



**MÜZİK VE YARATICI DRAMA TEMELLİ ERKEN  
OKURYAZARLIK EĞİTİM PROGRAMININ 4-5 YAŞLARINDAKİ  
ROMAN ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK  
BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Tacettin Tezcan**

**DOKTORA TEZİ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EKİM, 2023**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Tacettin  
Soyadı : TEZCAN  
Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi  
İmza :  
Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programının 4-5 Yaşlarındaki Roman Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi  
İngilizce Adı : The Effect Of Music and Creative Drama Based Early Literacy Education Program on Early Literacy Skills of 4-5 Year Old Roma Children

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Tacettin TEZCAN

İmza

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Tacettin TEZCAN tarafından hazırlanan “Müzik ve yaratıcı drama temelli erken okuryazarlık eğitim programının 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi

**Başkan:** Prof. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi

**Üye:** Doç. Dr. Gökhan ILGAZ

Eğitim Programları ve Öğretim, Trakya Üniversitesi

**Üye:** Doç. Dr. Keziban Büşra KAYNAK EKİCİ

Çocuk Gelişimi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ

Okul Öncesi Eğitimi, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 19/10/2023

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Doktora dönemim boyunca hep yanımda olan bu çalışma sürecinde beni yönlendiren rehberliğini, bilgisini, anlayışını ve desteklerini esirgemeyen kıymetli danışmanım Sayın Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecine görüş ve önerileri ile önemli katkılar sağlayan, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan Tez İzleme Komitesi'nde yer alan Prof. Dr. Zeynep Kurtulmuş ve Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde Roman vatandaşlarla ilgili bilgi ve deneyimlerini paylaşan, desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Gökhan ILGAZ, Dr. Öğr. Üyesi Muhammed TAĞ ve Öğr. Gör. Dr. Tülay TEKİN YILMAZ hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırmam sürecimde manen yanımda olan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. G. Şule TEPETAŞ CENGİZ'e, değerli görüş ve önerileriyle sabrını ve bilgisini esirgemeyen bu süreçte destek olan Dr. Öğr. Üyesi Senem ACAY SÖZBİR'e ve Gonca AKMAN'a teşekkür ederim.

Hayatımda ilki yer alan bu süreçte bana desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen her türlü özveriyi ve sabrı gösteren hayat arkadaşım sevgili eşim Sezen TEZCAN'a ve canımın bir parçası olan kızım Meryem İpek TEZCAN'a teşekkür ederim.

**MÜZİK VE YARATICI DRAMA TEMELLİ ERKEN OKURYAZARLIK  
EĞİTİM PROGRAMININ 4-5 YAŞLARINDAKİ ROMAN  
ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ  
(Doktora Tezi)**

**Tacettin Tezcan**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**Ekim 2023**

**ÖZ**

Bu çalışmanın amacı, Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya Düzce ilinde bir mahallede yerleşik olarak yaşayan 4-5 yaşlarında yer alan tipik gelişim gösteren 22 Roman çocuk katılmıştır. Romanların yaşadığı mahallenin şehir merkezine yakın, fiziki koşullarının uygun olması ve çalışmaya dahil edilecek bireylerin ılımlı bir grup olması nedeniyle örneklem seçiminde seçkisiz olamayan örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Romanların yaşadığı yer olan TOKİ konutları içinde Düzce Valiliği'ne ait olan eğitim merkezi için gerekli izinler alınarak okul öncesi eğitim sınıfı kurulmuş; uygulamalar bu sınıf içerisinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, araştırmaya katılan çocukların demografik özellikleri, okul öncesi eğitime devam etme durumu, aile ve ebeveyn özelliklerini belirlemeye ilişkin soruların yer aldığı Çocuk Aile Demografik Bilgi Formu, tipik gelişim gösteren çocukları belirlemek için Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek için Karaman ve Aytar (2016) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) kullanılmıştır. Roman çocuklarla aynı özelliklere sahip başka bir gruba ulaşamayacağından seçkisizlik gözetilemeyerek eşleştirme yapılamamış bu nedenle araştırmada zayıf deneysel desenlerden biri olan tek grup ön test-son test desen kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmaya katılan Roman çocuklara ön uygulamada çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla EOBDA uygulanmıştır. Ön test ölçümlerden sonra çalışmaya katılan Roman çocuklara, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 30 etkinlikten oluşan " Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken

Okuryazarlık Eğitim Programı" 10 hafta süreyle haftada 3 oturum olarak uygulanmıştır. Programın uygulanması tamamlandığında son test ve son testten üç hafta sonra da kalıcılık testi yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programının Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, yazı yazma öncesi, alfabe ve harf bilgisi, sözel dil ve kelime bilgisi becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Anahtar Kelimeler : Erken okuryazarlık, Roman çocuklar, okul öncesi eğitim  
Sayfa Adedi : xv + 178  
Danışman : Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

**THE EFFECT OF MUSIC AND CREATIVE DRAMA BASED EARLY  
LITERACY EDUCATION PROGRAM ON EARLY LITERACY SKILLS  
OF 4-5 YEAR OLD ROMANIAN CHILDREN**

**(Ph. D Thesis)**

**Tacettin Tezcan**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**October 2023**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to examine the effect of Music and Creative Drama Based Early Literacy Education Program on the early literacy skills of 4-5 year old Roma children. For this purpose, 22 typically developing Roma children aged 4-5 years living in a neighborhood in Düzce province included in the study. Since the neighborhood where the Roma live is close to the city center, the physical conditions are suitable and the individuals to be included in the study are a moderate group, the convenience sampling method, which is one of the non-random sampling methods, was used in the sample selection. The necessary permissions were obtained for the education center belonging to the Governorship of Düzce in TOKİ residences, where Roma people live, and a pre-school education classroom was established; the practices were carried out in this classroom. The data collection tool used in the study was the Personal Information Form developed by the researcher, which included questions about the demographic characteristics, preschool attendance, family and parent characteristics of the children participating in the study, Gazi Early Childhood Development Assessment Tool (GECDA) to identify children with typical development, and Early Literacy Skills Assessment Tool (ELSA) developed by Karaman and Aytar (2016) to measure children's early literacy skills. Since another group with the same characteristics as the Roma children could not be reached, randomization could not be observed and matching could not be made; therefore, one-group pretest-posttest design, one of the weak experimental designs, was used in the study. In this context, EOBDA was applied to the Roma children participating in the study in order to measure children's early literacy skills in the pre-test. After the pre-test measurements, the "Music and Creative Drama Based Early Literacy Education Program" consisting of 30 activities prepared by the researcher was applied to the Roma children participating in the study

as 3 sessions per week for 10 weeks. When the implementation of the program was completed, a post-test and a retention test were conducted three weeks after the post-test. The data obtained were analyzed through SPSS package program. As a result of the analysis, it was concluded that the Music and Creative Drama Based Early Literacy Education Program was effective on phonological awareness, print awareness, pre-writing, alphabet and letter knowledge, verbal language and vocabulary skills of Roma children.



Key Words : Early literacy, Roma children, preschool education  
Page Number : xv + 178  
Supervisor : Prof. Dr. Fulya TEMEL

## İÇİNDEKİLER

|                                              |      |
|----------------------------------------------|------|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... | i    |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....           | ii   |
| JÜRİ ONAY SAYFASI.....                       | iii  |
| TEŞEKKÜR.....                                | iv   |
| ÖZ .....                                     | v    |
| ABSTRACT .....                               | vii  |
| İÇİNDEKİLER.....                             | ix   |
| TABLolar LİSTESİ.....                        | xiii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....                        | xiv  |
| SİMGELER VE KISALTMALAR .....                | xv   |
| BÖLÜM I .....                                | 1    |
| GİRİŞ.....                                   | 1    |
| Problem Durumu.....                          | 1    |
| Araştırmanın Amacı .....                     | 4    |
| Araştırmanın Önemi .....                     | 5    |
| Varsayımlar .....                            | 7    |
| Sınırlılıklar .....                          | 7    |
| Tanımlar.....                                | 7    |
| BÖLÜM II.....                                | 8    |
| KURAMSAL ÇERÇEVE .....                       | 8    |
| Erken Okuryazarlık.....                      | 8    |
| Gelişmekte Olan Okuryazarlık .....           | 9    |
| Erken Okuryazarlık Becerileri .....          | 11   |

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Ses Bilgisel (Fonolojik) Farkındalık</i> .....                                             | 13 |
| <i>Yazı Farkındalığı</i> .....                                                                | 15 |
| <i>Yazı Yazma Öncesi Beceriler</i> .....                                                      | 17 |
| <i>Alfabe ve Harf Bilgisi</i> .....                                                           | 19 |
| <i>Sözel Dil ve Sözcük Dağarcığı</i> .....                                                    | 20 |
| <b>Erken Okuryazarlık ve Kültür</b> .....                                                     | 23 |
| <b>Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler</b> ..... | 24 |
| <i>Müzik Yönteminin Erken Okuryazarlık Becerilerine Katkısı</i> .....                         | 25 |
| <i>Yaratıcı Drama Yönteminin Erken Okuryazarlık Becerilerine Katkısı</i> .....                | 27 |
| <i>Teknolojinin Erken Okuryazarlık Becerilerine Katkısı</i> .....                             | 28 |
| <i>Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Katkısı</i> .....               | 29 |
| <b>Erken Okuryazarlığı Etkileyen Faktörler</b> .....                                          | 30 |
| <i>Ailenin Etkisi</i> .....                                                                   | 31 |
| <i>Okulun Etkisi</i> .....                                                                    | 32 |
| <i>Ev Okuryazarlık Ortamının Etkisi</i> .....                                                 | 33 |
| <i>Gelişimsel Özellikler</i> .....                                                            | 35 |
| <b>Roman Toplumu</b> .....                                                                    | 37 |
| <b>Dünyada Romanlar</b> .....                                                                 | 37 |
| <b>Türkiye’de Romanlar</b> .....                                                              | 38 |
| <b>Romanların Karşılaştıkları Sorunlar</b> .....                                              | 39 |
| <i>Barınma ile İlgili Sorunlar</i> .....                                                      | 39 |
| <i>Eğitim ile İlgili Sorunlar</i> .....                                                       | 39 |
| <i>Sağlık ve Sağlık Hizmetleri ile İlgili Sorunlar</i> .....                                  | 41 |
| <i>İstihdam ile İlgili Sorunlar</i> .....                                                     | 41 |
| <b>BÖLÜM III</b> .....                                                                        | 42 |
| <b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....                                                              | 42 |
| <b>Roman Çocuklar ve Erken Okuryazarlık ile İlgili Çalışmalar</b> .....                       | 42 |
| <b>Müzik ve Erken Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar</b> .....                              | 45 |
| <b>Yaratıcı Drama ve Erken Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar</b> .....                     | 47 |

|                                                                                                                                       |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Erken Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar .....                                                                                      | 49        |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                                                                                                 | <b>56</b> |
| <b>YÖNTEM .....</b>                                                                                                                   | <b>56</b> |
| Araştırmanın Modeli.....                                                                                                              | 56        |
| Çalışma Grubunun Belirlenmesi .....                                                                                                   | 57        |
| Çalışma Grubunun Özellikleri.....                                                                                                     | 58        |
| Katılımcıların Demografik Özellikleri .....                                                                                           | 58        |
| Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) uygulaması sonuçları ....                                                             | 60        |
| Veri Toplama Araçları.....                                                                                                            | 60        |
| Çocuk Aile Demografik Bilgi Formu .....                                                                                               | 61        |
| Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) .....                                                                     | 61        |
| Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) .....                                                                        | 62        |
| Roman Çocuklara Yönelik Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık<br>Becerileri Eğitim Programı Geliştirme Basamakları ..... | 62        |
| Programın Felsefesi ve Kuramsal Dayanakları.....                                                                                      | 63        |
| Programın İlkeleri .....                                                                                                              | 70        |
| Programın Kazanım ve Göstergeleri .....                                                                                               | 70        |
| Etkinliklerin Planlanması .....                                                                                                       | 74        |
| Etkinliklerin Uygulanması.....                                                                                                        | 81        |
| Eğitim Ortamının Düzenlenmesi.....                                                                                                    | 81        |
| Veri Toplama Süreci .....                                                                                                             | 83        |
| Verilerin Analizi .....                                                                                                               | 84        |
| Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....                                                                                            | 86        |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                                                                                                  | <b>88</b> |
| <b>BULGULAR VE YORUM .....</b>                                                                                                        | <b>88</b> |
| Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                                                                                           | 91        |
| İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                                                                                            | 92        |
| Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                                                                                            | 93        |
| Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                                                                                          | 94        |
| Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                                                                                           | 95        |

|                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....</b>           | <b>96</b>  |
| <b>BÖLÜM VI .....</b>                                       | <b>99</b>  |
| <b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLERİ.....</b>                    | <b>99</b>  |
| <b>Sonuç ve Tartışma .....</b>                              | <b>99</b>  |
| <b>Öneriler .....</b>                                       | <b>113</b> |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                       | <b>116</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                          | <b>162</b> |
| <b>Ek 1. Etik Onay .....</b>                                | <b>163</b> |
| <b>Ek 2. Kurulan Öğrenme Merkezlerinin Görüntüleri.....</b> | <b>164</b> |
| <b>Ek 3. Etkinlik Örnekleri .....</b>                       | <b>166</b> |
| <b>Ek 4. Etkinlik Uygulamalarından Görüntüler .....</b>     | <b>176</b> |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. <i>Araştırmanın Deseni</i> .....                                                                               | 57 |
| Tablo 2. <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i> .....                                                             | 58 |
| Tablo 3. <i>Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Uygulaması Minimum, Maksimum ve Ortalama Puanları</i> ..... | 60 |
| Tablo 4. <i>MEB (2013) Kazanım- Göstergeleri ve Eklenen Yeni Kazanım Göstergeleri</i> .....                             | 71 |
| Tablo 5. <i>Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Becerileri Eğitim Programı Matrisi</i> .....             | 75 |
| Tablo 6. <i>Yaratıcı Drama ve Müzik Etkinliklerinde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Çalışmalar</i> .....                   | 80 |
| Tablo 7. <i>Eğitim Ortamının Düzenlenmesi: Program için Sınıf İçinde Kurulmuş Olan Merkezler ve Materyaller</i> .....   | 81 |
| Tablo 8. <i>Ölçümler için Normallik Testi Sonuçları ve Çarpıklık-Basıklık Değerleri</i> .....                           | 84 |
| Tablo 9. <i>EOBDA Alt Boyutları Mauchly Küresellik Testi</i> .....                                                      | 85 |
| Tablo 10. <i>EOBDA Alt Testleri için Betimsel İstatistikler</i> .....                                                   | 88 |
| Tablo 11. <i>EOBDA Alt Testleri için Ölçüm Etkisi</i> .....                                                             | 90 |
| Tablo 12. <i>EOBDA Alt Testleri için Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları</i> .....                                        | 91 |
| Tablo 13. <i>Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları t testi Tablosu</i> .....                                            | 96 |
| Tablo 14. <i>Son Test ile Kalıcılık Testi Puanları Korelasyon Tablosu</i> .....                                         | 97 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1. Erken Okuryazarlık alanları.....                                            | 12 |
| Şekil 2. Sesbilgisel farkındalık gelişimsel sürekliliği.....                         | 14 |
| Şekil 3. Okuma yazma öğretimine göre felsefi yaklaşımlar ve etkinlik örnekleri ..... | 18 |
| Şekil 4. Türkiye’deki Rom, Dom ve Lom gruplarının coğrafi dağılımı.....              | 38 |
| Şekil 5. Ses bilgisel farkındalık becerileri sütun grafiği.....                      | 92 |
| Şekil 6. Yazı farkındalığı sütun grafiği.....                                        | 93 |
| Şekil 7. Öyküyü anlama sütun grafiği .....                                           | 94 |
| Şekil 8. Görselleri eşleştirme sütun grafiği.....                                    | 95 |
| Şekil 9. Yazı yazma öncesi becerileri sütun grafiği .....                            | 96 |

## SİMGELER VE KISALTMALAR

|       |                                                     |
|-------|-----------------------------------------------------|
| GEÇDA | Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı    |
| EOBDA | Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı |
| MEB   | Millî Eğitim Bakanlığı                              |
| NELP  | National Early Literacy Panel                       |
| TDK   | Türk Dil Kurumu                                     |



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır.

### **Problem Durumu**

İnsanlar, benzer ihtiyaçlar ve eşit haklara sahip olarak dünyaya gelmektedirler. Ancak insanlara sağlanan fırsatlar ve tanınan haklar açısından bu eşitlik bozulabilmekte ve her bir toplum, kendi içerisinde bazı grupları “avantajlı” bazılarını ise “dezavantajlı” duruma getirebilmektedir. Toplumdaki büyük bir kesim eğitim, sağlık, barınma gibi temel haklara erişebilirken bazı gruplar bu haklara erişememektedir. Dolayısıyla bu gruplar kendilerini dezavantajlı olarak görmeye başlamaktadırlar (Mayer, 2003). Okul öncesi eğitime erişim ve faydalanma konusunda da bu dezavantaj durumlarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitime erişmekte güçlük yaşayan çocukların büyük çoğunluğu oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim programının amaçları arasında yer alan “Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak” ifadesi dezavantajlı çocukların okul öncesi eğitime dahil edilmesi ve onlara yarar sağlamasının en üst düzeye çıkarılmasında önemli olduğunu vurgulamaktadır (MEB, 2013).

Dezavantajlı grup kavramı ilk çıktığı yıllarda çocuklar, yaşlılar, ciddi fiziksel ve zihinsel engeli ya da ruhsal ve duygusal hastalığı olan fertleri kapsamaktayken zamanla değişikliğe uğramış ve ırk, din, dil, fiziksel görünüm nedeniyle ayrımcılığa maruz kalan bireyler de dezavantajlı olarak kabul edilmiştir (Estes, 2014). Türkiye’nin köyden kente nüfus hareketliliğinin fazla olduğu, yoğun bir biçimde dış göç alan, sosyo-ekonomik ve kültürel olarak farklılıklar barındıran bir nüfusu bulunmaktadır (Başel, 2007; Tümtaş ve Ergün, 2016). Bununla birlikte

Türk toplumunda gelir dağılımı farklılıkları ve sınıfsal çeşitlilik de söz konusudur. Tüm bu etmenlerin etkisi ile Türkiye’de ön plana çıkan dezavantajlı gruplar arasında sayılabilecek Roman çocuklar okul öncesi eğitime katılmakta ciddi problemler yaşamaktadırlar (Çağlayan, 2021). Türkiye’de okul öncesi eğitime katılmakta problem yaşayan Roman çocukların okul öncesi eğitime katılmama nedenleri; yerleşik ve düzenli aile yaşantılarının olmaması, çocukların daha çok büyükanne ve büyükbaba ile yaşamaları, nüfus kayıtlarının olmaması, yaygın yoksulluk, okul öncesi eğitimi gereksiz görmeleri ve okul öncesi eğitim olanaklarının bilinmemesi, eğitimle ilgili hedeflerinin olmaması ve sosyo-ekonomik yetersizlik olarak belirtilmektedir (MEB, 2011). Bu bağlamda ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ve toplumun her kesiminde yer alan çocuklara ulaşılması için bağımsız ana okulları, örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde fiziksel kapasiteye uygun olarak ana sınıfları ve uygulamalı sınıflar açılmaktadır (MEB, 2022). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2023) Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi eylem planı içinde Roman çocukların kaliteli eğitime erişiminin artırılması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla “Roman çocukların okul öncesi eğitime erişimleri ve devam oranları artırılacaktır.” stratejik hedefi yer almaktadır.

