(2), 152-167.

Aydos, S., Çalış, E. S. , (2018). Otizm Kapsamında Bozuklukta Erken Tanı, Müdahale ve Çocuk Gelişimciler . II. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi

Bilimsel Etkinlikleri

Aldığı Burslar, Ödüller, Projeleri

Diğer Bilgiler

Eğitim programı haricinde aldığı kurslar ve

Katıldığı eğitim seminerleri

Organizasyonunda katkıda bulunduğu bilimsel toplantılar

Diğer üyelikleri