Ülkemizde Roman çocukların okul öncesi eğitimi ile ilgili akademik çalışma ve projelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Ülkemizde; Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Operasyonu (SİROMA) projesi (Babadoğan vd., 2020), Akdeniz Roman Dernekleri Federasyonunun Toroslar Belediyesi ve Açık Toplum Vakfı katkıları ile hayata geçirdiği ‘Roman Kadınları İşe, Çocukları Kreşe’ projesi, Samsun Canik Kaymakamlığı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı tarafından maddi destek verilen “Gün kahvaltısı ile başlar” projesi, Trakya Roman ve Engelliler Derneği tarafından, çocuklara yönelik çeşitli oyunlar eşliğinde, sahip oldukları hakların öğretildiği Mikro-Fon Programı, Bursa Yıldırım Kaymakamlığı ve Bursa Eskişehir Bilecik Kalkınma Ajansının Roman çocuklarına ve ailelerine yönelik “Ben Yoksam Bir Eksikiz” projesi gibi Roman çocukların okula erişimi ve devamı konusunda çalışmalar yer almaktadır. Ülkemizde olduğu gibi Roman toplumunun yaşadığı diğer ülkelerde de Roman çocukların okul öncesi eğitimi ile ilgili çeşitli projeler uygulanmıştır. Bunlar; Sosyal Açıdan Dezavantajlı Çocuklar için Alternatif Toplum Temelli Erken Çocuk Gelişimi Hizmetleri (Alternative community based ECD services for socially disadvantaged children), Roman Topluluğu Arabulucuları/Topluluk Kolaylaştırıcıları (Roma community mediators/community facilitators), Roman Öğretim Yardımcıları (Roma teaching

assistants), Eğitim Destek Merkezi ve Roman Eğitim Girişimi (Centre for educational support and the roma education initiative (REI)), Çok İşlevli Merkezler (Multifunctional centres (MCs)), Toplum Merkezlerinde Okul Öncesi Sınıfları (Preschool classes in community centres), Her Çocuk Okula/Anaokuluna (Every child in school/preschool), Yaz Anaokulu (Summer kindergarten), Roman Çocuklar için Eğitim Seti (The teaching kit for Roma children (Mallette pédagogique)), İki Dilli Anaokulu (Bilingual kindergarten) projeleridir (Ulrich, 2011). Aguiar vd. (2020) sekiz Avrupa ülkesinde göçmen, düşük gelirli ve Roman çocukların yaşadığı eşitsizliklerle mücadele eden erken müdahaleleri incelediği araştırmada müdahale programlarının %78'inin dil desteği sağladığı ve %22'sinin özel olarak erken çocukluk eğitimi ve bakımına yönelik olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Roman ailelerin yaşadığı çevreye ve sosyo-ekonomik düzeyine bakıldığında bu ailelerin yaşadığı alanların çevresel koşullarının yetersiz olduğu, sosyo-ekonomik düzeylerinin, aile eğitim seviyelerinin ve okullaşma oranlarının düşük seviyede yer aldığı görülmektedir (Cerit ve Porsuk, 2020; Okutan ve Turgut, 2018; Öksüz vd., 2018). Froiland vd. (2013)'ne göre risk altındaki okul öncesi çocuklarda sosyo-ekonomik durum çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkilemektedir. Roman çocuklarla yapılan çalışmalarda ise sosyo-ekonomik durumun erken okuryazarlık becerilerine, okuma gelişimlerine, dil ve bilişsel gelişimlerine etki eden en büyük faktörlerden biri olduğu saptanmıştır (Kyuchukov, 2021; Lervåg, Dolean, Tincas ve Lervåg, 2019; Pop, 2020). Erken okuryazarlık becerileri gelişiminin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde Roman çocukların maruz kaldığı yoksulluk, barınmanın yetersizliği, güvenlik problemi gibi olumsuz faktörler (Çağlayan, 2021) Roman çocukların erken okuryazarlık gelişiminde olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Bu etkilerin sonucunda yaşıtlarına göre erken okuryazarlık becerileri zayıf, gelişimi eksik olarak okul öncesi dönemde olan çocukların ileriki yıllarda akademik becerilerinde de yetersizlikler görülebilmektedir (Hill, 2019). Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile akademik başarı arasındaki ilişki çocukların üst öğrenimlerinde daha belirgin görülmektedir (Zimmerman, Rodriguez, Rewey, ve Heidemann, 2008). Okul öncesi dönemdeki sesbilgisel farkındalık, alıcı ve ifade edici dil becerileri, yazı farkındalığı gibi erken okuryazarlık becerileri; çocukların ileriki yaşlarındaki bilişsel ve akademik başarı sonuçları ile paralellik göstermekte olup çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ileriki yaşlardaki okuma yazma becerilerine etkisi görülebilmektedir (National Early Literacy Panel [NELP], 2008). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık gelişimi temelinin oluşturulması daha sonraki yıllardaki akademik başarı için önemli yer tutmaktadır. Erken okuryazarlık becerilerinde daha zayıf gelişmişlik düzeyi ile okula başlayan

çocuklar, ilköğretim düzeyinde okuma yazma öğrenimi için daha fazla zaman harcamak durumunda kalmakta ve erken okuryazarlık becerileri daha güçlü olan yaşlılarından geri kalabilmektedirler (Pace Burchinal, Alper, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2019). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğun erken okuryazarlık gelişiminin başarılı şekilde desteklenmesi ilerleyen yıllarda çocuğun okuma yazma öğrenimini kolaylaştırabilmekte, akademik başarısını arttırmakta ve bunun paralelinde daha başarılı olmasını sağlayabilmektedir (Zimmerman vd., 2008).

Eğitime yeterince katılım gösteremeyen Roman çocuklarda akademik başarısızlık okula devamsızlık yapmalarına neden olan önemli faktörler arasında yer almaktadır. Bu çocukların erken yaşlarda akademik başarıları yükseltilecek okula devamsızlık, toplumdan dışlanma gibi yaşadıkları birçok sorunun çözümüne katkı sağlanabilmektedir (Genç vd., 2015).

Okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık gelişimini desteklemeye yönelik oluşturulan eğitim ortamları ve eğitim programları ile çocukların erken okuryazarlık becerileri desteklenmiş ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir (Engel de Abreu, Fricke ve Wealer, 2020; Thomas vd., 2020; Efe ve Temel, 2018). Literatür incelendiğinde Roman çocukların okul öncesi eğitim alanında desteklendiği çalışma sayısının az olduğu görülmektedir (Čerešňíková, Rosinský, ve Vanková, 2016; Dolean, Melby-Lervåg, Tincas, Damsa ve Lervåg, 2019; Çiçekler, Orçan ve Aral, 2013; Kılıç ve Tezel Şahin, 2022; Kyuchukov, 2021; Kyuchukov, Samko ve Kopčanová, 2017; Pop, 2020; Uzun ve Bütün, 2015). Bu bağlamda Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi önemli bir durum haline gelmiş olup çalışmada uygulanmış olan müzik ve drama temelli eğitim programının Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ve çalışma sonuçlarının Roman çocuklarla yapılacak olan diğer çalışmalara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programının (MÜYDEP) 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerini etkilemekte midir?

2. Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların öyküyü anlama becerilerini etkilemekte midir?
3. Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların yazı farkındalığı becerilerini etkilemekte midir?
4. Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların görselleri eşleştirme becerilerini etkilemekte midir?
5. Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların yazı yazma öncesi becerilerini etkilemekte midir?
6. Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların erken okuryazarlık becerileri son test ile kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Erken çocukluk döneminde sunulan zengin yaşantılar çocuğun gelişim alanlarını desteklemekle birlikte erken okuryazarlık gelişimine de katkı sağlamaktadır (Justice ve Pullen, 2003; Kuru ve Koç Tüylü, 2019). Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, gelir durumu, meslekleri ve eğitim düzeyi erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli olan değişkenlerdir (Lee ve Al Otabia, 2015; Neumann, 2016). Roman ailelerin yaşadığı çevre ve sosyo-ekonomik düzeyine bakıldığında bu ailelerin yaşadığı alanların çevresel koşullarının yetersiz olduğu, sosyo-ekonomik düzeylerinin, aile eğitim seviyelerinin ve okullaşma oranlarının düşük seviyede yer aldığı görülmektedir (Cerit ve Porsuk, 2020; Okutan ve Turgut, 2018; Öksüz vd., 2018). İzmir Büyükşehir Belediyesi ve Eşit Haklar İçin İzleme Derneği iş birliğinde Roman Hakları alanında çalışan sivil toplum örgütleri, uzmanlar ve akademisyenlerin katılımıyla Romanların ihtiyaçları ve deneyimleri çerçevesinde gerçekleştirilen Roman Hakları Çalıştayı'nda Roman çocukların okul öncesi eğitime katılımlarının düşük olduğu raporlanmıştır (İzmir Büyükşehir Belediyesi, 2022). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından hazırlanan Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2023)'nde Roman çocukların okul öncesi eğitime erişimlerinin sağlanması ve devam oranlarının artırılması stratejik hedefler arasında yer almaktadır. Yapılan proje ve çalıştaylar ile Roman çocukların okul öncesi eğitime katılımının desteklendiği görülmektedir. Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) tarafından yürütülen proje ile Roman çocukların okul öncesi eğitime katılımlarını sağlamak amaçlanmıştır (Maltepe Üniversitesi, 2018). Tekirdağ ilinde Trakya Kalkınma Ajansı'nın Sosyal Gelişmeyi Destekleme Programı (SOGEP) kapsamında Tekirdağ

Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü tarafından yürütülen ve Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ortağı olduğu "Roman Akademisi" projesi ile Roman çocukların okul öncesi eğitime katılımının artırılması, okul devamlılığın sağlanması ve okul terklerinin önüne geçilmesi hedeflenmiştir (Trakya Kalkınma Ajansı, 2023)

Roman çocukların okul öncesi eğitime katılım oranlarının düşük olması erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Yaşıtlarına göre erken okuryazarlık becerileri zayıf olan okul öncesi dönemdeki çocukların ileriki yıllarda akademik becerilerinde de yetersizlikler meydana gelebilmektedir (Schoon, Parsons, Rush, ve Law, 2010). Erken okuryazarlık becerileri çocukların gelecekteki akademik başarılarının yapı taşlarını oluşturmaktadır (Zimmerman vd., 2008). Yapılan çalışmalar, çocukların önemli bir kısmının yeterli düzeyde erken dönem okuryazarlık donanımına sahip olmadan birinci sınıfa başladıklarını ve bu durumun çocukların okumayı öğrenme sürecinde önemli güçlükler yaşamasına neden olduğunu göstermektedir (Dickinson, 2011; Hernandez, 2011; Oakhill ve Cain, 2012). Bu güçlükler ile okula başlayan çocuklar tüm okul yaşantıları boyunca akranlarının gerisinde kalmaya devam etmekte ve bu fark gittikçe açılmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerileri akademik başarının da önemli yordayıcılarından birisidir (Froiland, Powell, Diamond ve Son, 2013). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin başarılı şekilde desteklenmesi ilerleyen yıllarda çocuğun akademik beceri kazanımını kolaylaştırabilmekte ve bunun paralelinde daha başarılı olmasını sağlayabilmektedir (Ergül vd., 2014; Hakkoymaz ve Aslışen, 2020).

Akademik başarı, Roman çocukların okul terklerinde önemli bir faktördür (Kumcağız, Özcan ve Şahin, 2018). Gürhan, Çiftçi ve Sarı (2022) yaptıkları çalışma ile Roman çocukların ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıfa kadar okuma yazmayı hâlâ öğrenemedikleri, akademik olarak başarı sağlayamadıkları ve akranlarından geride kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Roman çocukların eğitim seviyelerinin düşük olması nedeniyle sınıfın gidişatına ayak uyduramayıp işlenen dersleri anlama düzeyleri düşmektedir. Bunun neticesinde eğitimden uzaklaşmalar yaşanabilmektedir (Genç vd., 2015). Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ile Roman çocukların okuma yazma öğreniminin desteklenmesi, akademik başarılarının artırılması, yaşıtlarından seviye olarak geride kalmaması ve okul terklerinin azaltılmasına katkı sağlanacağından bu araştırma önem kazanmaktadır.

## **Varsayımlar**

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırmacı, araştırma sürecinde Roman çocukları merkeze alarak Roman çocukların bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini dikkate aldığı varsayılmaktadır.
2. Araştırma grubunu oluşturan çocukların ailelerine ait demografik bilgilerin elde edildiği Çocuk ve Aile Bilgi Formu'nda elde edilen bilgilerin doğru olduğu varsayılmaktadır

## **Sınırlılıklar**

Araştırmanın sınırlılıklar şu şekildedir:

1. Düzce il merkezinde bir mahallede yaşayan 4-5 yaşlarındaki Roman çocuklarla sınırlıdır.
2. Araştırmanın uygulamaları 10 haftalık çalışma süresiyle sınırlıdır.
3. Araştırma tipik gelişim gösteren çocuklar ve onlardan veri toplama aracılığı ile elde edile veriler ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

Erken Okuryazarlık Becerileri: Çocukların formal okuma yazma öğrenmeden önce okuma yazmaya ilişkin kazanmaları beklenen bilgi, beceri ve tutumların tümüdür (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi; erken okuryazarlık ve Romanlar üzere iki alt ana başlık altında açıklanmıştır.

#### Erken Okuryazarlık

Geleneksel olarak, okuryazarlık edinimi, resmi eğitim ortamlarının sınırları içinde kod çözme gibi belirli becerilerin geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Teale ve Sulzby, 1986). 1980’ler öncesinde benimsenen okuryazarlık kavramına, gelişen okuryazarlık (emergent literacy) yaklaşımı, okuryazarlığın doğum ile başladığı anlayışını getirerek yeni bir bakış açısı oluşturmuştur (Karaman ve Güngör Aytar, 2016; Temel, 2018). Okuryazarlık, “doğumla başlayan ve bir kişinin yaşamı boyunca çocukluktan yetişkinliğe kadar gelişen bir dizi karmaşık, çok boyutlu beceri” olarak görülebilir (Wasik ve Herrmann, 2004). Tanımından da anlaşılacağı üzere okuryazarlık okuma ve yazmayı öğrenmeden önce başlayan bir süreç olup çocuklar dünyaya geldiklerinden itibaren okuryazarlık ile ilgili becerilerle karşılaşmakta ve bu becerilerin temelini oluşturmaktadırlar. Bu bağlamda okul öncesi eğitimde okuma ve yazmaya hazırlık becerilerinin tümünü kapsayan erken okuryazarlık kavramı ortaya çıkmaktadır (Erdoğan, 2011). Okuryazarlık gelişiminin okul öncesi aşamasına atıfta bulunmak için ortaya çıkan okuryazarlık, gelişen okuryazarlık, erken okuma ve erken okuryazarlık gibi çeşitli terimler kullanılmaktadır (Roskos, Christie ve Richgels, 2003). Çocukların okul öncesi dönemde kazanmaları beklenen okuma yazmaya ilişkin önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü alan yazında gelişen veya filizlenen okuryazarlık (emergent literacy) ya da son yıllarda sıkça kullanıldığı gibi erken okuryazarlık (early literacy) olarak adlandırılmaktadır (Justice ve Pullen, 2003). Erken okuryazarlık, karmaşık bir okumayı öğrenme sürecinin parçası olan

ilköğretim sınıflarında okuma ve yazma öğreniminden önce gelen bilgi, beceri ve tutumlardır (Roskos vd., 2003). Whitehurst ve Lonigan (1998) erken okuryazarlığı, daha geleneksel okuma ve yazma biçimlerinin öncüsü olan beceri, bilgi ve tutumlar olarak tanımlamıştır. Justice ve Pullen'e (2003) göre erken okuryazarlık, “çocukların geleneksel okuryazarlık öğretiminden önce edindikleri ve okumayı öğrenme görevine getirdikleri okuma ve yazmaya ilişkin öncül bilgiler” olarak tanımlanmaktadır. Erken okuryazarlık doğumla başlar, ilerleyicidir ve sosyokültürel deneyimlerden etkilenmektedir (New, 2001). Bu bilgi ve beceriler bütünü çocuğun erken yaşlarda dil ve okuryazarlık gelişimine doğrudan katkı sağlayacak olan materyaller ve çocuğun ilk deneyimleriyle yakından ilişkilidir (Martini ve Senechal 2012). Çocukların çevresinde bulunan kitaplar, manyetik alfabe harfleri, kâğıt ve yazı gereçleri gibi okuryazarlık materyalleri ile yetişkin yardımı ile yaptıkları etkileşimler, başarılı okuma ve yazma gelişimine katkıda bulunabilecek kaynaklardan bazılarıdır (Lynch, 2011). Justice ve Kaderavek, (2002), erken okuryazarlığın, çocukların okuryazarlık başarılarında gerçek ve önemli bir dönemi temsil ettiğini belirtmiştir. Bu aşamada; yazıya ilgi, daha önce kendisine okunan kitapları okuyormuş gibi yapma, karalama ve başka yazılar üretme, dilin seslerini keşfetme (yani saçma tekerlemeler) ve oyunlarda okuma yazma araçlarını kullanma (örneğin, telefon kullanmak) gibi davranışlardan bazıları gözlemlenebilmektedir. Pek çok yetişkin bu davranışları çocukların tipik oyun etkinlikleri olarak görse de bu davranışlar erken okuryazarlık becerilerinin keşfedildiğini göstermektedir. Erken okuryazarlık becerileri, okuryazarlık gelişiminin önemli öncülleri ve gelişimsel bir sürekliliği temsil etmektedir. (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000). Lonigan vd., (2000) bu deneyim ve etkileşimler sonucunda çocukların okula başladıklarında sahip olacakları erken okuryazarlık becerilerinin daha sonraki akademik performansın göstergesi olduğunu belirtmiştir. İyi ve kaliteli erken okuryazarlık deneyimleri yaşayan çocuklar, ileriki yıllarda birden fazla akademik alanda kazanımlar gösterebilmektedir (Morris, Bloodgood ve Perney, 2003).

### **Gelişmekte Olan Okuryazarlık**

Okuma ile ilgili araştırmalar, çocuklar okuma ve yazma eğitimine başlamadan önce okuryazarlık öğrenimini incelemekte ve giderek artan bir şekilde Dewey'in bakış açısını benimsemektedirler (Mason ve Allen, 1986). Bu çalışmalar neticesinde “emergent literacy” olarak bilinen bu çalışma alanı, "okumaya hazırlık" ve "erken okuma ve yazma" terimlerinin yerini almakta ve araştırmalar okuryazarlığın okul öncesi dönemde, çocuğun doğal, sosyal

ortamlarında karşılaşılan etkinliklerle geliştiğini göstermektedir (Pence, 2007). Teale ve Sulzby'ye (1986) göre, "emergent literacy" ifadesi Clay (1966) tarafından ortaya atılmıştır. Clay (1966) yaptığı tez çalışmasıyla okuma yazma öğretimine "emergent literacy" adında yeni bir kavramı dahil etmiştir (Aktaran Rohde, 2015). Bu görüşün temelinde okuryazarlık öğreniminin erken çocukluk döneminde başladığı ve çocukların okuryazarlık faaliyetlerine yönelik deneyimlerin okuma yazma eğitimine başlamadan önce gerçekleştiği yer almaktadır. Gelişen okuryazarlık yaklaşımında sözlü dil ve okuma yazma becerilerinin informal olarak sosyal çevredeki ilişkilerden etkilenerek geliştiği üzerinde durulmuştur (Whitehurst ve Lonigan 1998). Çocuklar doğumdan itibaren aile, ev ortamı ve sosyal çevreleri ile etkileşimi sonucunda okuma yazma ile ilgili materyallerle karşılaşmakta ve materyaller çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmede önemli bir yer tutmaktadır. Çocukların bu materyallerle doğal olarak karşılaşmaları, yetişkin yardımı olmaksızın geliştirdikleri bu farkındalık "gelişen okuryazarlık" olarak tanımlanmaktadır (Karaman Benli, 2018). Gelişen okuryazarlık terimi; sözel ve yazılı dil arasındaki bağlantı kurmayı, yazının yapısını ve işlevini kavrama, okuma ve yazmaya ilişkin davranış ve tutumları içermektedir (Pullen ve Justice, 2003). Teale ve Sulzby (1986) gelişen okuryazarlığı oluşturan "emergent" ve "literacy" terimlerini şu şekilde açıklamaktadırlar: "Emergent" terimi durgunluktan ziyade, bir gelişim süreci olarak çocukların bu süreçte yer aldıklarını ve bu gelişim süreci içinde yeni şeylerin oluştuğunu ifade etmektedir. Çocuklardaki okuma yazma süreci hem çocuktan hem de çocuğun çevresinden gelen uyarıcılardan etkilenmektedir. Gözlemlenen gelişim, formal öğretime gerek duyulmaksızın ailenin ve toplumun günlük yaşamında kullandığı okuma ve yazmadan ortaya çıkmaktadır. Çocuklar geleneksel okuma-yazmayı öğrenmeye doğru ilerlerken yazılı sistem hakkında gitgide daha fazla şey öğrenmektedirler. "literacy" kavramı ise hem okumayı hem de yazmayı ifade etmektedir.

Birçok araştırmacı gelişen okuryazarlığın,

- Çocuğun dünyaya gelmesiyle başlayan ve hayat boyu devam eden süreç olduğunu,
- Tesadüfi yollarla, çaba harcamadan hızlı bir şekilde geliştiğini,
- Bu süreç içinde çocukların kendi becerilerini kendileri yapılandığı ve becerilerin gelişiminin aile ve çevre desteğine ihtiyaç duyduğunu,
- Aile ve çevrenin çocukların okuma yazma becerileri için keşfetmelerini sağlayacak iletişim ve etkileşim içinde olmalarının önemli olduğunu,
- Çocukların yaşadığı çevre, kültür ve ev ortamlarının okuryazarlık açısından birbirinden farklı olacağını ve gelişen okuryazarlığın bu durumlardan etkilenebileceğini,

- Okuma ile yazmayı da kapsadığını,
- Okur yazar toplumlarda yetişen çocukların erken dönemlerde okuma yazma ile ilgili becerileri edinmeye başladığını,
- Yazılı dilin işlev ve amaçlarını fark ettiğini,
- Sözlü ve yazılı dilin birbirleriyle ilişkili olarak gelişim gösterdiğini belirtmiştir (Teale ve Sulzby, 1986; Justice ve Pullen, 2003; Connor, Morrison ve Slominski, 2006; Feyman Gök, 2013; Karaman Benli, 2018).

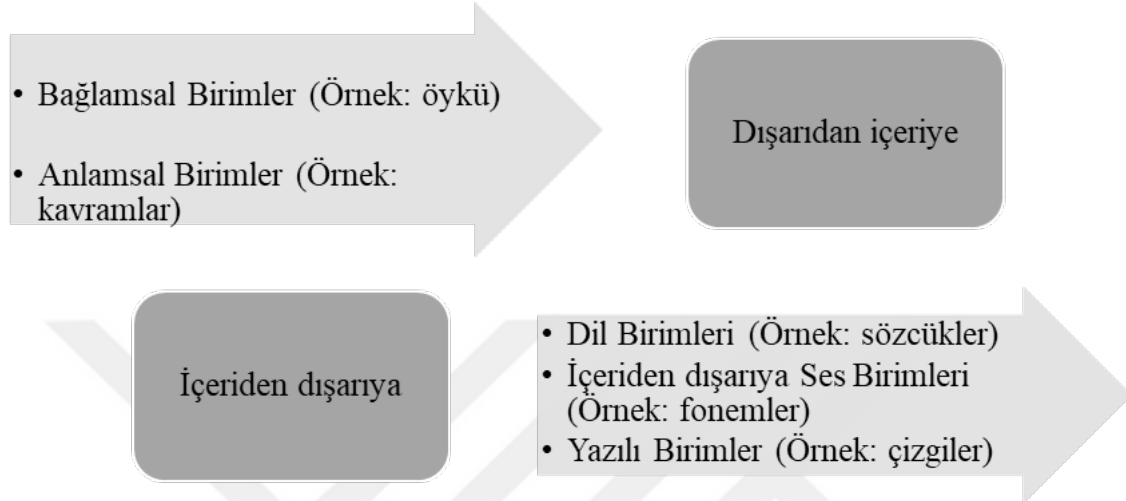
Türkçe'ye farklı isimlerle çevrilen “emergent literacy” kavramının tam olarak Türkçe karşılığı bulunmamaktadır (Çelenk, 2003; Karaman Benli, 2018). Çelenk, (2003) bu kavramı, okuma yazma öncesi dönemde “kuluçka dönemi” olarak isimlendirmiş ve bu dönemde çocuğun ailesinden ve çevresinden edindiği yazılı her türlü materyallerle kendiliğinden süreç içinde olgunlaşması olarak tanımlamıştır. “Emergent literacy” kavramı Türkiye’de farklı isimler ile Türkçe’ye çevrilmiştir. Literatürde sıklıkla karşımıza gelişen okuryazarlık (Atlar ve Uzuner, 2018), filizlenen okuryazarlık (Uzuner, 1996; Baydık, 2004), yeşeren okuryazarlık (Gül, 2007), gelişmekte olan okuryazarlık (Karaman Benli, 2018) gibi farklı terimler çıkmaktadır. Günümüzde ise uluslararası alan yazında emergent literacy (kendiliğinden gelişen okuryazarlık) veya erken okuryazarlık (early literacy) olarak yer alan kavramlar birbirlerinin yerine kullanılmakta olup, son yıllarda daha çok erken okuryazarlık (early literacy) ifadesi yaygın olarak kullanılmaktadır (Çalış ve Gök, 2020; Ergül vd., 2014).

Gelişmekte olan okuryazarlık farklı isimlerle alan yazında yer almakta olup yaklaşımının temelinde sosyal etkileşim yer almaktadır. Bu yaklaşımda ailenin çocuğu desteklemesi, motive eden davranışlar sergilemesi önemlidir (Lawhon ve Cobb 2002). Gelişmekte olan okuryazarlık yaklaşımına göre okuryazarlık becerileri okul öncesi dönemde başlamakta ve sosyal çevredeki ilişkilerden etkilenecek gelişmektedir (Karaman Benli, 2018; Whitehurst ve Lonigan 1998). Çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre, kültüre göre şekillenmekte ve erken okuryazarlık becerilerinin niteliğini etkileyebilmektedir (Neuman ve Dickinson, 2018).

### **Erken Okuryazarlık Becerileri**

Alan yazında erken okuryazarlık becerilerinin birçok araştırmacı tarafından farklı bileşenlere ayrıldığı görülmektedir. Erken okuryazarlık becerilerini sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve sözlü dil olarak açıklayan (Cabell, Justice, Logan ve Konold, 2013; Kim, Im ve Kwon., 2013), yalnızca ses bilgisel farkındalığı ve yazı farkındalığını kullanan (Bingham ve

Patton- Patton-Terry, 2013; Edwards, 2014) araştırmalar bulunmaktadır. Whitehurst ve Lonigan (1998) erken okuryazarlık ve geleneksel okuryazarlık birbirine bağlayan iki sũreç ve beceriler grubuna ayırmaktadır. Bu alan dıştan içe ve içten dışa doğru ayrılmaktadır.



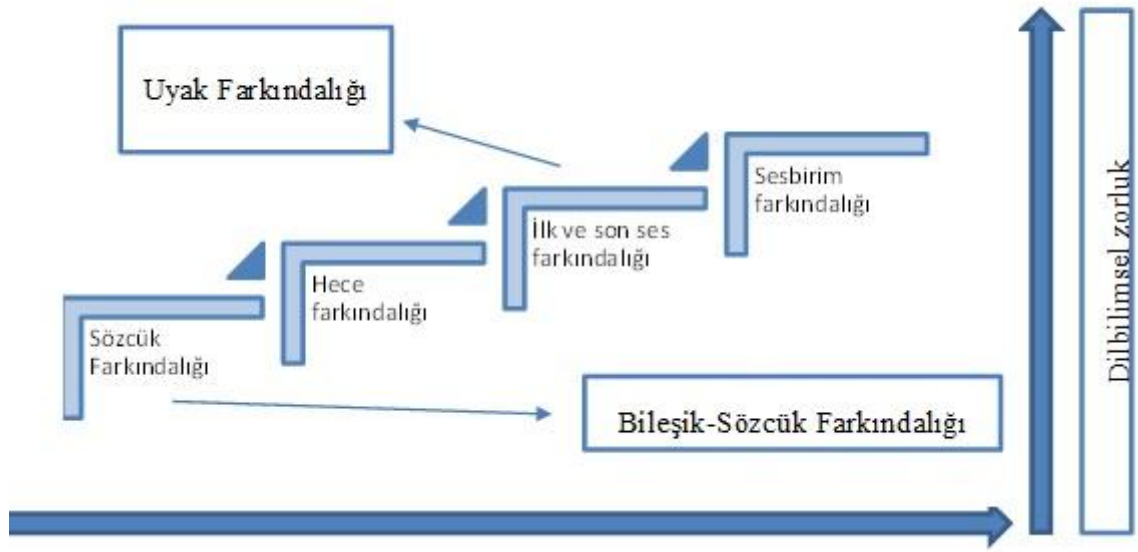
*şekil 1.* Erken Okuryazarlık alanları. Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J., 1998, <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x> sayfasından erişilmiştir.

Okuma yazmayı öğrenme sũrecinin başında içten dışa doğru olan beceriler; dil birimleri, ses birimleri ve yazılı birimler olup, dışarıdan içeriye doğru olan becerilerden daha önemli olduğu belirtilmektedir. Okuma yazma öğrenildikten sonra ise dıştan içe olan; bağlamsal birimler ve anlamsal birimler önem kazanmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri sesbilgisel farkındalık, yazı bilgisi, alfabe ve harf bilgisi, szcũk dağarcığı, dinlediğini ve okuduğunu anlama ve yazı yazma öncesi becerilerini kapsamaktadır (Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Erken okuryazarlık becerileri, çocukların okuma ve yazma yeteneklerinin gelişimi için önemli ve gerekli olan becerilerini kapsamakta olup szcũk bilgisi, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama bileşenlerinin erken okuryazarlık becerileri içerisinde yordayıcısı en yũksek alt boyutlar olduğu söylenebilir (Dickinson ve McCabe, 2001; İşlek ve Turan, 2023; Spira vd., 2005; Temel, 2018).

### ***Ses Bilgisel (Fonolojik) Farkındalık***

Sesbilgisel farkındalık, erken okuryazarlık becerilerinden biri olup tüm okuma teorilerinin temelinde bulunan çocuğun, konuştuğu dilin sözcüklerini meydana getiren seslerin benzerlik ve farklılıklarını tanımasıdır (Bennett-Armistead, Duke ve Moses, 2005). Sesbilgisel farkındalık, çocuğun konuşulan kelimelerin ses yapısını temsil etme ve bunlara ulaşma yeteneğidir (Kwakkell, Droop, Verhoeven ve Segers, 2021). Sesbilgisel farkındalık, sözlü dilin ses yapılarına, uyaklarına bilinçli erişim ve sesleri zihinsel olarak yönetme becerisidir. Sözel dilin ses birimlerine, hecelerine ve hece içi birimlerine bilinçli erişimi ve bu erişim sonucu sesleri bir araya getirebilmesi veya bir kelimedeki seslerin sırasını tersine çevirebilmesi gibi görevlerde yansıtılan bu ses temsillerini bilişsel olarak manipüle etme yeteneğidir (Anthony ve Francis, 2005). Sesbilgisel farkındalık için farklı tanımlar yapılmasına rağmen tanımlarda ortak özellik olarak kelime parçalarının boyutu ve süreçte bilincin oynadığı rol olmak üzere iki ana boyutun yer aldığı görülmektedir (Carroll, Snowling, Stevenson ve Hulme, 2003). Sesbilgisel farkındalık gelişimi okul öncesi dönemde kademeli olarak ilerlemekte olup tesadüfen veya rastgele maruz kalma yoluyla gelişme ve ilerleme olasılığı düşüktür. (Anthony ve Francis, 2005; Carroll vd., 2003; Goldstein vd., 2017). Sesbilgisel farkındalık, çocukların kelimeleri duyduğu, sesleri taklit ettiği ve kelimelerin anlamlarını öğrendiği ilk yıllarda başlamaktadır (Vloedgraven ve Verhoeven, 2007). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi bir süreklilik içinde ortaya çıkmaktadır. Bu beceriler büyükten küçüğe ses birimlerindeki değişiklikleri yansıtmaktadır. (Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008). Kjeldsen Saarento-Zaprudin ve Niemi, (2019) sesbilgisel farkındalık eğitimin etkili olması için sistematik olması gerektiğini ve eğitimin sırası ile, kolay dinleme görevlerinden başlayarak en ileri ses birim tanımlama ve manipülasyon seviyelerine doğru ilerleyecek şekilde dikkatli bir şekilde planlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Sesbilgisel farkındalık becerisinin ilerlemesi basitten karmaşığa; tek bir seviyede tek beceriden, birden fazla seviyede birden fazla beceriye doğru ilerlemektedir (Wilde, Goers ve Wesler, 2003; Yeh ve Connell, 2008). Hempenstall (2003)'a göre, sesbilgisel farkındalık becerileri cümlelerin sözcüklerle oluştuğunu fark etme, sözcüklerin uyaklı olabileceği, sözcüklerin başlangıç ve orta seslerinin eşleşebileceği, sözcüklerin bitiş seslerinin aynı olabileceği, sözcüklerin ses birimlere ayrılabilmesi, ses birimlerden sözcüklerin oluşturulabileceği ve sözcüklerden bazı hece veya seslerin çıkarılmasıyla yeni sözcüklerin oluşturulabileceğinin farkına varma becerilerini içermektedir. Phillips vd., (2008) göre sesbilgisel farkındalığın gelişimsel süreci Şekil 2' de görülmektedir.



Şekil 2. Sesbilgisel farkındalık gelişimsel sürekliliği (Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008, <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0271121407313813> sayfasından erişilmiştir).

Sesbilgisel farkındalık becerileri kelime, hece, başlangıç-bitiş sesleri ve ses birim farkındalığını içeren dört gelişim düzeyine ayrılmaktadır. Çocukların bu beceriler ile ilerlemesi daha büyük dilsel birimlerden daha küçük dilsel birimlere yani basit görevlerden daha ileri düzey görevlere doğru gerçekleşmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerileri, bir düzeyde ustalaşarak diğerine geçme olarak değil bir bütün olarak süreklilik içinde her bir düzey birbiri ile ilişkili olarak ilerlemektedir (Anthony vd., 2002; Lonigan vd., 2000). Bu süreklilik ile sesbilgisel farkındalık becerileri çocukların ileri yıllardaki okuryazarlık başarısını önemli ölçüde etkilemekte (Ehri vd., 2001; Yeh ve Connell, 2008) sesbilgisel farkındalık becerilerin geliştirilmesinin çocukların okuma başarısında olumlu bir fark yarattığı görülmektedir (Lonigan, Purpura, Wilson, Walker ve Clancy-Menchetti, 2013; Schmitz ve Loy, 2014). Sesbilgisel farkındalığın gelişim aşamalarında en basit düzey, kelime düzeyinde yapılan becerileri; en zorlanan ve karmaşık olan düzey ise sesleri değiştirme ve manipüle etme becerisi olarak belirtilmektedir. Kelime ve hece düzeyinden daha küçük parça olan ses birimlere geçildikçe basit düzeyden, daha zor olan düzeye gelişimsel olarak ilerlemektedir (Erdoğan, 2011; Lonigan, Burgess, Anthony ve Barker, 1998).

Sesbilgisel farkındalık becerileri arasında en karmaşık olanı fonem farkındalığı okuryazarlık eğitimi boyunca okuma ve heceleme sonuçlarını olumlu ölçüde etkilemekte ve çocukların ses-harf ilişkilerini edinmelerinde önemli bir öncü görevi üstlenmektedir (Melby-Lervåg, Lyster ve

Hulme, 2012). Bu becerideki gelişim ile çocukların gelecekteki okuma sonuçları ve okuma becerileri edinme hızı arasında süreklilik bulunmaktadır (Storch ve Whitehurst, 2002). Bu konu ile ilgili Clayton, West, Sears, Hulme ve Lervåg, (2020) yaptıkları boylamsal çalışma ile ilkökul birinci sınıftaki 107 erkek, 84 kız çocuktan oluşan bir örnekleme, bir dizi temel sesbilgisel dil becerisi ile erken okuma gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 14 ay süren bu çalışmada dört kez ölçüm yapılmış ve fonem farkındalığı ve harf-ses bilgisi okuma gelişiminin güçlü bağımsız belirleyicileri olduğunu bulmuşlardır. Soğancı (2017) yaptığı boylamsal çalışmada anasınıfında sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilkökul birinci sınıftaki sözcük okuma becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma sonucunda iyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip öğrencilerin sözcük okuma performansının, zayıf sesbilgisel farkındalık becerilere sahip öğrencilere göre daha iyi olduğunu göstermiştir.

Araştırmalar sesbilgisel farkındalığın okuma becerileri için önemli olduğunu göstermektedir. Erken okuryazarlık becerileri arasında yer alan sesbilgisel farkındalık becerileri okul öncesi dönemde diğer erken okuryazarlık becerileri ile birlikte ve birbirinden etkilenecek şekilde gelişim göstermektedir (Gökkuş ve Akyol, 2020). Erken okuryazarlık becerileri etkileşim halinde, birbirini destekleyerek gelişmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Sesbilgisel farkındalık becerileri ile yazı farkındalığı becerileri, karşılıklı ilişki içerisinde yer almakta olup (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000) etkileşim halinde okuma becerilerini desteklemektedir (Wise, Sevcik, Morris, Lovett ve Wolf, 2007).

### ***Yazı Farkındalığı***

Yazı farkındalığı, bir çocuğun yazının doğasını ve kullanımlarını ve okuryazarlığın doğasında bulunan ses-harf ilişkilerini anlamasıdır (Massetti, 2009). Yazı farkındalığının üç yönü özellikle dikkat çekmiştir. Bunlar; yazı kavramları, çevresel yazı tanıma ve alfabe bilgisidir (Pullen ve Justice, 2003). Yazı farkındalığı alfabe tanımayı, harf-ses yazışmalarını ve bir sayfadaki soldan sağa, yukarıdan aşağıya doğru yön gibi, yazının kullanımına ilişkin okuryazarlık terimleri ve kurallarının anlaşılmasını içermektedir (Invernizzi, Justice, Landrum ve Booker, 2004). Yazı farkındalığı, bir kitabın kapağı ile sayfaları arasındaki fark, bir sayfadaki yazı ile resimler arasındaki fark ve harf, kelime ve başlık gibi alanları kapsamaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Adams (1990)'a göre yazının anlam taşıdığını anlama, çevresel yazının farkında olma, kitapları düzgün bir şekilde ele alabilme, yazının yönlülüğünü anlama, kapak, başlık veya yazar gibi başlıca kitap öğelerine aşina olma ve alfabenin harflerini bilme

gibi beceriler; çocukların yazının neye benzediğini, nasıl çalıştığını ve neden kullanıldığını anlamalarını sağlar. Yazı farkındalığı aynı zamanda çocukların, çevresindeki yazı öğeleriyle etkileşime girmesini ve yazılardaki kodu çözme becerilerini ifade eder. (Wheater, 2011). Yazı farkındalığı çoğu çocuk tarafından okul öncesi yıllarda başlamakta olup (Işıtan ve Akoğlu, 2016) araştırmalara göre, gelecekteki okuma becerisinin tahmin edilebileceğini ileri sürmektedir (Dynia, Brock, Logan, Justice ve Kaderavek, 2016; Piasta, Justice, McGinty ve Kaderavek, 2012). Yazılı kavramların farkındalığı, sesbilgisel farkındalık gibi okumaya etki eden beceriler ile ilişkilendirilmiş olup çocukların yazının anlam ifade ettiğinin farkına varmaları ve yazı biçimlerine ilişkin bir anlayış edinmeleri okul öncesi yıllarda başlamaktadır (Justice ve Ezell, 2001). Okul öncesi dönemde çocuklar yazı farkındalığını edinmek için kimi zaman çevresel yazıya maruz kalarak yazıyı evde, okulda, yolda, market vb. birçok yerde görmektedir. Çocuklar bazen etrafındaki trafik işaretlerini, reklam panolarını, market logolarını, broşürleri ve ambalajların üzerindeki yazıları görerek bazen de yetişkinlerin bir amaç için yazıyı kullanması (alışveriş listesi, gazete okuma, yemek tarifi vb.) durumlarında yazıyı fark etmektedirler (Giles ve Tunks, 2015). Evde ve okulda yazıya maruz kalmak, çocukların okuma materyallerini ve diğer yazı biçimlerini nasıl değiştireceklerini ve ele alacaklarını anlamaları için kritik öneme sahiptir. Yazı farkındalığı, bir çocuğun çevresindeki harflere, kelimelere ve diğer yazı türlerine dikkat çeken yetişkinlerle etkileşim yoluyla gelişmektedir (Byington ve Kim, 2017). Aile veya öğretmen, yazılı kavramları hemen hemen her tür yazılı materyallerle modelleyebilir. Öğretmenler genellikle sınıfta yazılı materyal kullanarak bir kitabın bölümleri (ön ve arka), kelimeler, harfler ve cümleler gibi yazılı kavramları günlük olarak örneklendirebilir (Cash, Cabell, Hamre, DeCoster ve Pianta, 2015). Çocukların, yazı farkındalıklarını geliştirmek için yazılı materyallere dokunmak, bunları değiştirmek ve onlarla etkileşime geçmek için birçok fırsata sahiptir. Yazı açısından zengin ortamlarda, çocuklar okuryazarlığı etkileşimlerine ve oyunlarına dahil ederler (Neuman ve Roskos, 1997). Bu da yazı farkındalığı için çocukların evde ve okulda, okuma materyallerini nasıl kullanacaklarını anlamaları için önemlidir. (Edwards, 2014; Neumann, 2016; Westby, 2016). Ayrıca öğretmenler tarafından çocuklar için hazırlanan eğitim programları çocukların yazı farkındalık becerilerini desteklemede etkili olmaktadır. (Mol, Bus ve Jong, 2009). Thomas, Colin ve Leybaert (2020) tarafından yapılan araştırmada geliştirilen müdahale programı deney grubunda 194 ve kontrol grubundaki 91 çocuğa uygulanmış olup deney grubundaki çocukların yazı farkındalıklarının kontrol grubuna göre önemli ölçüde geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Efe ve Temel (2018) geliştirdikleri program ile 23 tipik gelişim gösteren anadili eğitim dilinden farklı

olan çocuklarla 10 hafta uygulama gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak çocukların yazı farkındalıklarının yüksek oranda desteklendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı yazmaları beklenmese de yazıların, yazılı dilin ve yazım kurallarının farkında olması beklenmektedir (Justice, Skibbe, Canning ve Lankford, 2005). Araştırma sonuçları çocukların ilkokula başlamadan önce okuma ve yazı yazmaya istekli oldukları ve yazı niteliği taşıyan çalışmalar yaptıklarını göstermiştir (Love, Burns ve Buell, 2007). Yazı yazma için gerekli olan yazı yazma öncesi beceriler, çocukların okul öncesi dönemde yazı yazma girişimleri ile başlamaktadır.

### ***Yazı Yazma Öncesi Beceriler***

Yazı yazma, fikirleri ifade etmek ya da bir mesajı iletmek için kullanılan sistemdir (Öztürk, 2007). Yazı yazma tam anlamına ulaşmadan önce okul öncesi çocukların denemelerde bulunduğu bir süreçtir (Gerde, Bingham ve Wasik, 2012). Çocuklar harflerin ne anlama geldiğini anlamadan çok önce harfleri çizmeye, karalamaya ve kopyalamaya başlar (Molfese, Beswick, Molnar ve Jacobi-Vessels, 2006; Yalman, 2020). Bu karalama ve kopyalamalar çocuklar için önemli ve kendilerince anlam yüklemeleri içermektedir. Yapılan karalamalar, harflere benzeyen semboller ve şekillere doğru ilerlemektedir (Şimşek Çetin, Bay ve Altun Akbaba, 2014). Daha sonra yaptıkları karalamalar ve çizimleri başkalarına okuyormuş gibi yaparlar. Bu eylemler “yalancı okuma” olarak da adlandırılmaktadır (Çelenk, 2003; Şimşek Çetin vd., 2014).

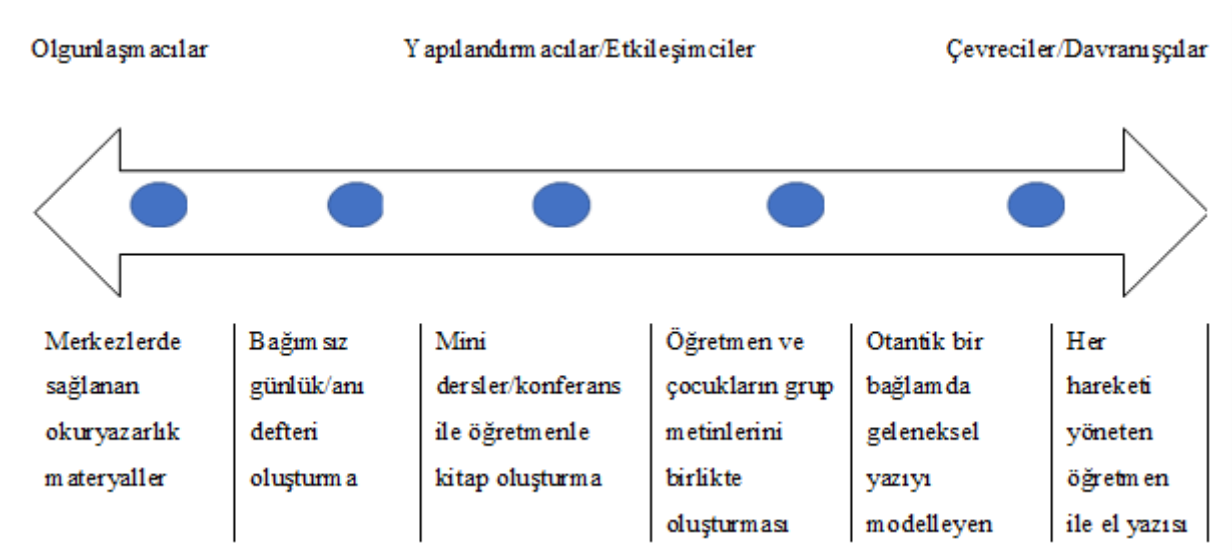
Trawick ve Smith (2013)’ e göre çocuklar yazı yazmaya başlamadan önce farklı üç aşamadan geçmektedir. Bunlar; ses öncesi aşama, ses bilgisel aşama ve geçiş aşamasıdır. Ses öncesi aşamada rastgele harfler tüm bir sözcüğü ya da düşünceyi ifade edebilir. Ses bilgisel aşamada yapılan harflerin bazıları mesajla eşleşme harfler olabilir. Geçiş aşamasında ise çocuk sözcükleri yazarken harfleri doğru kullanabilir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar bu aşamalardan geçse de yazı yazma becerilerinde farklılıklar gösterebilmektedir (Rowe ve Wilson, 2015)

Guo, Sun, Puranik ve Breit-Smith (2018), 3-5 yaş arası 36 okul öncesi çocuğu ile erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi ve harf yazma becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada okul öncesi çocukların yazma becerilerinin heterojen olduğunu ve yazı yazmanın farklı profillerinin çocukların harf adı bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yaş ile açıklanabileceğini öne sürmektedir. Ayrıca isim yazmanın, erken hecelemeyi

pekiştirmek için gerekli olabilecek her şeyi kapsayan harf bilgisinden ziyade belirli harfler bilgisini ortaya çıkardığını bulmuşlardır. Karaman Benli (2021)'ye göre çocukların kendi isimlerini yazması erken okuryazarlık becerileri ile ilişkilidir ve çevrelerinden edindiği deneyimler isim yazma sürecinde etkilidir.

Çocukların yakın çevresinde yer alan ailelerin okuryazarlığa verdiği değer, günlük yaşamlarında yazmayı ve okumayı kullanmaları, kitap paylaşımına katılmaları, diyalogu teşvik etmek için çocukların sorularına olumlu yanıt vermeleri, çocukların resim yapma ve yazma girişimlerini teşvik etmeleri, yazı yazma becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Bayraktar, 2018; Giles, 2010). Aynı zamanda okul öncesi eğitime devam eden çocukların sınıflarında da değişik etkinlikler ile yazı yazma becerilerinin desteklenmesi bu faktörler arasında yer almaktadır. Bu destekleme felsefi yaklaşımlara göre farklılık göstermektedir (Hall, Gao, Guo ve Xie, 2023)

Hall, vd., (2023) göre olgunlaşmacı teoride çocukların yazılı materyallerle etkileşimini teşvik etmeye ve onların kendi kendini yöneten etkinliklere katılmalarını sağlamaya odaklanır. Yapılandırmacı/etkileşimci yaklaşım çocukların ilgisini çeken etkileşimli bir süreç aracılığıyla öğrenmeyi teşvik eder ve aynı ders içinde çeşitli becerilere odaklanır. Çevreci/davranışçı yaklaşımda ise çocuklar belirli becerileri edinmeleri için doğrudan öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih eder. Bu yaklaşım genellikle belirli yazma becerilerinin geliştirilmesine odaklanır.



Şekil 3. Okuma yazma öğretimine göre felsefi yaklaşımlar ve etkinlik örnekleri. (Hall vd., 2023, Examining the effects of kindergarten writing instruction on emergent literacy skills: a systematic review of the literature. Early Child Development and Care, 193(3), 334-346.

Şekil 3'e göre her yaklaşımın çocukların yazma becerilerini geliştirmede kendi avantajları ve dezavantajları vardır. Öğretim metotları, çocuğun özel ihtiyaçlarına, öğretmenin pedagojik inançlarına ve öğretim ortamına bağlı olarak seçilmelidir.

Okul öncesi dönemde çocuklar ilkokula başlamadan önce alfabe ve harf bilgisinin farkına varmaktadır. Çocukların yazma denemeleri için birçok farklı yeteneği, kontrol ve koordine etmesi gerekmektedir. Bunlardan bazıları alfabe harflerini oluşturmak, kelimeleri ve harfleri sayfaya doğru yerleştirmek, doğru boyut ve aralıklara uymak, kâğıda ve yazma aracına uygun miktarda yazmaktır (Taverna, Tremolada, Tosetto, Dozza ve Renata, 2020). Okul öncesi dönemde çocuklar alfabe ve harf bilgisi ile yazının harflerden oluştuğunu, alfabedeki harfler ile farklı kelimelerin oluşturulabildiğini fark edebilmektedir. Çocukların alfabe ve harf bilgisi becerileri geliştikçe, yazılarında da harflere benzer simgeler görülebilmektedir (Altınkaynak, 2019; Uyanık ve Kandır, 2010).

### ***Alfabe ve Harf Bilgisi***

Hem dıştan içe hem de içten dışa erken okuryazarlık becerileri önemli olmakla birlikte, okul çağındaki çocuklardan elde edilen kanıtlar, içten dışa ön okuryazarlık becerilerinin, özellikle alfabe bilgisi ve sesbilgisel farkındalığın, daha sonraki okuma becerileriyle en güçlü ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir (Lonigan vd., 2002). Alfabe bilgisi, erken okuryazarlık gelişiminin gerekli bir bileşeni olup (Justice vd.,2006) kod çözme, anlama ve heceleme dahil olmak üzere çocukların okuryazarlıktaki başarılarının güçlü belirleyicisi olarak kabul edilmektedir (Ecalte, Biot-Chevrier, ve Magnan, 2008; NELP, 2008; Parpucu, 2016; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Alfabe ve harf bilgisi, çocukların harf biçimleri, isimleri ve karşılık gelen sesler hakkındaki bilgilerini içermektedir (Piasta ve Wagner, 2010). Çocuklar ilk önce harfleri bağımsız öneme sahip birimler olarak tanırlar, daha sonrasında bu grafik semboller adı ve sesiyle ilişkilendirir ve erken okuma ediniminde önemli bir adım atmış olurlar. (NELP, 2008). Alfabe ve harf bilgisi, çocuklar harflerle metinde karşılaştıklarında etkili bir şekilde tanımlamalarına olanak tanıyarak kod çözme becerilerinin kazanılmasına ve çocukların kelimeleri çözmelerine yardımcı olur (Lonigan vd., 2000; Muter, Hulme, Snowling ve Stevenson, 2004).

Alfabe bilgisi, genellikle çocuklardan harfleri adlandırmalarını ve harflerin temsil ettiği sesleri bilip bilmemeleri ile ilgilidir (Uludağ ve Durmuş, 2020). Piasta ve Wagner (2010), etkili alfabe bilgisi öğretiminin birçok bileşenden oluştuğunu; anlam öğretimi, harf tanıma, harf adlandırma,

harflerin ayrımı, büyük ve küçük harfler, ses/sembol ilişkilendirme ve yazmayı içeren öğrenme deneyimlerini içermesi gerektiğini belirtmiştir. Ehri (2005)'e göre çocuklar alfabe öncesi evre, kısmî alfabetik evre, tam alfabetik evre ve en son olarak da birleştirilmiş alfabetik evrelerden geçmektedir. Okul öncesi dönemde yer alan çocuklar ise alfabe öncesi ve kısmî alfabetik evrede yer almaktadır. Çocuklarda okul öncesi dönemin ilk yıllarında harf-ses ilişkisi görülmeyebilir (Karaman Benli, 2021). Harf sembolleri ve sesler arasındaki ilişkiyi anlama yeteneği çoğu çocuk için kelimeleri okuma ve çözmede önemli olsa da araştırmalar çocukların harflerin seslerini öğrenmeden önce genellikle harflerin isimlerini öğrendikleri ve harf isimleri hakkındaki bilgilerini harf seslerini öğrenmede kullandıkları görülmektedir (Carr, Bratsch-Hines, Varghese ve Vernon-Feagans, 2020). Harf isim bilgisi, çocukların harf adlarını öğrenerek sesleri sembolere bağlamaya başladıkları için belki de alfabetik ilkeyi anlamaya giriş işlevi görür (Bailet, Repper, Piasta ve Murphy, 2009). Harf isim bilgisi, erken heceleme ve okumada sesbilgisel temelli bir stratejinin kullanılmasını teşvik ettiğinden, okuryazarlığın erken aşamalarında çok daha etkili bir role sahip olabilir (Noel Foulin, 2005). Harf ismi öğrenme, başlangıçta yeni kelimeler öğrenmeye benzer görünse de bir harfin ismini öğrenmek çocuklara onun sembolik işlevini de öğretir (Ellefson, Treiman ve Kessler, 2009). Ayrıca harf ismi ve ses ilişkisini anlamlandıran çocukların alfabe öğrenmede büyük avantaj sağladığı görülmektedir. (Piasta, Purpura ve Wagner, 2010). Harf isim bilgisi ile çocuklar, yazılı kelimelerdeki harflerin konuşulan kelimelerdeki seslerin yansıması olduğunu keşfetmektedir (Jong ve Olson, 2004). Çocuklar harf bilgisi ile, kelimeler sözel dile aktırılırken harf seslerinden faydalandığının farkına varmakta ve harfler ile kelimelerin oluştuğunu anlayabilmektedir (Karaman Benli, 2018). Sözel dil için önemli olan kelime bilgisi, okul öncesi dönemde çocukların kelimelerin farkına varması ile alıcı ve ifade edici dil becerilerini etkilemektedir. Sözel dil ve kelime bilgisi çocukların okuma yazma becerisi kazanımlarının temelini oluşturmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 2001).

### ***Sözel Dil ve Sözcük Dağarcığı***

Sözel dil, çoğu çocuğun okul öncesi yıllarda geliştirdiği bir iletişim olup erken okuryazarlık gelişiminin temel bir alanıdır (Westerveld, Paynter, Trembath, Webster, Hodge, ve Roberts, 2017). Kendini ifade edebilmek sadece iletişim becerilerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda bireyin bilişsel becerilerini, başkalarıyla etkileşimlerini ve genel akademik başarısını da etkiler. Erken çocukluktaki sözel dil becerileri, çocukların daha sonraki okuma yeterlilikleriyle

bağlantılıdır (Durham, Farkas, Hammer, Tomblin ve Catts, 2007) Birçok boylamsal araştırma çocukların sözel dil ile daha sonraki okuma arasındaki ilişkileri belgelemektedir (Catts, Fey, Tomblin ve Zhang, 2002; Kieffer, 2012). Sözel dil ve sözcük dağarcığı, çocuğun sözcükleri çözmesine ve ardından okuduklarını anlamasına yardımcı olur (Spira vd., 2005). Whitehurst ve Lonigan (1998), erken okuryazarlığı, dil ve okuryazarlık arasında önemli bağlantıları olan gelişimsel bir süreklilik olarak tanımlamışlardır. Sözel dilde önemli bir bileşen olan kelime hazinesi, okuryazarlığın ortaya çıkması ve anlaşılmasındaki en erken gelişmelerden biridir. Sözcük dağarcığı edinimi ve uygulaması gibi sözel dil becerileri de başarılı okuma gelişimi ve metni anlamının yordayıcısıdır (Brown, 2014; Dickinson, McCabe ve Sprague, 2003). Okul öncesi yıllarda gelişen bu erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi eğitimde ve birinci sınıfta gelişen kod çözme gibi erken okuma becerileri ile bir süreklilik içinde yer alır (Lonigan vd., 2000). Bu beceriyi edinmek karmaşık bir süreç olabilir, ancak çoğu çocuğun başarılı olduğu bir süreçtir. Çocuklar, konuşurken ve başkalarının söylediklerini anlarken etkili bir şekilde iletişim kurmak için yazılı ifadelerinin ürünlerini kullanırlar. Araştırmalar, anaokuluna başladıktan sonra, düşük dil becerisine sahip çocukların gelecekte okuma başarısızlığı açısından daha fazla risk altında olduğunu ortaya koymaktadır (Reutzel, 2015). Özellikle, giderek artan sayıda araştırma, çocukların okul öncesi yıllarda anlatı becerileri de dahil olmak üzere belirli sözel dil becerilerini edinmelerinin, okuryazarlığın ve uzun vadeli okul başarısının önemli bir temeli olduğunu tartışmaktadır (Kendeou, Van den Broek, White ve Lynch, 2009; Lervåg vd., 2018). Okul öncesi yıllarda sözel dil becerilerinin geliştirilmesi erken okuryazarlık edinimi için kritik öneme sahiptir (Kendeou vd., 2009; Storch ve Whitehurst 2002). Sözel dil, kelime dağarcığı (alıcı ve ifade edici), söz dizimsel bilgi ve anlatsal söylem süreçleri (anlama ve hikâye anlatımı) dahil olmak üzere çeşitli becerileri kapsamaktadır. Aynı zamanda hem kelimeleri çözmeyi öğrenmenin erken aşamasında hem de okumanın sonraki aşamalarında okuma başarısı üzerinde de bir etkiye sahiptir (Storch ve Whitehurst 2002). Bu nedenle, sözlü kelime öğretimi daha amaçlı olmalı ve bir dizi uygulama, gözden geçirme ve ilerlemeyi izleme şeklinde yapılmalıdır (Wright ve Neuman, 2013). Çocuğun sözlü dili başarıyla kullanma kapasitesi, gerekli erken okuryazarlık becerilerinin elde edilmesinde önemli bir bileşendir (Snow, Eadie, Connell, Dalheim, McCusker ve Munro, 2014).

Çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimini kolaylaştırmak için dil açısından zengin ortamlara maruz kalmaları çok önemlidir (Gámez, 2020). Yetişkinler ve akranlarla yaşanan, sözlü dil becerilerini geliştiren, yeni sözcükler öğreten, sesler ve sözcüklerle oynanan, sözlü anlatımları genişleten, çocukları problem çözmek ve fikirlerini ifade etmek için dili kullanmaya

teşvik eden deneyimler, çocukların erken okuryazarlık gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Dixon, Zhao, Quiroz ve Shin, 2012; Heath vd., 2014). Sözlü dildeki bireysel farklılıklar çocukların sonraki okuma gelişimini etkilemektedir (Harlaar, Hayiou-Thomas, Dale ve Plomin, 2008). Wasik vd., (2006), Head Start programına katılan çocukların sözel dilinde bir dil ve okuryazarlık müdahalesinin etkilerini incelemişlerdir. Deney grubundaki çocuklara öğretmenlerin açık uçlu sorular sorması eşliğinde kitap okuma, hedef kelimeleri tanıtmaya ve kitapla ilgili aksesuarları etiketlemeyi içeren etkinlikler uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocuklar arasında deney grubundaki çocukların, ifade edici kelime dağarcığından önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Kelime dağarcığı ile alıcı ve ifade edici beceriler, sözel dil ve kelime dağarcığı becerilerinin yapısına dahildir (Wise, Sevcik, Morris, Lovett ve Wolf, 2007). Yaşamın ilk yıllarında zengin bir dil ortamına maruz kalan çocuklar, önemli ölçüde daha geniş bir kelime dağarcığına sahip olup başkalarıyla etkileşim kurmak için dili kullanma konusunda başarılıdır (Schwab ve Lew-Williams, 2016). Kelime dağarcığı hızla gelişen çocuklar kelime türlerini de bir hiyerarşi içerisinde öğrenmektedir. Çocuklarda kelime anlamının gelişmesi ve kelimelerle anlamları arasında bağlantının kurulabilmesi için çocuğun yeterli düzeyde sözcük dağarcığına sahip olması ve sözcükleri bir nesneyi temsil edecek şekilde kullanmasının gerekliliği belirtilmektedir (Şimşek Bekir, 2004). Okul öncesi dönemde güçlü sözel dil becerileri geliştiren çocuklar, sonraki okuma başarıları için kritik bir temel oluşturur çünkü kelime bilgisi okuma yeterliliği ve genel akademik başarı ile oldukça ilişkilidir (Storch ve Whitehurst, 2002).

Sözel dil ve kelime bilgisi becerileri gibi diğer erken okuryazarlık becerileri de çocukların okuma yazma öğreniminde önemli rol oynayan, çocukların okuma yazma öğrenimine yardımcı olan ve çocukların akademik başarılarına etki eden becerilerdir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Tarihsel olarak bakıldığında okuma yazma eğitimlerinin sadece formal okuryazarlık eğitimleri ile başladığı düşünülmekte iken Clay (1966) ile başlayan araştırma hareketi ile okuryazarlık ediniminin gelişimsel bir süreklilikte olduğu vurgulanmaktadır. Erken okuryazarlık ile ilgili diğer bir yaklaşım olan ve erken okuryazarlıktan farklı olan “gelişmekte olan okuryazarlık (emergen literacy)” kavramına göre çocuklarda okuma yazma ile ilgili beceriler yetişkinlerin doğrudan yardımı olmadan, kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (National Research Council, 2001).

## Erken Okuryazarlık ve Kültür

Kültür; yapısı, içeriği ve kültürü oluşturan dil din, ırk, sanat, müzik, tarih, edebiyat vb. unsurlarla yelpazesi oldukça geniş bir konudur (G cer, 2012). Kültür, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlük anlamı ile “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür” (TDK,2021). Dil, kültürün bir parçasıdır. Bununla birlikte dilin toplumların kültürü içinde önemli bir role sahip olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Dil, kültürü yansıtmakta ve aynı zamanda kültürden etkilenmekte ve şekillenmektedir (Jiang, 2000). Dil, içinde anlamlar taşıyarak, bir toplumun kültürüne işaret etmekte olup var olduğu kültürün ögelerini barındırmaktadır (Gao,2006). Brown (2000)’a göre dil kültürün bir parçası iken, aynı zamanda kültür de dilin bir parçasıdır. Her ikisi de önemini kaybetmeden i  içe geçmiş daireler gibi birbirlerinden ayıramazlar.

Dil kültürün oluşmasını ve gelişmesi sağladığı gibi hem toplumsallaşmayı hem de toplumun tarihsel sürekliliğini sağlayarak insan varlığını eksiksiz bir şekilde olanaklı kılmaktadır. Bu bağlamda ortak dil konuşan insanlar bir topluluğun ve kültürün  yesi durumunda olurlar (Yazoğlu, 2005). Çocuklar yaşadıkları toplumun kültürüne bağlı olarak kullanılan dil aracılığı ile ilk olarak erken okuryazarlık becerileriyle tanışmaktadır (Rohde, 2015). Yaşadığı toplum, evde konuşulan dil, var olan olanaklar ve çevresindeki materyaller çocuğun erken okuryazarlık becerilerini şekillendiren benzersiz kültürel niteliklerdir (Düzen ve Dinçer, 2017; Hoff, 2006). Son yıllarda erken okuryazarlık alanında yapılan  alışmalar Rus psikolog Lev Vygotsky'nin sosyo-kültürel fikirlerinden etkilenmiştir. Bunun nedeni ise sosyo-kültürel kurama göre bir çocuğun öğrenmesinde yaşadığı kültür ve toplumun büyük etkisi bulunmaktadır (Uge, Neolaka ve Yasin 2019). Dil gelişimi ve erken okuryazarlık programlarının amaçları doğrultusunda, Vygotsky'nin teorisine göre, bir çocuğun okuryazarlığa yönelik tutumu, algısı ve motivasyonu; yakın sosyal dünyasından, ailesinden ve sosyal çevresinden etkilenmektedir (Jayaram, 2008; Serpell, Baker ve Sonnenschein, 2005). Sosyo-kültürel kuramda yetişkin desteği ile sağlanan “yakınsal gelişim alanı” ve “yapı iskelesi” çocukların sosyal etkileşimler ile sözcükleri seslendirme, cümleler kurma, kelime dağarcığı, dil kalıpları, hikayeler dinleme ve anlama gibi birçok erken okuryazarlık becerilerini desteklenmektedir (Loizou, Michaelides ve Georgiou, 2019; Neumann, Hood ve Neumann, 2009). Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi, çocuğun tek başına geliştirmeyeceği ya da rastgele meydana gelemeyecek karmaşık bir s rec  olup (Landry, Swank, Smith, Assel ve Gunnewig, 2006; Piasta, 2016)  ocuğun yaşadığı kültür

içinde, en yakınında olan aile öncülüğünde çevresindeki insan, nesne ve semboller ile etkileşimiyle şekillenmektedir (David, Gooouch ve Jago 2001).

Çocuğu merkeze alarak, çevresini çevreleyen aile, kültür, arkadaş, okul vb. birçok unsuru belirli dizi sistem içinde sunan Bronfenbrenner'ın (1979, 1986) ekolojik modelinde (Trawick Swith, 2013) sistemler birbirlerine bağlı ve birbirlerini etkilemektedir. Aile bu sistemler içinde bağlantı noktası ve arabulucudur (Serpell, Sonnenschein, Baker ve Ganapathy, 2002). Tüm bu sistemlerin çocuğun gelişimi üzerinde etkisi bulunmakta ancak çocuğa en yakın olan, yani aile, bunlar arasında en büyük etkiye sahiptir. Aile, çocukların okuryazarlık gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (McBride-Chang, 2014). Mikro sistem içinde yer alan ebeveyn ve kardeşler çocuğun dil ve okuryazarlık uygulamaları ile tanışmasında önemli bir role sahiptir (Edek ve Isha, 2018). Ebeveynlerin eğitim düzeyi, ekonomik durumu, okuryazarlık algıları vb. sosyo-kültürel özellikler çocukların erken okuryazarlık becerileri ile paralellik göstermektedir. Araştırmalarda bu sosyo-kültürel özelliklerin yüksek olması, çocukların da erken okuryazarlık gelişimlerini olumlu yönde desteklemektedir (Kargın, Güldenöglu ve Ergül, 2017; Steiner, 2014).

### **Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi, okuma ve yazmayla ilgili etkinliklerle gelecekte oluşabilecek sorunların azaltılması için bir araç olabileceğinden, bu becerilerin özellikle okul öncesi yıllarda çalışılması gerekmektedir (Dennis ve Horn, 2011). Çocukların okuryazarlık becerilerinin doğrudan ve sistemli öğretiminden yararlandığını öne süren araştırmalar erken okuryazarlık eğitimi uygulamalarını büyük ölçüde etkilemiştir (Cunningham, Zibulsky ve Callahan, 2009). Doğrudan ve sistemli öğretim stratejilerinin kullanılması, öğretmenlerin çocukları okuryazarlık gelişiminin temel bileşenlerine maruz bırakma konusunda daha bilinçli olması gerektiğini düşündürmektedir (Giles ve Tunks, 2015). Etkili erken okuryazarlık eğitimi, okul öncesi çocuklara gelişimsel olarak uygun ortamlar, materyaller, deneyimler ve erken okuma ve yazma biçimlerinin gelişip geleneksel okuryazarlığa dönüşmesini teşvik eden sosyal destek sağlamaktadır (Roskos vd.,2003; Xue ve Meisels, 2004).

NELP (2008) meta-analizlerinde, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi gibi kod odaklı müdahalelerin geniş bir erken okuryazarlık yelpazesinde anlamlı ve orta ile büyük etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kitap paylaşımı müdahaleleri ve ev ile ebeveyn programları

çocukların dil becerileri üzerinde olumlu etki meydana getirmiş, okul öncesi ve anaokulu programları heceleme ve okuma hazırbulunuşluk üzerinde önemli etkiler üretmiş, dil geliştirme müdahaleleri de çocukların dil becerilerini önemli ölçüde artırmıştır. Sonuç olarak çok çeşitli müdahalelerin çocukların erken okuryazarlık öğrenimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (NELP, 2008). Erken okuryazarlık becerilerinde sağlam bir temel, çocukların okumayı öğrenirken karşılaşılabilecekleri mücadeleleri azaltmaya yardımcı olduğu gösterilmiştir. Yeteneği veya geçmişi ne olursa olsun, her çocuğun okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek için düzenlemeler yapılabilir (Dennis ve Horn, 2011).

Alan yazın incelendiğinde erken okuma yazma becerilerinin desteklenmesinde birçok yöntem ve teknik kullanılmıştır. Bunlardan bazıları etkileşimli kitap okuma (Efe ve Temel, 2018; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016), resimli hikâye kitabı (Işıtan ve Akoğlu, 2016), duyu eğitimi programı (Kandır ve Keskin, 2020), akıl ve zekâ oyunları (Şen, 2020), yaratıcı drama (Aygün, 2022), oyun (Rand ve Morrow, 2021), müzik (Eccles, Linde, Le Roux, Swanepoel, MacCutcheon ve Ljung, 2021) ve teknolojidir (Verhoeven, Voeten, Setten ve Segers, 2020). Çocukların erken okuryazarlık gelişimi üzerine farklı yöntem ve teknikler, birikimli olarak büyüyen araştırmalar, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için eğitim uygulamalarına temel teşkil edebilecek bir bilgi bütünü haline gelmektedir (Altun ve Sarı, 2018; Teale, Whittingham ve Hoffman, 2020).

Bu yöntem ve tekniklerden çalışmanın konusunu oluşturan müzik ve yaratıcı drama, etkileşimli ve öğrenme davetlerini içeren bir atmosfer sağlayarak çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesini teşvik etmektedir. Araştırmalarda çocukların erken okuryazarlık becerilerinin müzik ve yaratıcı drama ile desteklendiği görülmektedir (Bruyère, 2017; Goetz, 1999; Vaiouli ve Grimmet, 2020). Çocukların müzikal yeteneklerini, ses hassasiyetlerini ve dilde ses manipülasyonunu inceleyen çalışmalar, müzik etkinliklerinin çocukların katılımını arttırdığını belirtmekte ve müzik etkinlikleri ile sesbilgisel farkındalık becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Vaiouli ve Friesen, 2016).

### ***Müzik Yönteminin Erken Okuryazarlık Becerilerine Katkısı***

Müzik her çağda insanların duygu ve düşüncelerini aktarmakta kullandıkları, sanat yoluyla kendini ifade etmesini sağlayan en kolay ve yaygın kullanılan çok boyutlu bir disiplindir (Kılıç Tapu, 2021). Müzik, tüm insanların paylaştığı evrensel bir değer olup müziği algılama doğuştan gelen bir insan özelliğidir (Yıldız, 2020). Diğer sanat dalları ile kıyaslandığında çocuğun

yaşamındaki en uzun süreyi kapsayan sanat dallarından biridir. Çünkü bireylerin müzik ile etkileşimi anne karnında başlamakta ve çocuğun tüm yaşamı boyunca etkisini sürdürmeye devam etmektedir (Sousa vd., 2012). Çocukların hayatlarında önemli yere sahip olan müzik, bebeklik döneminde ninnilerle, tekerlemelerle günlük yaşamda yerini almaktadır. Okul öncesi dönemde müzik; çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal gelişim alanlarında etkili olabileceği düşüncesi ile eğitim öğretim sürecinde önem kazanmıştır (Doğan ve Tecimer, 2020). Müzik aynı zamanda tüm gelişim alanlarını etkilemekte ve bu alanlardaki öğrenmeleri kalıcı ve eğlenceli hale getirmektedir (Dikici Sığırtmaç, 2017). Müzik; çocukların deneyimlerinin doğasında var olan ve zihinsel imgelemeyi kolaylaştıran, her gün duydukları seslerle ilişkilidir (Salmon, 2010). Müzik, benlik ve dünya hakkındaki anlayışları algılamının, yorumlamanın, bilmenin, temsil etmenin ve iletmenin benzersiz ve en güçlü yollarından biridir. Müzik deneyimleri sayesinde çocuklar; yaratıcı düşünme, fikirleri ve duyguları keşfetme, kişisel, kültürel ve sosyal kimliklerini geliştirme fırsatlarına sahip olurlar (Barton ve Barton, 2018). Müzik etkinlikleri çocukların yaratıcı, yenilikçi, esnek ve empati ile düşüncelerini olanak sağlar; onları açık uçlu, eleştirel ve çok yönlü düşünmeye teşvik eder (Cooper, 2016). Müzik, doğal, eğlenceli ve ilgi çekici özellikleri ile oyuna benzer ve çocuklara hem öğrenme ortamı sağlar hem de öğrenme aracı olarak kullanılabilir (Cross, 2014; Paquette ve Rieg, 2008). Müziğin çocukların öğrenmesini kolaylaştırma potansiyeli göz önüne alındığında, Uluslararası Okuma Derneği (The International Reading Association [IRA]) ve Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (National Association for the Education of Young Children [NAEYC]) müziğin erken çocukluk müfredatına entegre edilmesini tavsiye etmişlerdir (Salmon, 2010). Müzik çocukların gelişim alanlarına olumlu yönde katkılar sağlayabileceği birçok araştırmada görülmektedir (Bugos ve DeMarie, 2017; Jordan-DeCarbo ve Galliford, 2011; Öztürk ve Can, 2020; Williams, 2018). Müzik etkinlikleri ile çocukların erken okuryazarlık becerilerini edinmesine ve geliştirilmesine dikkat çekilmiştir (Vaiouli ve Grimmet, 2020). Müzik etkinlikleri ile çocukların erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalık, kelime bilgisi, yazı farkındalığı gibi beceriler desteklenebilmektedir. Ayrıca müziğin yapı taşlarından olan melodi, armoni, ritim, ölçü, form ve dinamikler kavramları erken okuryazarlık gelişimi için temel oluşturmaktadır (Fisher, McDonald ve Strickland 2001). Erken okuryazarlık becerileri ile paralellik izleyen müzik etkinlikleri, kelime dağarcığı, artikülasyon, telaffuz, gramer, akıcılık, yazma, cümle kalıpları, konuşmanın ritmi/bölümleri, işitsel işleme ve prozodi gibi okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Diamantes, Young ve McBee, 2002; O'Herron ve Siebenaler, 2007). Çok sayıda araştırma müzik etkinliklerinin çocukların

erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini göstermiştir (Curtis, 2007; Eccles, Van der Linde, Le Roux, Swanepoel, MacCutcheon ve Ljung, 2021; Kempert vd., 2016; Moritz vd., 2013). Çalışmalarda müzik etkinliklerinin daha fazla uygulandığı çocuklar ile daha az müzik eğitimi alan çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ses bilgisel farkındalık becerilerinde daha fazla gelişme olabileceğine vurgu yapılmaktadır. Yine müzik etkinlikleri ile çocukların sesbilgisel farkındalıklarının, müzik etkinliklerine dahil olmayan çocuklara göre fazla gelişim gösterdiği görülmektedir (Vidal Lousada ve Vigário, 2020). Ritm algısının çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini ve harf ses bilgisi becerilerini desteklemektedir (Ozernov-Palchik, Wolf ve Patel 2018). Müzikal yetenekleri arasında olan ses perdesi, ritim ve erken okuryazarlık becerileri ile ilişki içinde oldukları, ses perdesi ve ritim çalışmalarının müzik ile konuşma uyarılarının işitsel ayrımını geliştirdiği görünmektedir (Ozernov-Palchik vd., 2018; Reifinger, 2018). Register (2001) erken okuryazarlık becerilerinden olan yazma öncesi beceriler ve yazı farkındalığının, müzik etkinlikleri ile çocukların günlüklerine çizimler yapması ve şarkılı kitaplar aracılığıyla geliştirilebileceğini belirtmiştir.

Müzik etkinliklerindeki şarkı söyleme hem ifade edici dil hem de kelime dağarcığına önemli katkılar sağlamaktadır (Young, 2003). Müzik etkinlikleri; sözcük dağarcığını geliştirme amacıyla akılda tutma, hatırlama, şarkı sözlerinin çocuklarla tartışılması ile oluşan çıkarımlarla anlam odaklı bağlamlarla erken okuryazarlık becerilerine destek sağladığı görülmektedir (Hallam, 2010).

Burak ve Erdoğan (2018)'a göre müzik etkinliklerinin başarılı olabilmesi için çocukların yaratıcı yönlerini geliştirmeye yönelik uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir. Müzik etkinlikleri sırasında çocuğunun sadece dinleyici olarak bulunması istenilen hedeflere ulaşılmasını zorlaştırmaktadır. Ancak çocuklar etkinliklere aktif katılarak yaratıcılıklarını açığa çıkarma şansı yakalamaktadır. Yaratıcı dramının sağladığı özgür ortamda çocuklar, oynayarak, dans ederek ve şarkı söyleyerek müziksel yaratıcılıklarını arttırabilmektedir.

### ***Yaratıcı Drama Yönteminin Erken Okuryazarlık Becerilerine Katkısı***

Yaratıcı drama, bir grup ile grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak bir amacın veya düşüncenin rol oynama ve doğaçlama gibi tekniklerden faydalanılarak canlandırılmasıdır. Canlandırılmalar bir lider veya eğitmen eşliğinde yapılırken kendiliğindenliğe, şimdi ve burada ilkesine ve “mış gibi” yapmaya dayalı olup oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır (Adıgüzel, 2013). Drama, oyunu eğitim süreçlerine dahil ederek çocukların aktif katılımını

sağlayarak, yaşayarak öğrenmelerini sağlar (Güngör ve Ateş, 2019). Drama eğitiminin başlangıcı okul öncesi dönem olup (Olgun ve Arslan, 2017) yaratıcı dramanın, her yaştan ve yetenekten çocuklar için fayda sağladığı uzun yıllardır literatürde yer alan çalışmalar ile görülmüştür (Adomat, 2012). Yaratıcı drama, erken çocukluk eğitiminde çocukların gelişimlerini desteklemek (Güngör ve Ateş, 2019; Yazar, Çelik ve Kök, 2007), beceri kazanmalarını sağlamak (Tuğrul, 2006), değerler eğitimi (Kaya ve Antepli, 2018), duyu düzenleme (Bayrak ve Akkaynak, 2020), problem çözme (Değirmenci, 2020), çevre farkındalığı (Tanrıverdi, 2012) vb. birçok alan ve konuda çalışılmıştır. Podlozny, (2000) e göre yaratıcı dramanın erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Kelime dağarcığı, kelimeyi tanıma, kafiye, sesbilgisel farkındalık, sözlü anlatım gibi erken okuryazarlığın birçok alt boyutu, yaratıcı drama süreci ile güçlendirilebilmektedir (Lumandan, 2018). Hikâye anlama ve kavrama erken okuryazarlık becerilerinin önemli öncülleri olup yaratıcı drama teknikleri ile hikâyeyi hatırlama, anlatma veya canlandırma ile erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için çalışmalar yapılabilmektedir (Saracho ve Spodek, 2006; Öztürk, 2008).

Yaratıcı drama, hazırlık/ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamaları ile planlanmakta ve uygulanmaktadır. Hazırlık ve ısınma çalışmasında daha çok katılımcıların, dikkatlerini yoğunlaştırması ve diğer aşamaya ısınması için çalışmalara yer verilmektedir (Akkocaoğlu Çayır ve Erdoğan, 2017). Hazırlık/ısınma çalışmasında olduğu gibi yaratıcı drama, bir yönüyle yaşamımızdaki tüm dramatik oyunların genişlemesiyle başlar ve oyunun genel özelliklerini kullanır (Adıgüzel, 2013). Literatürde erken okuryazarlık becerileri ve yaratıcı drama ile ilgili çalışmalara bakıldığında çalışma sayısının az olduğu görülürken (Aygün, 2022; Goetz, 1999; Lin, 1999), oyun ve dramatik oyun ile ilgili çalışmalar daha fazla yer almaktadır (Pyle, Prioletta ve Poliszczuk, 2018; Rand ve Morrow, 2021; Roskos ve Christie, 2013).

### ***Teknolojinin Erken Okuryazarlık Becerilerine Katkısı***

Erken okuryazarlık becerilerini geliştirmenin önemi nedeniyle, araştırmacılar erken okuryazarlık başarısını destekleyen ve kolaylaştıran değişkenleri belirlemeye çalışmaktadırlar (NELP, 2008; Reutzel 2015). Erken okuryazarlık çalışmalarının birçoğunda kullanılan ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için kullanılan araçlardan biri teknolojidir. (Belo, McKenney, Voogt ve Bradley 2016). Eğitim teknolojisi, yazılımdan donanıma, süreçten ürüne kadar her şeyi ifade edebilir. Benzer şekilde, eğitim teknolojisi araştırmaları geniş kapsamlıdır

ve çeşitli uygulamalara, popülasyonlara ve amaçlara odaklanır. Araştırmanın farklı odak noktalarından dolayı, bulguları genellemek ve teknolojinin rolü ve etkinliği hakkında kesin sonuçlar çıkarmak genellikle zordur (Yalçıntaş Sezgin ve Ulus, 2017). Teknoloji uygulamaları, erken okuryazarlık alanındaki öğrenme çıktılarının iyileştirilmesine önemli katkılar sağlayabilmektedir (Voogt ve McKenney, 2017). Erken okuryazarlık için teknoloji uygulamaları üzerine yapılan araştırmalar, teknolojinin yeterli ve bilinçli bir şekilde kullanılması koşuluyla çocukların erken okuryazarlık gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Burnett, 2010; McGlynn-Stewart vd., 2019; Skouge, Rao ve Boisvert, 2007; Zulfitrah, 2020). McKenney ve Voogt (2009) dört ve beş yaşındaki çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini teşvik etmek için tasarlanmış teknoloji destekli bir müdahale programı ile çocukların birkaç öğretim seansından sonra programla bağımsız olarak çalışabildiklerini ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklendiğini bulmuşlardır. Segers ve Verhoeven (2005), anaokulu çocuklarının sesbilgisel farkındalıklarını desteklemek amacıyla bir yıl boyunca haftada 15 dakika ile geliştirmiş oldukları bilgisayar oyununu ile müdahalede bulunmuşlardır. Sonuç olarak bilgisayar oyununun çocukların uyak farkındalıklarına olumlu katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır. Beam ve Williams (2015) yaptığı çalışmada teknolojiyi kullanarak çocukların bağımsız yazma becerilerini geliştirme ve anaokulu öğretmeninin erken yazma öğretimine dijital ve çok modlu teknolojilerle destek vermesini incelemişlerdir. Teknoloji kullanımı çocukların yazma etkinliklerine aktif olarak katılımını sağlamış ve çocuklar öğretmenlerinin kullandığı çok modlu metinlere ilgi duyarak, bağımsız yazma sürecinde bu metinleri oluşturmak için önemli kavram ve stratejiler edinmişlerdir.

Araştırmalarda teknoloji kullanımının çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemede önemli katkı sağladığı görülmektedir. Ancak uygulamalarda teknoloji kullanımının etkisi birçok faktörden etkilenmektedir. Bunlar; kolaylaştırıcı koşulların varlığı veya yokluğu, aracın tasarım özellikleri, müfredat uyumluluğu, öğretmen yeterliliği, teknoloji kullanımına yönelik öğretmen tutumları, çocukların özellikleri, sosyoekonomik durum gibi birçok faktördür ve bu faktörlerin dikkate alınması önemlidir (Belo vd., 2016).

### ***Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Katkısı***

Etkileşimli kitap okuma erken okuryazarlık becerilerini destekleyen, çocuğun kitap okuma etkinliğine aktif katılımını sağlayan bir yöntem olarak Whitehurst vd., (1988) tarafından geliştirilmiş olup bu teknikte çocuğun yetişken ile etkileşimli olarak kitap okurken aynı

zamanda sözel dil becerilerinin ve sözcük bilgisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Aktaran Ergül, vd., 2016). Etkileşimli kitap okuma, öğretmen ve çocuğun zengin bir uyaran olan hikâye kitabı ile hem dil hem de okuryazarlık becerilerini geliştirmek için etkili bağlam sunar (Piasta vd., 2012; Wasik, Hindman ve Snell, 2016). Bu bağlam; genellikle gelişmiş akademik dil barındıran, çıkarımlar veya muhakeme gerektiren metin, kitapların ve yazının işlevini içeren, çocukların dikkatini çeken özellikler içeren yaratıcı olayları barındıran çocuk kitaplarıdır (Cabell, Zucker, DeCoster, Melo, Forston ve Hamre, 2019). Okul öncesi dönemde çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için bir müdahale yöntemi olarak yer alan etkileşimli kitap okuma programı; hikâye kitabını okuyan kişinin dinleyici konuma geçtiği, dinleyici olan çocukların ise kitabın okunmasının başından sonuna kadar etkin olarak katılım gösterdiği kapsamlı, sistematik ve bütüncül yaklaşımı içeren bir uygulamadır (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Etkileşimli kitap okuma; hikâye okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında büyük miktarda etkileşim özelliği taşımaktadır (Blewitt, Rump, Shealy ve Cook 2009; Wasik Hindman ve Snell, 2016). Etkileşimli kitap okuma öncesinde; kitabın seçilmesi, hedef sözcüklerin ve ses birimlerinin belirlenmesi, kitapla tanışma vb. uygulama adımları yer almaktadır (Ergül vd., 2016). Etkileşimli kitap okuma sırasında, öğretmenler genellikle hikâye hakkında yorum yapar, açıklamalar sağlar ve çocukları düşüncelerini ve fikirlerini paylaşmaya ve çıkarımlarda bulunmaya teşvik etmek için çeşitli sorular sorar (Cabell vd., 2019; Milburn, Girolametto, Weitzman ve Greenberg, 2014; Mol ve Bus, 2011). Etkileşimli kitap okuma sonrasında çocukların açık uçlu sorular ile öyküyü özetleme ve kazanımların kalıcılığını sağlamak için etkinlikler yer alabilir (Ergül vd., 2016). Etkileşimli kitap okuma ile çocukların erken okuryazarlık becerileri içinde yer alan kitapların işlevi, yazının kurallarının anlaşılması, harflerin tanınması, sesbilgisel farkındalık gibi birçok erken okuryazarlık becerileri ile karşılaşmakta ve gelişmektedir (Ergül vd., 2016). Birçok araştırma, etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerinin olumlu yönde desteklediğine dair kanıtlar sunmaktadır (Ezell ve Justice, 2000; Justice ve Ezell, 2002).

### **Erken Okuryazarlığı Etkileyen Faktörler**

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini, çocuğun bulunduğu çevreden ayrı düşünmemek gerekmektedir. Sosyo-kültürel değişimler çocuğun erken okuryazarlık becerilerini etkilemektedir (Şahin, 2018). Bu bağlamda etkileyen faktörlerde; aile, okul, ev okuryazarlık ortamı ve çocukların gelişimsel özelliklerine değinilmiştir.

### ***Ailenin Etkisi***

Çocukları ile her gün etkileşime geçmek için pek çok fırsatı bulunan ebeveynler, çocuklarını herkesten daha iyi tanımaktadır. Çocukların sahip olduğu dil becerilerinin yanı sıra, aile ortamı çocukların erken okuryazarlık gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Yeo, Ong ve Ng, 2014). Çocukların erken okuryazarlık becerilerini deneyimlemesi ebeveynlerin okuryazarlığa yönelik sahip oldukları değer, inanç ve tutumlardan etkilenmektedir (Carter, Chard ve Pool, 2009; DeBaryshe, Binder ve Buell, 2000). Bu nedenle ebeveynler, dil ve okuryazarlık gelişimini teşvik etmede, dil ve yazıyla ilişki kurmak için fırsatlar yaratmada ve erken okuryazarlık gelişimini desteklemede önemli bir rol oynamaktadır (Farver, Xu, Lonigan ve Eppe 2013).

Çocukların erken okuryazarlık başarısının değerlendirildiği çalışmalarda genel olarak aile geliri, ebeveyn eğitim düzeyi ve/veya ebeveyn mesleği ile belirlenen sosyo-ekonomik durum gibi faktörlerin değerlendirildiği görülmektedir (Carroll, Holliman, Weir ve Baroody, 2019; Grieshaber, Shield, Luke ve Macdonald, 2012; Yeo vd., 2014). Farklı sosyo-ekonomik durumdaki çocukların, yazılı materyallere maruz kalma, okuryazarlıkla ilgili faaliyetlerde bulunma fırsatları ve okuma yazma ile ilgili materyallerin evlerde bulunabilirliği açısından önemli ölçüde farklılık gösterdiği bulunmuştur (Altun, Tantekin Erden ve Hartman, 2022). Bu farklılıklar, okuma için gerekli olan erken okuryazarlık becerilerinde farklılıklara dönüşebilmektedir. Düşük sosyo-ekonomik durumdaki ailelerden gelen çocuklar, yazı bilgisi ölçümlerinde daha az performans gösterme eğilimindedir, gecikmiş sesbilgisel farkındalık sergiler ve okuma güçlüğü geliştirme riski altındadır (D'Angiulli, Siegel ve Hertzman, 2004). Ayrıca araştırmalar, sosyal ve ekonomik olarak dezavantajlı geçmişlere sahip çocukların daha avantajlı akranlarına göre önemli ölçüde daha küçük kelime dağarcığına sahip olduklarını (Dulay, Cheung ve McBride, 2018; Sénéchal ve LeFevre, 2014) dolayısıyla anlama becerilerinin ve sesbilgisel farkındalıklarının (Cunningham, 2008; Niklas ve Schneider, 2017) çocukların gelişimini tehlikeye attığını göstermektedir. Araştırmalar çocukların ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde sosyoekonomik durumun önemini vurgulamaktadır (Inoue, Zhang ve Georgiou, 2022; Singh, Yeung, Cheng ve Heng, 2022). Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar; tutarlı bir şekilde yüksek sosyoekonomik ailelerden gelen çocukların, düşük sosyoekonomik ailelerden gelen çocuklara göre okula başlamadan önce ve okula girdikten sonra daha yüksek ön okuma ve dil becerilerine sahip olduğunu göstermiştir.

Sosyo-ekonomik faktörler içinde olan ebeveyn eğitim düzeyi; özellikle de annenin eğitim düzeyi ile çocukların erken okuryazarlık gelişimi arasında güçlü bir ilişki olduğu, anne eğitim düzeyi yüksek olan çocukların erken okuryazarlık gelişiminde daha yüksek seviyede oldukları araştırmalar tarafından gösterilmektedir (Bracken ve Fischel, 2008; Karaman ve Üstün, 2011). Mendive vd., (2017) yaptıkları çalışma ile anne eğitimi ile çocukların yazılı materyallere ulaşması, anne tarafından hazırlanan etkinliklerde ve dil gelişimi desteklerini sağlamada farklılıklar olduğu ve farklılıkların çocukların erken dönem dil ve okuryazarlık becerileri üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bracken ve Fischel (2008) Head Start programına devam eden düşük gelirli 233 okul öncesi çocuğun aile okuma davranışını incelediği çalışmada ebeveyn eğitim düzeyinin aile okuma davranışları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu bulmuştur.

Çocukların ilk öğretmenleri olarak aileler, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede çok önemli rol oynamaktadır. Araştırmalarda çocukların örgün eğitime başlamadan önce ve başladıktan sonra erken okuryazarlık gelişimi için aile ve çevresel faktörlerin önemi belirtilmiştir (Heath, vd., 2014). Ailelerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini destek olamadığı durumlarda, çocukların bu becerilerinin desteklenmesinde okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenlerin önemi artmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri çocukların erken okuryazarlık becerilerini gerek çalıştıkları kurumda gerek okul aile ilişkisi ile çocukların ev ortamında desteklemektedirler (Şahin, 2018).

### ***Okulun Etkisi***

Okuryazarlığa uzanan yol, çocukların okula başlamadan önce ve çevresindeki kalem, kağıtlar, kitaplar çocuğun hayatına girmeden önce başlamaktadır. Dilin seslerinin ilk algılandığı doğumdan itibaren başlayan okuryazarlık yolculuğu (Makin ve Whitehead, 2003), hikayeler, ninniler, şarkılar ile zenginleşerek okul öncesi yıllarda devam etmektedir. Sözlü dil gelişimiyle hikâye kitapları, yazılı materyaller, görseller okuryazarlık gelişiminin temeli olan dil gelişimi için zengin olanaklarla doludur (Paquette ve Rieg, 2008; Shen ve Del Tufo, 2022). Ailesinde, sunulan zengin olanaklara ek olarak okul öncesi eğitime başlayan çocuklara, erken okuryazarlık gelişimi için daha geniş imkanlar ve materyaller sunulmaktadır (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Sınıf ortamları ile çocuklara sistemli ve istendik öğrenme fırsatları sunulmakta, öğrenme ortamları oluşturulmakta, etkileşim ve deneyimlerle erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi sağlanmaktadır (Vernon-Feagans vd., 2019). Vernon-Feagans vd., (2019), yaptıkları çalışma ile okul öncesi eğitim sınıflarının genel kalitesinin, dil

ve okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu bulmuşlardır. Sınıf ortamlarının kalitesi yapısal ve süreç özelliklerine göre farklılık göstermektedir (Mashburn vd., 2008). Yapısal özellikler fiziksel, süreç özellikler ise psikolojik ya da öğretimsel boyutlara odaklanmıştır (Guo, Sawyer, Justice ve Kaderavek, 2013). Fiziksel boyut, sınıf içinde çeşitli okuryazarlık materyallerinin tasarlanması, düzenlenmesi, sergilenmesi yazılı kaynakların ve okuryazarlık materyallerinin mevcudiyetini içermektedir (Maier, Vitiello ve Greenfield, 2012; Wolfersberger, Reutzel, Sudweeks ve Fawson, 2004). Psikolojik veya öğretimsel boyut ise çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini destekleyen okuryazarlıkla ilgili müfredat hedefleri, günlük rutinleri, etkinlikleri, öğretmen ve akran etkileşimleri, öğretmenin iletişim becerileri gibi dil ve öğretim yöntemlerini kapsamaktadır (Justice vd., 2009; Schachter, Spear, Piasta, Justice ve Logan, 2016). Fiziksel ve psikolojik boyutların zengin bir okuryazarlık ortamının birleştirilmesinin çocuklar için en uygun okuryazarlık öğrenme bağlamını sağlayabileceğini belirtmek önemlidir (Carr, Mokrova, Vernon-Feagans ve Burchinal, 2019; Pelatti, Dynia, Logan, Justice ve Kaderavek, 2016). Guo, Justice, Kaderavek ve McGinty, (2012) okul öncesi çocukların bir yıl boyunca erken okuryazarlık becerilerine fiziksel ve psikolojik boyutun etkilerini incelediği çalışmada fiziksel ve psikolojik boyutun etkileşiminin çocukların alfabe ve isim yazma kazanımlarında önemli olduğunu göstermişlerdir. Fiziksel ve psikolojik boyutların birlikte sağlanmasında en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Cunningham (2010) erken okuryazarlık gelişiminde, öğretmenlerin çocuklar için hazırlamış olduğu zengin ve iyi organize edilmiş bir ortamın önemli olduğunu, yüksek kaliteli hazırlanan ortamların çocukların dil ve erken okuryazarlık gelişimini destekleyeceğini savunmaktadır. Çalışmasında 428 anaokulu çocuğunun bulunduğu 24 sınıfı incelemiş ve okuryazarlık ortamının kalitesinin, çocukların okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Çocuklarda erken okuryazarlık gelişiminde öğretmenlerin çevre ile ilgili düzenlemeleri yapması çocukların bu becerileri kazanmasında önemlidir. Zengin okuma yazma çevreleri çocukların okuma yazma öğrenmelerini ve uygulama yapma olanaklarını desteklemektedir (Justice ve Pullen, 2003). Öğretmenler aileler ile kuracaklar iletişim ile çocukların ev okuryazarlık ortamına katkı sağlayabilmektedirler (Çoşkun ve Ümit, 2017).

### ***Ev Okuryazarlık Ortamının Etkisi***

Ev okuryazarlık ortamı, çocukların evde deneyimledikleri okuryazarlıkla ilgili etkileşimleri, kaynakları ve tutumları tanımlamak için kullanılan geniş bir terimdir (Hamilton, Hayiou-

Thomas, Hulme ve Snowling, 2016). Ev okuryazarlık ortamının, çocuğun dil ve okuryazarlıkla ilk karşılaştığı ortam olması ve çocuğa okuryazarlıkla ilgili gözlem yapma, keşfetme gibi imkanlar sağlaması nedeniyle uzun yıllardır önemli olduğu kabul edilmektedir (Bracken ve Fischel, 2008). Ev okuryazarlık ortamı, genel olarak, değişik bağlamlarda meydana gelen çok yönlü, etkileşimli deneyim olarak tanımlanmakta ve sıklıkla erken okuryazarlık becerilerinin ediniminde kilit bir bileşen olarak adlandırılmaktadır (Schmitt, Simpson ve Friend, 2011; Wood, 2002). Ev okuryazarlık ortamı ile erken okuryazarlık becerileri arasında özellikle evde okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin sıklığı ve doğası, gelişimsel olarak uygun dil ve okuryazarlık deneyimlerinin kalitesi ve ortak ebeveyn-çocuk kitap okuma ile ilgili bağlantılar bulunmaktadır (Buvaneswari ve Padakannaya, 2017). Okul öncesi yıllarda ev okuryazarlık ortamı çocukların okuma gelişimini desteklemek için hayati önem taşımaktadır (Akyüz ve Doğan, 2017). Öğrenme yolculuklarının başlarında çocuklar, okumaya karşı kendi tutumlarını şekillendirebilecek, ilk öğretmenleri olan ebeveynleri rol modelleri olarak görebilmektedir (Yıldız, 2016). Ev okuryazarlığı etkinlikleri sırasında ebeveyn-çocuk etkileşimleri anlamla ilgili (gayri resmi) ve kodla ilgili (resmi) olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır (Sénéchal ve LeFevre, 2002; Sénéchal, Lefevre, Thomas ve Daley, 1998). Kodla ilgili etkinlikler, harflerin isimlerini, seslerini veya kelimeleri okumayı öğreten etkinlikler gibi yazıya odaklanır. Buna karşılık, anlamla ilgili etkinlikler, ebeveynlerin hikâye kitabı okuması gibi, etkinliklerin ana odak noktasının yazının taşıdığı anlam olduğu etkinliklerdir (Sénéchal, Whissell ve Bildfell, 2017). Ev okuryazarlığı modelinin temel öngörülleri, anlamla ilgili etkinlikler, dil gelişimini artırarak çocukların okuma edinimini dolaylı olarak öngörmekte, kodla ilgili etkinlikler, çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirerek dolaylı olarak okumayı öngörmektedir (Silinskas, Sénéchal, Torppa ve Lerkkanen, 2020). DeBaryshe vd., (2000)'ne göre erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi, çocukların evde ve okuldaki okuryazarlık ortamlarına ve deneyimlerine bağlı olup çocuklar; okuryazarlık materyallerine aşina olmak, başkalarının okuryazarlık etkinliklerini gözlemlemek, okuryazarlık davranışlarını bağımsız olarak keşfetmek, diğer insanlarla birlikte okuma ve yazma etkinliklerine katılmak ve aile üyeleri ile ortak okuryazarlık görevlerinde bulunurken evde erken okuryazarlık becerileri fırsatlarını yakalamaktadır. Evde okuryazarlık deneyimlerindeki ve okuryazarlık alışkanlıklarındaki kültürel farklılıklar, çocukların dil ve okuryazarlık becerilerindeki çeşitliliğini artırmaktadır (Evans, Kelley, Sikora ve Treiman, 2010; Phillips ve Lonigan, 2009). Ev ortamının kalitesi, küçük çocukların ortaya çıkan okuryazarlığına ve sosyal yeterliliğine ve sonraki eğitim başarılarına güçlü bir katkı sağladığı yaygın olarak kabul edilmektedir. Anaokuluna

okuryazarlık öncesi temel becerilerle ve öğrenmeye ilgi ve motivasyonla gelen çocuklar, bu temel becerilere sahip olmayanlara göre karmaşık okumayı öğrenme görevine daha iyi hazırlanmaktadır (Wasik, Bond ve Hindman, 2006). Çalışmalar tutarlı bir şekilde ev okuryazarlık ortamı özellikleri çocukların sesbilgisel farkındalığını (Niklas ve Schneider, 2017), yazıyla ilgili kavramları (Gong, Hessels, Evans ve Jared, 2006), kelime dağarcığını (Kim vd., 2015; Niklas ve Schneider, 2017), harf bilgisini (Hood, Conlon ve Andrews, 2008) ve sonraki okuma becerilerini (Tichnor-Wagner, Garwood, Bratsch-Hines ve Vernon-Feagans, 2016) etkilemektedir.

Aileler ev ortamlarında çocuklarına okuryazarlıkla ilgili materyaller sunmakta ve çocuklarıyla okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirerek çocuklarının okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemektedirler. Ailelerin erken okuryazarlıkla ilgili görüş ve uygulamaları çocukların gelişim özelliklerine göre değişmektedir. Gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların annelerinin, tipik gelişim gösteren çocukların annelerine kıyasla erken okuryazarlığı destekleyen etkinliklere daha az sıklıkla yer verdikleri ve bu etkinliklere daha ileriki yaşta başladıkları görülmektedir (Akyüz ve Doğan, 2017).

### ***Gelişimsel Özellikler***

Okul öncesi dönemdeki her bir çocuğun gelişim süreci aynı hızda ve oranda ilerlememektedir. Bu dönem içinde çocuklar gelişimsel olarak hızlı değişimler yaşamaktadır (Kurnaz ve Özyürek, 2019). Değişimler çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, motor ve dil gelişimlerinde yaşanmakta olup tüm gelişim alanları için okul öncesi dönem kritik öneme sahiptir (Kahraman, Ceylan ve Korkmaz, 2016). Okul öncesi eğitime farklı gelişim düzeylerinde başlayan çocuklar arasında bu farklılıklar ilk olarak çocukların dil, bilişsel gelişim, okuryazarlık ve akademik başarılarının gelişimini etkilemektedir (Rodriguez vd., 2009). Erken okuryazarlık becerilerinin temelinin atıldığı okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri çocukların gelişimi ile iç içe ve gelişim alanlarının her biriyle ayrılmaz bir bütün olarak yer almaktadır (Tozan, 2023). Erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim alanlarını ve ileri yıllardaki gelişim alanlarının ilerlemesini desteklemektedir (Ding, 2012).

Dil becerilerinin gelişimi için önemli olan işitme duygusu, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ile dil gelişimini etkilemektedir. İşitme kaybına bağlı olarak çocuklar gelişimin erken evrelerinde dil sorunları yaşamakta (Akmeşe ve Küçük, 2022) ve sesbilgisel farkındalık becerileri olumsuz yönde etkilenmektedir (Tahtalıoğlu, 2023). Saatci (2019) yaptığı çalışma ile

işitme engeli olan çocukların, olmayan çocuklara göre erken okuryazarlık becerilerinde daha düşük seviyede yer aldıkları ve uygulanan destek eğitim programları ile işitme kaybı olan çocukların, tipik gelişim gösteren işitme kaybı olmayan çocukların erken okuryazarlık seviyelerine gelebilecekleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmalar çocukların gelişimsel olarak farklı özelliklere sahip olması erken okuryazarlık profillerinde değişiklikler oluşturduğunu fakat müdahalelerle erken okuryazarlık becerilerinin desteklenebileceğini göstermiştir. Pears Kim, Fisher ve Yoerger (2016), gelişimsel gecikmeleri ve davranışsal problemleri olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için anaokulunun başlangıcından önce verilen bir okula hazırlık müdahalesi ile bu çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimlerine katkı sağlamıştır.

Ergül vd., (2019) yaptıkları çalışmada çocukların, erken okuryazarlık ve bilişsel beceriler ile dile ilişkin değişkenlerdeki gelişim profili sergilediklerini inceledikleri çalışmada tüm becerilerde yaşa bağlı gelişim gösterdiklerini, sosyo ekonomik düzeyde ise alt sosyo ekonomik düzeyde olan çocukların orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha düşük performans gösterdikleri, cinsiyete göre ise bir farklılaşmanın olmadığını bulmuşlardır. Erken okuryazarlık becerilerinde de ölçme araçlarında çocukların yaşları arttıkça puanlar anlamlı şekilde yükselmektedir (Karaman, 2013). Özbay (2019) yaptığı çalışma ile yaş değişkeninin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı etkileri olduğunu bulmuştur. Levy vd., (2006)'e göre dört ile yedi yaş arasındaki çocukların yazı farkındalıkları ve yazı yazma gelişimlerinin anlamlı şekilde değiştiğini ve bu değişimde evde yapılan okuryazarlık etkinlikleri ve ev okuryazarlık ortamının önemli etkisi bulunmaktadır. Rodriguez vd., (2009) çocukların ilk üç yılındaki dil ve okuryazarlık ortamlarına odaklandıkları boylamsal çalışma ile düşük gelirli ailelerden gelen 1046 çocuğun 14, 24 ve 36 aylık dil ve bilişsel yeteneklerini, okuma yazma etkinliklerine katılım sıklığı, annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin kalitesi ve yaşa uygun öğrenme materyallerinin sağlanması açısından incelemişlerdir. Sonuç olarak çocukların bilişsel ve dil becerilerinin öngörülmesinde, okuryazarlık ortamının her yönü, çocuk ve aile özelliklerinin ötesinde bir değişken olduğunu belirlemişlerdir. Erken okuryazarlık becerileri diğer gelişim alanların bir göstergesi ve yansıtıcısı olabilmektedir.

Roman çocuklarla yapılan araştırmalarda Roman çocukların gelişim alanlarında Roman olmayan çocuklara göre daha düşük puanlar aldığı görülmektedir. Lervåg, Dolean, Tincas ve Lervåg (2019) göre bu farklılığın temel sebebi sosyo-ekonomik durumdur. Dünyada ve ülkemizde Roman vatandaşların yaşam koşulları, kültürleri ve sosyo-ekonomik durumları benzerlik göstermektedir.

## Roman Toplumu

Bu bölümde Roman toplumların kökenleri, yerleşimleri ve karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır.

### Dünyada Romanlar

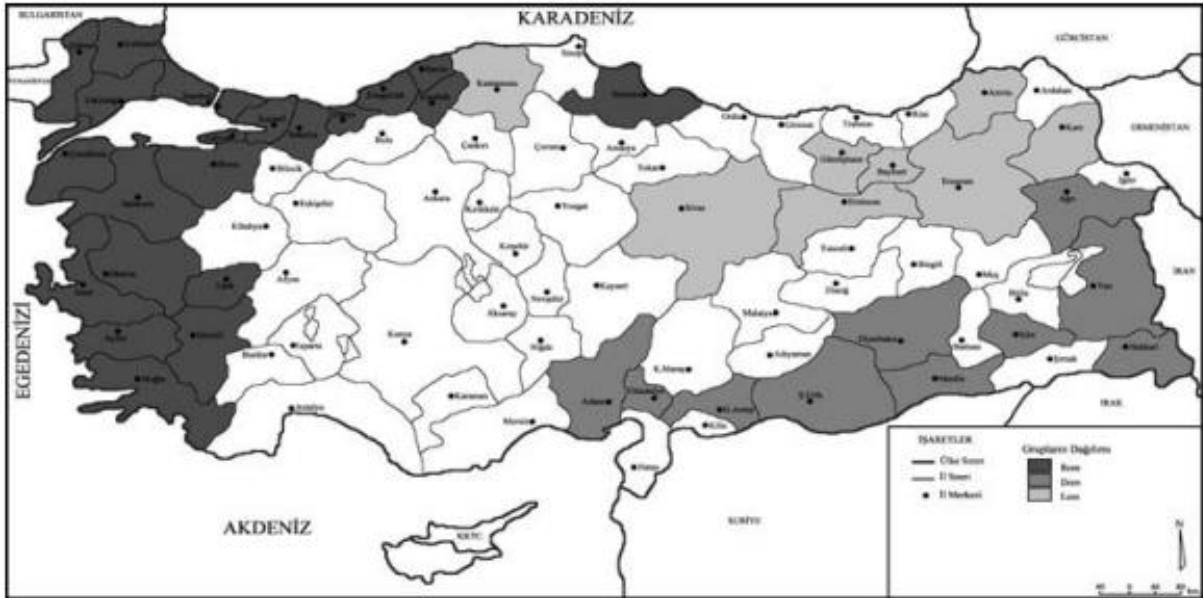
Dünyanın her yerinde yaşayan evrensel bir topluluk olan Romanların kökenlerinin Hindistan'a dayandığı 9. Yüzyıldan itibaren diğer bölgelere göç ettikleri ve birçok bölgeye dağıldıkları tahmin edilmektedir (Arayıcı, 2008). Romanların devamlı göç etmesinin nedenleri açlık, baskı, zorlama vb. varsaymalara dayanmaktadır (Yağlıdere, 2011). Hindistan göçleri üç kol şeklinde gerçekleşmiş olan Romanlar ilk kol olarak Afganistan, İran, Anadolu ve Balkanlar'a girmişlerdir (Arayıcı, 2008). Yaklaşık 10. yüzyılda Anadolu'ya gelmişlerdir (Ünaldı, 2012). İkinci kol Afganistan, İran üzerinden Ermenistan, Rusya ve Balkanlara uzanmıştır. Üçüncü kol ise Afganistan, İran üzerinden Filistin, Kuzey Afrika'yı geçerek İspanya'dan Avrupa'nın çeşitli ülkelerine girmişlerdir (Arayıcı, 2008). Romanların dağılımlarına bakıldığında, nüfusa yönelik tahminlerde, romanların sayısının 30-40 milyon arası olduğu en fazla Romanların yaşadığı ülke Romanya olup nüfusunun yaklaşık %10 unu oluşturmaktadır. Romanların en fazla nüfusa sahip olduğu diğer ülkeler ise Bulgaristan, İspanya, Macaristan, Slovakya, Türkiye ve Çek Cumhuriyetidir (Kurtuluş, 2012). Avrupa'da Romanlar, Avrupa'nın en büyük etnik azınlığı olup Avrupa'daki tahmini nüfusları 10-12 milyondur (Marie, 2022).

Farklı coğrafya ve ülkelere dağılan Romanlara farklı isimler yüklenmiştir. 18. yüzyılda Kuzey Avrupa'da "gatinos", Doğu Avrupa'da "kaldereş", göç yolları Mısır'dan geçtiği için İngilizler ve Fransızlar tarafından "gypsy", Almanya'da yaşayanlar ise "moheimler" ya da "romani", Romanya'da yaşayan Romanlar; "ramon", İspanya'da yaşayanlar "filamanko", "gitano" Macaristan'da yaşayanlar "çigan", Avrupa'nın bazı bölgelerinde "bohemyalılar", "kıptiler", "çiganlar", İskandinavya'da "tattare" veya "tartar", Fransa'nın güneyinde "sarazin" veya "moor", İtalya'da "zingaro", Rusça ve diğer Slav ülkelerinde "tsygan" olmak üzere birçok isimlendirme kullanılmıştır. Bu isimlerin yanı sıra, Romanların yaşadıkları ülkelerin farklı bölgelerinde bile ayrı isimler kullanılmıştır (Çetin, 2017; Yanıkdağ, 2021). 1971 yılında Londra'da yapılan Birinci Dünya Roma Kongresinde alınan karar ile farklı adlandırmaların yapıldığı topluluğun aynı terim altında ve ortak bir dille isimlendirilmesi gerekliliğinden "Roma" isminin kabul edilmesi kararlaştırılmıştır. Türkçe'ye ise "Roma" ismi "Roman", "Romanlar" olarak geçmiştir (Yağlıdere, 2011: 20).

## Türkiye’de Romanlar

Romanların Hindistan’dan göç ederek Anadolu’ya 10. yüzyılda geldikleri tahmin edilmektedir. Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde yaşamakta olup kesin istatistikler bilinmese de nüfusa oranla en fazla İstanbul, Edirne, Sakarya ve İzmir gibi illerde yaşadıkları belirtilmektedir (Karadeniz, 2022). Ayrıca bir kısmı istihdam ve eğitim olanaklarının kısıtlı olduğu, altyapının (hastane, okul, yol ve toplu taşıma) yetersiz olduğu veya bulunmadığı, zor koşullarda yaşamaktadırlar (Arayıcı, 2008, Balcıoğlu, 2011). Avrupa Konseyi Romanlar ve Gezginler Birimi’nin hazırladığı en son raporda 2009-2010 yıllarında Türkiye’de Roman nüfusunun yaklaşık 500.000 olduğu söylene de kesin olmamakla birlikte bu sayının 2.750.000’i bulunduğu söylenmektedir (Marie, 2022).

Türkiye’de yaşayan Romanlar; Domlar, Lomlar ve Romlar olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Lomlar daha çok Kuzey Doğu Anadolu’da yaşarken, Domlar daha çok Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, Romlar ise Batı Anadolu’da yaşamaktadırlar. Bunun dışında Romanlar gibi yaşayan Abdallar da Roman olarak görülmektedir (Kaya, 2015). Şekil 4 Türkiye’de yaşayan Romanların dağılımını göstermektedir.



Şekil 4. Türkiye’deki Rom, Dom ve Lom Gruplarının Coğrafi Dağılımı. Kolukırık, 2008, Dünden Bugüne Çingeneler: Kültür-Kimlik-Dil-Tarih. İstanbul: Ozan

Türkiye içinde de farklı isimlerle adlandırıldığı görülmektedir. Adana ve Osmaniye çevresinde “cono”, Siirt, Van, Hakkari, Mardin çevresinde “Mıtrip”, İç Anadolu’da “Elekçi”, Erzurum, Erzincan Bayburt, Artvin ve Sivas çevresinde “Poşa”, Ege, Marmara ve Karadeniz Bölgelerinde “Roman” ve Akdeniz Bölgesinde “Arabacı” ya da “Manuş” isimleri kullanırken mesleklerinden dolayı da “Bohçacı”, “Çiçekçi”, “Kalaycı”, “Sepetçi” “Ayıcı”, “Demirci”, “Trampacı” gibi isimler de alabilmektedir. Romanlar Türkiye’nin birçok bölgesinden gelip geçmekte ve yaşamakta olup büyük bir kısmı (%97) yerleşik hayat sürmektedir (Sarıtaş ve Çoban, 2022).

### **Romanların Karşılaştıkları Sorunlar**

Genel olarak, Türkiye’de yaşayan farklı Roman grupları istihdam, eğitim, barınma ve sağlık hizmetlerine erişim gibi benzer sorunlarla karşılaşmaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı 2023). Romanlar, en temel medeni haklardan bile yararlanırken sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Türkiye’de yaşayan Romanların büyük bir kesiminin mücadele ettiği aşırı yoksulluk, bu grupların eşit ve özgür vatandaşlar olarak sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi katılımlarının önündeki başlıca engellerden biridir. Ayrıca istihdam, eğitim, barınma ve sağlık hizmetlerine erişimde yaşadıkları sorunlar da bu gruplar için önemli bir engel oluşturabilmekte ve bu sorunlar birbirini etkilemektedir (Fırat ve İlhan, 2019; Minority Rights Group, 2016; Taylan ve Barış, 2015).

#### ***Barınma ile İlgili Sorunlar***

Roman toplulukları genellikle altyapının zayıf olduğu kalabalık mahallelerde standartların altındaki konutlarda yaşamaktadırlar. Bu yerlerin çoğu, temiz su, elektrik, kanalizasyon sistemi, güvenli yollar ve ulaşım gibi yeterli altyapı veya olanaklardan yoksundur. Ayrıca bir kısmı kendi kurdukları mahallelerde yaşamakta olup mülk kiralarken engellerle karşılaşabilmektedir (Minority Rights Group, 2016). Devletler tarafından gerçekleştirilen sosyal konut projelerinde dezavantajlı durumda bulunan Roman topluluklarına da yer verilmektedir (Karadeniz, 2022, Karan, 2017,).

#### ***Eğitim ile İlgili Sorunlar***

Romanlar birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Özellikle okul öncesi eğitimde okullaşma oranının düşük olması, okul

terklerinin yaygın olması, mesleki eğitim ve yetişkinlik eğitiminden faydalanamamaları bu sorunlar arasındadır (Köseoğlu, 2019). Eğitim hakkına erişimde majör engeller yoksulluk ve ayrımcılıktır (Kabaklı, 2013). Düşük ücretli, düzensiz işlerde çalışan Roman ebeveynler, çocuklarının eğitim masraflarını karşılayamamakta bu da eğitimin önünde bir engel teşkil etmektedir. Ayrıca yoksulluk nedeni ile birçok aile çocuğunu eğitim yerine çalışmaya göndermek zorunda kalmaktadır. Önemli sayıda Roman vatandaşın ortak geçim kaynağı olan mevsimlik tarım işçiliği, birçok ailenin mevsimlik göçe katılması anlamına gelmektedir. Bunun bir sonucu olarak, birçok Roman çocuk her yılın birkaç ayı okula gidememektedir (Okutan ve Turgut, 2018).

Ailenin eğitime yeterince önem vermemesi, çocuğun erken yaşta aile bütçesine katkı sağlamak amacı ile çalışmak zorunda kalması, ev koşullarının yetersiz olması nedeni ile evde ders çalışma imkanının kısıtlı olması, erken yaşta evlilik yapmaları, ailenin çocuğun eğitim masraflarını karşılamakta zorlanması, dijital çağın gerekliliği olan internet gibi sistemlere maddi yetersizlik nedeni ile erişememeleri gibi faktörler çocuğun eğitime erişimini sınırlandırmaktadır (Karan, 2017; Minority Rights Group, 2016; Yaşar, 2017). Romanların yaşadığı bölge toplumun diğer kesimleri tarafından tercih edilmemekte bu durum da Roman çocukların gittiği okulda toplumun farklı kesiminden çocuk olmamasına neden olmaktadır. Bir diğer yandan Roman olmayan çocukların aileleri çocuklarının sınıfında Roman çocukların olmasını tercih etmemektedirler. Böylece sosyal dışlanmaya maruz kalan Romanlar birçok imkândan olduğu gibi eğitim olanaklarından da faydalanmakta sorunlar yaşamaktadırlar (Genç vd., 2015).

Cerit ve Porsuk (2020), Roman öğrencilerin ailenin gelir düzeyinin düşük olması nedeni ile ailelerinin okul ihtiyaçlarını karşılayamaması ve annenin eğitim düzeyinin düşük olmasının okula devamsızlık yapmalarında etkili olan etmenler arasında olduğunu belirtmişlerdir. Çağlayan (2021) çalışmasında 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de Romanların eğitimlerini konu alan 15 çalışmayı incelemiş, Romanların doğumdan itibaren maruz kaldıkları girdi eksikliği ve çevresel koşulların yetersizliğinin bilişsel gelişimlerini olumsuz etkilediğini ve akademik becerilerinde problem yaşamalarına neden olduğunu belirtmiştir. Önen (2011) çalışmasında Romanlar ve Domlarda yaygın olarak görülen çocuk işçiliğinin eğitim ve diğer sosyal haklardan yararlanamamasına neden olan bir faktör olduğunu, çocukların mevsimlik işçilik gibi durumlardan dolayı okula ara verdiklerini ya da bırakmak durumunda kaldıklarını belirtmiştir.

### ***Sağlık ve Sağlık Hizmetleri ile İlgili Sorunlar***

Sağlık hizmetlerine erişim Romanlar için yaşamlarını etkileyen bir diğer önemli sorundur. Romanların standart altı yaşam koşulları sağlıklarını etkileyebilmektedir. Bununla birlikte çoğu düşük ücretli, güvencesiz, ağır işlerde çalıştıklarından elverişsiz iş koşulları sağlıklarını olumsuz etkileyebilmekte, kronik hastalıklara yakalanma risklerini arttırmaktadır (Eskiocak ve Akbaşak, 2017). Minority Rights Group (2016)'da Romanların sağlık hizmetlerine erişim konusunda önemli sorunlar yaşadıkları ancak diğer alanlara göre daha iyi durumda olduklarını, sağlık kuruluşlarının büyük ölçüde Roman topluluklarının yaşadığı alanları kapsadığı, sağlık hizmetlerine ücretsiz erişim sağlayan Yeşil Kart sisteminin Romanlar arasında en yaygın kullanılan ve alınan hizmet kolaylaştırıcısı olduğu belirtilmiştir (Ekmekçi, 2015)

### ***İstihdam ile İlgili Sorunlar***

Romanların yoksulluğunun ana nedeni işsizliktir. Ülkemizin dört bir tarafına dağılmış olan romanlar genellikle kayıt dışı, geçici veya yarı zamanlı, düşük ücretli ağır işlerde çalışmaktadırlar (Akkan, Deniz ve Ertan, 2011). Çoğunluğu, sağlık ve güvenlik standartlarının göz ardı edildiği zorlu çalışma koşullarında çalışmakta olup, iş kazalarının yaygın olduğu ve ağır çalışma koşullarının kronik meslek hastalıklarına yol açtığı bildirilmektedir. Ayrıca eğitim düzeylerinin düşük olması düzenli istihdama erişimlerini engellemektedir (Minority Rights Group, 2016). Genellikle ülkemizde çeşitli aletlerin yapımı ve tamiri (elek, süpürge gibi), demircilik, kalaycılık, hurdacılık, kırsal bölgelerdeki eğlence etkinlikleri, el sanatları ürünleri üretimi yaptıkları işlerden olup son yıllarda teknolojinin gelişmesi ile ürettikleri ürünlere talep düşmüş ve geleneksel meslekleri, çoğunlukla onlar için bir gelir kaynağı olmaktan çıkmıştır (Çetin, 2017; Fırat ve Açıkgöz, 2020).

## BÖLÜM III

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olarak Roman Çocuklar ve Erken Okuryazarlık ile İlgili Çalışmalar, Müzik ve Erken Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar, Yaratıcı Drama ve Erken Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar ve Erken Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar başlıkları altında ele alınmıştır. İlgili araştırmalar yurtiçi ve yurtdışı olmak üzere yakın tarihten uzak tarihe göre sıralanmıştır.

#### **Roman Çocuklar ve Erken Okuryazarlık ile İlgili Çalışmalar**

Kyuchukov (2021), anadili farklı olan Roman çocukların, resmi dildeki sözlü dil becerilerini karşılaştırdıkları çalışmaya Bulgaristan ve Slovakya’ da 20 Roman ve 40 Roman olmayan ilkokul birinci sınıf düzeyinde çocuk katılmıştır. Hızlı Otomatik Adlandırma (Rapid Automated Naming) testi ile yaptıkları çalışmada Bulgaristan’da yaşayan Roman çocuklar, Slovakya’da yaşayan Roman çocuklara göre daha iyi sonuç gösterebilirler de her iki ülkedeki Roman olmayan çocuklara göre sözlü dil becerilerinde daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bulgaristan’da yaşayan Roman çocukların sözlü dil becerilerinin daha iyi olması yaşadıkları bölgede Bulgar vatandaşlarla daha fazla ilişki içinde olmaları ve Roman çocukların okul öncesi eğitimi aldıklarından kaynaklandığını raporlamıştır.

Dolean vd., (2019) yaptıkları çalışmada sosyo-ekonomik durumun dil ve bilişin ötesinde okuma gelişimini etkilemesini inceledikleri çalışmaya 7-9 yaş arası 322 Roman ve 178 Roman olmayan çocuk dahil etmişlerdir. Çalışmada ölçme aracı olarak okuma becerileri için Torgesen vd. (2012) tarafından geliştirilen Test of Word Reading Efficiency, sesbilgisel farkındalık için, Petra ve Porumb (2005) tarafından Roman popülasyon için adaptasyonu yapılan

Developmental NEuroPSYchological Assessment bataryasının sesbilgisel alt işleme boyutu, sözel olmayan IQ için ise Raven vd. (1991) tarafından yapılan Renkli Progresif Matrisler Testi kullanılmıştır. Harf bilgisini değerlendirmek için ise araştırmacılar tarafından 28 büyük harfin her birinin sesini doğru bir şekilde tanımlamaları istenmiştir. Roman çocukların okuma becerilerinin Roman olmayan çocuklara göre çalışmanın başında daha zayıf olduğu, çalışma sırasında ve sonrasında da okuma becerilerinin gelişiminin daha yavaş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Roman topluluklarda sosyo-ekonomik düzeyin Roman çocukların okuma becerileri için önemli olan fonem farkındalığı, harf bilgisi ve sözel olmayan becerileri etkilediği dolayısıyla Roman çocukların dil ve bilişsel gelişimini etkilediğini belirtmişlerdir.

Lervåg, Dolean, Tincas ve Lervåg (2019) yaptıkları çalışmada Romanya'da yaşayan 7-10 yaşları arasında Roman olmayan 178 çocuğun gelişimi ile 322 Roman çocuğun gelişimini karşılaştırmışlardır. Okuduğunu anlama becerisi için Neale (1997) tarafından geliştirilen Neale Analysis of Reading Ability, Second Edition (NARA II), kelime haznesi için Wechsler (2003) tarafından geliştirilen Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği'nin Romanya versiyonu, sözsüz zekâ alanı için Raven vd. (1991) tarafından yapılan Renkli Progresif Matrisleri Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucu; tek dilli Roman grubunda, ilk iki kelime bilgisi ve okuduğunu anlama noktası dışında, iki dilli Roman grubundan önemli ölçüde fark bulunmamıştır. Roman olmayan çocukların Roman olan çocuklara göre tüm alanlarda anlamlı olarak daha yüksek puanlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır

Kyuchukov, Samko ve Kopčanová, (2017) araştırmalarında sosyoekonomik düzeyin Roman çocuklarda dil gelişimine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Roman diline uygun olan üç resim testi ile veriler toplanmıştır. Çalışmaya okul öncesi eğitim almayan Bulgaristan'dan 30 ve Slovakya'dan 30 Roman çocuk dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan Bulgaristan'daki Roman çocuklar Slovakya'daki çocuklara göre daha yüksek puanlar almışlardır. Bunun nedeninin Bulgaristan'dan gelen Roman çocukların sosyoekonomik düzeylerinin ve yaşam çevresinin Slovakya'dan gelen Roman çocuklara göre daha iyi olması olduğu belirtilmiştir.

Čerešňíková, Rosinský ve Vanková (2016) araştırmalarında ilkokula başlayan Slovak ve Roman çocukların Slovakça sözcük dağarcıklarının karşılaştırmalarını yapmışlardır. Araştırmaya 69 Roman ve 76 Slovak çocuk katılmıştır. Çalışmada Kondáš (2010) tarafından hazırlanan Resimli Sözlük Testi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Sonuç olarak Roman çocuklarla ile Slovak çocukların kelime dağarcığı arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca

sosyal açıdan dezavantajlı çevrelerden gelen Roman çocukların okula başlarken okul dilinde dil yeterliklerinin geliştirilmesi için desteğe ihtiyaç duydukları gerçeği vurgulanmıştır.

Dolean (2016) araştırmalarında birinci sınıf öğrencilerinin okuryazarlık yordayıcılarından biri olan ses birimsel farkındalık ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak analiz etmek ve sınıf müdahale programı ile ses birimsel farkındalığın geliştirilmesini amaçlamışlardır. 42 Roman ve 129 Roman olmayan çocuğun dahil edildiği çalışmada programda on dört hafta boyunca haftada üç gün ve uygulanan her gün için on beş dakikalık uygulama yapılmıştır. Sonuç olarak Roman çocukların ses birim farkındalık düzeylerinin diğer çocuklara oranla düşük olduğu ve uygulanan müdahale programının çocukların ses birimsel farkındalıklarını anlamlı ölçüde arttırdığı görülmüştür.

Çiçekler vd., (2013) araştırmalarında Roman ve Roman olmayan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını ve çocuklarının alıcı dil düzeylerini incelemişlerdir. Genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline dayalı olan araştırma, Roman ve Roman olmayan 30 anne ile bunların beş ve altı yaşlarındaki çocukları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada LeCompte vd. (1958) tarafından Türkçe'ye çevrilen Ebeveyn Tutumları Araştırma Ölçeği (PARI) ve Katz vd. (1974) tarafından Türkçe adaptasyonu yapılan Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında Roman ve Roman olmayan annelerin tutum puanlarında demokratik muamele ve eşitlik sağlama alt boyutları dışında diğer tüm alt boyutlarda Roman olmayan anneler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Roman ve Roman olmayan çocukların alıcı dil düzeylerine gelince, sonuçlar Roman olmayan çocuklar lehine önemli bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ayrıca katı disiplin alt boyutları ile Roman annelerin ev hanımlığı rollerini reddetmeleri ile Roman çocukların alıcı dil gelişimleri arasında dikkat çekici bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Orçan vd., (2012) yaptıkları çalışmada Roman ve Roman olmayan annelerin iletişim becerileri ile çocukların alıcı dil düzeyleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Konya'da yaşayan 28 Roman ve 29 Roman olmayan anne ve 5-6 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak Korkut'un (1996) geliştirdiği İletişim Becerileri Derecelendirme Ölçeği ve Katz vd. (1974) tarafından Türkçe adaptasyonu yapılan Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Roman olmayan annelerin iletişim becerileri ve çocukların alıcı dil becerileri düzeylerinin Roman olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmalarda genellikle Roman çocukların erken okuryazarlık becerileri ile sözel dil becerilerinin var olan durumunu incelemeye yönelik araştırmaların olduğu görülmektedir.

Araştırmalarda erken okuryazarlık becerilerinin ve sözel dil becerilerinin düşük olmasının nedeni ise yaşanan çevre, aile ve sosyo-ekonomik düzey gibi faktörler olduğu görülmektedir. Alan yazında Roman çocuklarla yapılan araştırmaların daha çok yurt dışında özellikle Kuzey Avrupa bölgesinde yapıldığı görülmektedir.

### **Müzik ve Erken Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar**

Varma (2022) tarafından yapılan araştırmada Orff-Schulwerk yaklaşımıyla düzenlenen müzik etkinliklerinin okul öncesi dönem 60-72 ay çocukların sesbilgisel farkındalıkları üzerine etkililiğini incelemiştir. Etkinlik süreçleri; sesbilgisel farkındalık becerilerini içeren sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve ses birimi farkındalığı aşamalarını kapsamaktadır. Araştırma deneysel desen olarak 60-72 aylık 32 çocuk katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Sarı ve Aktan Acar (2013) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği” (EÇDFDÖ) kullanılmıştır. Analizler sonucunda Orff-Schulwerk yaklaşımı deney grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Vaiouli ve Grimmet (2020) yaptıkları araştırmada kapsayıcı erken çocukluk ortamlarında küçük çocukların katılımını ve erken okuryazarlık gelişimini artırmak için geliştirilen bir müzik müdahale modelini uygulanmışlardır. Head Start sınıfının günlük rutinlerine yerleştirilmiş günlük müzik aktivitelerini içeren müdahale, sınıf öğretmenleri tarafından altı ay boyunca yaşları 3 ile 5 arasında değişen 17 çocuğun olduğu sınıfta uygulanmıştır. Gözlem notları, günlükler ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler toplanmıştır. Analizler sonucunda müziğin çocukların etkinliklere katılımın arttırdığı ve öğretmenlerin müzik etkinliklerinde çocukların erken okuryazarlık becerileri gelişimini desteklemeleri konusunda daha çok teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Linnavalli Putkinen, Lipsanen, Huotilainen ve Tervaniemi (2018) 5-6 yaş çocukların haftada bir gün katıldıkları müzik oyun okulunun dil becerilerine etkisini inceledikleri çalışmaya 66 çocuk katılmıştır. Korkman vd. (2008) tarafından geliştirilen NEPSY-II testinin Ses İşleme ve Engelleme alt testleri, Wechsler (2010) tarafından geliştirilen Çocuklar için Wechsler Zekâ Ölçeği’nin Algısal Akıl Yürütme, Kelime Bilgisi becerileri alt testleri ile dört kez veriler toplanmıştır. Müzik okuluna katılan çocukları katılmayan çocuklarla karşılaştırmışlardır. Müzik oyun okuluna katılan çocukların fonem işleme becerilerinin ve kelime dağarcığını önemli ölçüde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Demirci ve Mertoğlu (2017)'nın anasınıfına devam eden çocukların müzik etkinlikleri ile ses farkındalık becerilerinin geliştirilmesini hedefledikleri çalışmalarına 46 çocuk dahil edilmiştir. DeneySEL desen olarak yapılan çalışmanın bireylerinden 23 çocuk deney 23 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen program haftada iki gün 13 hafta ve her oturum 40 dakika şeklinde uygulanmıştır. Ön test ve son test olarak Polat Unutkan ve Özgül (2003) tarafından geliştirilen Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ve Büyüktaşkapı (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mountain Shadows Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (Mountain Shadows Phonemic Awareness Scale MS-PAS) kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve deney grubu son test puanlarının, kontrol grubu son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Kempert vd., (2016) çalışmalarında sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan çocuklarda geleneksel sesbilgisel eğitimle birlikte erken dönem müzik eğitiminin etkilerini incelemişlerdir. Yarı deneysel bir ön test-son test kontrol gruplu araştırmaya 4-5 yaş arası 424 çocuk katılmıştır. 2 yıllık bir zaman diliminde çocuklara önce müzikal yeterlilik eğitimi 16 haftalık bir süre boyunca haftada üç kez, daha sonrasında ise müzik ile harmanlanmış sesbilgisel farkındalık eğitimi programı 20 hafta boyunca her gün 10-15 dakika süre ile uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise tek başına sesbilgisel farkındalık eğitimi verilmiştir. Veriler, okuma ve heceleme, kafiye oluşturma, sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendiren farklı iki ölçekten faydalanarak toplanmıştır. Sonuç olarak müzikal yetenekler ile sesbilgisel farkındalık arasında pozitif bir ilişki olduğu, sesbilgisel farkındalık eğitimi beklenen etkileri yaratırken, bu eğitime ek olarak müzik eğitiminin eklenmesi sesbilgisel farkındalık gelişimine önemli bir katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Moritz, Yampolsky, Papdelis, Thomson ve Wolf (2013) müzikal aktivitenin, resmi okuma eğitimi başlamadan okuma becerisi edinimine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, müzik becerileri ile sesbilgisel farkındalık arasındaki ilişkiyi ve yoğun müzik eğitimi ile az müzik eğitimi alan anaokulu çocuklarının sesbilgisel becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Çalışmaya anaokuluna devam eden 5 yaş grubunda 15 çocuk deney grubu, 15 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplamda 30 çocuk dahil etmişlerdir. Verileri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi III (1997) ve Kaufman Kısa Zekâ Testi'ni (1990) kullanmışlardır. Çalışma sonuçlarında anaokulunda daha fazla müzik eğitimi alan çocukların, daha az eğitim alan çocuklara göre daha geniş bir yelpazede sesbilgisel farkındalık becerilerinde gelişme gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Herrera, Lorenzo, Defior, Smith ve Costa Giomi (2010) tarafından yapılan araştırmada müzik eğitim programının çocukların sesbilgisel farkındalık ve isimlendirme hızı üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya 97 anaokulu çocuğu dahil edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Renkli Progresif Matrisler Testi (1996), Peabody Resim Kelime Testi'nin revize edilmiş versiyonu (1986), sesbilgisel farkındalık testi, hızlı isimlendirme testi ve ses harf bilgisi testleri kullanılmıştır. İki yıllık ön test/son test çalışması sonucunda müzikli veya müziksiz sesbilgisel eğitim alan çocukların, isimlendirme hızı son testinde ve sesbilgisel farkındalıkta eğitime katılmayan çocuklara göre önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

İlgili araştırmalara göre, araştırmacılar tarafından hazırlanan müzik programı veya müzik temelli eğitim programları ile okul öncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerinden olan ses bilgisel farkındalığa olan etkilerin daha fazla oranda incelendiği görülmüştür. Araştırma sonuçları müzik ile sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilişkisinin olduğu ve çocukların sesbilgisel farkındalıklarının gelişimlerini desteklediğini göstermiştir.

### **Yaratıcı Drama ve Erken Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar**

Aygün (2022) erken okuryazarlık becerilerine yaratıcı drama eğitimin etkisini incelediği çalışmada 15 deney grubu 15 kontrol grubu olmak üzere 30, 5-6 yaş grubundaki çocuk katılmıştır. Çocuklara 10 hafta boyunca yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanmış olan erken okuryazarlık beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları Kargın vd., (2015) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ile toplanmıştır. Sonuç olarak uygulana yaratıcı drama yöntemi deney grubundaki çocukların erken okuryazarlık becerilerine olumlu yönde etkisinin olduğu bulunmuştur.

Bruyère (2017) drama temelli etkinliklerin anaokulundaki çocukların yazı yazma motivasyonları üzerine yaptığı eylem araştırmasına 4-6 yaş arası 16 çocuk katılmış ve uygulama 12 hafta sürmüştür. Haftanın bir günü iki saat olmak üzere drama temelli etkinlikler uygulanmış olup gözlemler, videolar, görüşmeler ve çocukların etkinliklerinden elde edilen dokümanlar ile veriler toplanmıştır. Verilerin analiz sonucu anaokulu çağındaki çocuklarında drama ve yazma etkinliklerinin anlamını yorumlama, kavrama ve aktarma becerilerine yardımcı olduğu ve drama etkinlikleri sonucunda ortaya çıkan motivasyonun, çocukların çizimlerine ve yazılı çalışmalarına yansıdığı belirtilmiştir.

Eti ve Arnas (2016) tarafından hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların sözel dil gelişimine etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmaya deney grubunda 13 kontrol grubunda 13 olmak üzere 4 yaşında toplamda 26 çocuk dahil edilmiştir. Deneysel işlem olarak hikâye temelli yaratıcı drama etkinlikleri kapsamında on farklı resimli çocuk kitabı seçilmiş ve bu kitaplardaki hikâyeler temel alınarak on farklı yaratıcı drama etkinliği planlanmış ve uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise aynı kitaplar Türkçe etkinliği kapsamında aynı sırayla ve sürede çocuklara okunmuştur. Veri toplama aracı olarak, ön-test ve son- testler için sekiz adet hikâye kartı kullanılmış ve çocuklardan ifade edici dil örnekleri elde edilmiştir. Çocukların ifade edici dil gelişimleri; kullanılan sözcük türlerine, toplam cümle ve sözcük sayılarına ve bir cümledeki ortalama sözcük sayısına göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş çocuklarının isim, fiil, zarf, bağlaç kullanımlarında anlamlı bir artışa neden olduğu ve çocukların kullandıkları toplam cümle sayısı, sözcük sayısı ve bir cümlede yer alan ortalama sözcük sayısını da artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2009) yaratıcı dramanın altı yaş çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla yaptığı çalışmaya, altı yaş grubunda 100 çocuk katılmıştır. Haftada bir gün olmak üzere on iki haftalık yaratıcı drama uygulaması yapılan çalışmada veriler ön test-son test yöntemi ile Katz vd. (1974) tarafından Türkçe adaptasyonu yapılan Peabody Resim Kelime Testi kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonuçlarında deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca deney grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir fark görülürken, kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş Arnas, Cömertpay ve Sofu (2007) yaratıcı dramanın anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların dil gelişimine etkisini inceledikleri çalışmalarına yedi deney grubunda yedi kontrol grubunda olmak üzere toplam 14 çocuk dahil edilmiştir. Kontrol grubu mevcut program uygulanırken deney grubuna mevcut programın yanında 8 hafta boyunca çocukların dil kullanımı zenginleştirmek amacıyla 15 yaratıcı drama etkinliği uygulanmıştır. Hikâye ve oyun etkinliklerinde kaydedilen veri, yazıya çevrilmiştir. Her çocukta sözcük sayısı, farklı sözcükleri ve tümce uzunluğu incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında yaratıcı drama uygulanan deney grubundaki çocukların daha çok sözcük kullandıkları, daha uzun cümleler kurdukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Goetz (1999) yaratıcı drama ile erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi amacıyla vaka çalışması olarak yaptığı araştırmaya ilkökul birinci sınıf 24 çocuk katılmıştır. Dört ay boyunca haftanın üç günü bir ile iki saat arasında okuryazarlığı desteklemeye yönelik geliştirilen drama programı uygulaması yapılmıştır. Veriler, Clay (1993) tarafından geliştirilen erken okuryazarlık başarısına ilişkin gözlem formu, çalışma notları, araştırmacı tarafından geliştirilen okuryazarlık anketi, çocukların oluşturuldukları dokümanlar ve drama derslerinin videoları aracılığı ile toplanmıştır. Sonuç olarak uygulamanın yapıldığı süreçte çocukların daha motive oldukları ve yaratıcı drama programının çocukları anlamlı okuma yazma etkinliklerine yönelttiğine ulaşılmıştır.

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde yaratıcı drama ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklendiği çalışmaların az olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda yaratıcı drama ile sözel dil becerileri, dolayısıyla erken okuryazarlık becerilerinin olduğu çalışmalar ile yaratıcı drama ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla yapılan çalışmalarda olumlu yönde sonuçlar ortaya çıkmıştır.

### **Erken Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar**

Ünal (2021) tarafından yapılan çalışmada sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgede bulunan çocukların erken okuryazarlık ve öykü anlatma becerilerini ve bu beceriler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya, okul öncesi eğitime devam eden dezavantajlı bölgede yer alan anaokulundan 22 kız, 21 erkek olmak üzere 43 çocuk katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen erken okuryazarlık ve öykü anlatma becerilerinin desteklemesi için hazırlanan program pandemi dolayısıyla sekiz hafta yerine dört hafta uygulanmıştır. Araştırmada erken okuryazarlık becerileri için Karaman (2013) tarafından geliştirilen "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı" ve Kargın vd., (2015) tarafından geliştirilen "Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılmıştır. Çocukların öykü anlatımlarını sağlamak Mercer Mayer (1969) tarafından oluşturulan "Frog Where Are You" (Kurbağa Neredesin) isimli resimli yazısız kitap ve Işıtan (2010) tarafından geliştirilen "Öykü Anlatma Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Çalışmanın devam edememesi ve son testlerin toplanamamış olmasından dolayı ön testten elde edilen veriler doğrultusunda, erken okuryazarlık becerileri ve anlatı becerilerin anne eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyden etkilendiği, erken okuryazarlık becerileri ile anlatı becerileri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalış ve Feyman Gök (2022), tarafından yapılan çalışma ile okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma olarak temel yorumlayıcı desen yöntemi kullanılarak amaçlı örnek ile 20 okul öncesi öğretmeni dahil edilerek gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerle birebir ve yüz yüze olarak yapılan görüşmeler ile elde edilen veriler içerik analiz yöntemi kullanılarak derinlemesine incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri konusunda eksik ya da yanlış bilgiye sahip oldukları, erken okuryazarlık kavramını okuma yazma öğretimi olarak yorumladıkları, erken okuryazarlık becerilerinden en çok sesbilgisel farkındalık ile harf bilgisi becerisini destekledikleri, harf bilgisinde ise sesli harfleri destekledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf içinde yazılı uyaranlara çok fazla yer vermedikleri, öğrenme merkezi olarak ise en çok kitap merkezini kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin hazır etkinlik planları ve çalışma sayfalarını çok fazla kullandıkları görülmüştür.

Kılınççı ve Bayraktar (2021) araştırmalarında okul öncesi sınıflarında öğretmenler tarafından kullanılan erken okuryazarlık materyalleri ile öğretmenlerin erken okuryazarlık öğretimi ile ilgili uygulamalarını incelemişlerdir. Araştırmaya Uşak ilinde bulunan, 22 devlet okulunda görev yapan, 52 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Erken Okuryazarlık Materyal Kontrol Formu” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından kontrol formu doldurulmuş, görüşmeler ise öğretmenlerle yüz yüze yapılarak uygulamaları hakkında bilgi toplanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin daha fazla matematik etkinliklerine yer verdikleri erken okuryazarlık becerileri için çocuklardan çizgi çizmelerini istedikleri, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için seçilen etkinliklerin bulunmadığı, materyal olarak ise yeterli miktarda ve türde erken okuryazarlık materyallerinin, kitap çeşitliliğinin, sınıfta farklı, ilgi çekici görsellerin olmadığı bulunmuştur.

Engel de Abreu, Fricke ve Wealer (2020) tarafından yapılan çalışmada, dil farklılığı olan çocuklarda erken okuryazarlık becerileri eğitim müdahalesinin etkileri incelenmiştir. Yarı deneysel olarak yapılan çalışmaya anaokulunda eğitim gören yaş ortalamaları 5.8 olan 198 çocuk katılmıştır. Üç dilli (Lüksemburgça, Almanca ve Fransızca) Lüksemburg'daki çocuklar, tipolojik olarak Lüksemburgca'ya yakın olan Almanca okumayı ve yazmayı öğrenmektedirler. Anaokulu eğitimi Lüksemburgca ve formal okuryazarlık veya harf bilgisi eğitimini içermemektedir. Araştırmacılar tarafından anaokulu için Lüksemburgca yeni bir erken okuryazarlık programı geliştirilerek 12 hafta boyunca öğretmenler tarafından uygulanmıştır.

Sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisine yönelik doğrudan öğretimi içeren müdahale programı yazı ve kitap farkındalığını ve okuryazarlık katılımını teşvik etmiştir. Veriler Lüksemburgca ve Almanca ölçütler içeren veri toplama araçlarıyla müdahale öncesi, hemen sonrası ve 9 ay sonrasında toplanmıştır. Sonuç olarak müdahalenin sonunda, müdahale grubundaki çocuklar, Lüksemburgca'daki sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi ölçümlerinde kontrol grubundan önemli ölçüde daha iyi performans gösterdikleri, dokuz ay sonraki ölçümler ise sesbilgisel farkındalık, kelime düzeyinde okuduğunu anlama ve Almanca heceleme ölçümlerine genelleştirildiği bulunmuştur. Geliştirilen erken okuryazarlık müdahale programının dilsel olarak farklı çocuklarda, öğretmenler tarafından başarılı şekilde uygulanabildiği ve çocukların eğitimi açısından anlamlı etkilerinin olduğu görülmüştür.

Şen (2020) tarafından yapılan çalışma ile akıl oyunlarının erken okuryazarlık becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Üç farklı deney grubun yer alan 30 çocuk ile üç farklı kontrol grubunda yer alan 30 olmak üzere 60 çocuk araştırmaya katılmıştır. Çocuklara ön test olarak “Denver Gelişim Tarama Testi II” ve “Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı (EOBDA)” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “sosyo demografik form” uygulanmıştır. Ön testler sonrası 45 dakikalık 16 ders akıl zekâ oyunları eğitimleri verilmiş olup eğitim sonrasında tekrar “Denver Gelişim Tarama Testi II” ve Karaman ve Aytar (2016) tarafından geliştirilen “Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı (EOBDA)” testleri uygulanmıştır. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme şekline göre tam gün gelenlerin yarım gün gelenlere göre öyküyü anlama ve yazı farkındalığı toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı fark ortaya çıkmazken anne eğitim düzeyi ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı fark görülmüştür. Akıl zekâ oyunlarına katılan çocukların erken okuryazarlık becerilerinden öyküyü anlama ve yazı farkındalığında anlamlı fark; yazı yazma, görsel eşleştirme ve ses bilgisel farkındalık becerilerinde ise yüksek anlamlı fark olduğunu bulmuştur. Deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre son testlerde daha yüksek puan aldıklarını raporlamıştır.

Thomas vd., (2020) tarafından yapılan çalışma düşük sosyo-ekonomik seviyeye, çeşitli etnik ve dilsel geçmişe sahip çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve dil gelişimlerine etkileşimli okumanın etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya anaokuluna devam eden deney grubunda 194 çocuk ve kontrol grubunda 91 çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara haftada 3 kere olmak üzere 10 hafta boyunca 30 seans etkileşimli kitap okuma programı uygulanmıştır. Müdahale öncesi ve sonrası dil ve erken okuryazarlık ölçümleri yapılmıştır. Sonuç olarak deney grubundaki çocuklar, müdahale sonrası dil ve erken okuryazarlık becerileri

(yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık) açısından kontrol grubuna kıyasla önemli ölçüde daha iyi puanlar almıştır. Etkileşimli okumanın, düşük sosyo-ekonomik seviyeye, çeşitli etnik ve dilsel geçmişe sahip çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve dil gelişimlerine olumlu yönde etkileri olduğu bulunmuştur.

Kandır ve Keskin (2020) tarafından destekleyici duyu eğitim programının çocukların okuma yazma becerilerine etkisini boylamsal olarak incelendiği çalışmaya kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenen 15 çocuk deney grubunda ve 15 çocuk kontrol grubunda olmak üzere 60 çocuk katılmıştır. Çalışma, Yazıcı ve Kandır (2014) tarafından yapılan çalışmanın devamı niteliğinde olup dört yıl boyunca deney ve kontrol grubundaki çocuklar üzerindeki etkililiğine bakılmıştır. Araştırmaya 52 çocuk sayısı ile başlanmış, çocukların okul değişikliği, ebeveyn tayini gibi nedenlerle çalışmadan ayrılan çocuklar olmuş ve 30 çocuk katılımı tamamlanmıştır. Veri toplama aracı kişisel bilgi formu ve “Kazanım Değerlendirme Kontrol Listesi” (KDKL) kullanılmıştır. Analizler sonucunda deney grubu ve kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı fark olduğu “Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı”nın uzun süreli etkisinin hala devam etmekte olduğu bulunmuştur.

Borre, Bernhard, Bleiker ve Winsler (2019) tarafından yapılan çalışma sosyokültürel bir yaklaşım benimseyen çocukları, öğretmenleri ve aileleri kültürel açıdan anlamlı okuryazarlık etkinliklerine dahil eden okul öncesi erken okuryazarlık müdahalesinin anaokulu eğitimi boyunca orta vadeli etkilerini incelemiştir. 12 ay süren bu çalışmaya yaş ortalaması 48 ay olan sosyo-ekonomik olarak düşük seviyede 115 çocuk katılmıştır. Çocukların cinsiyeti, etnik kökeni, ücretsiz/indirimli öğle yemeği durumu ve ana dili ile ilgili bilgiler anaokulundaki okul kayıtlarından toplanmıştır. Okula hazırbulunuşluk ve erken okuryazarlık becerileri, geçerliği ve güvenilirliği yapılmış ölçekler ile toplanmıştır. Çocukların akademik başarıları ise öğretmenler tarafından doldurulan formların puanlanması ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre müdahale programındaki çocukların, anaokulundan bir veya iki yıl sonra okula hazırlık taramalarında benzer çocuklardan daha yüksek puan aldıkları, anaokulundaki erken okuryazarlık becerilerinde de karşılaştırılan çocuklardan daha iyi performans gösterdikleri, uygulanan müdahale programının etkilerinin anaokulu aracılığıyla sürdürüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akdal ve Kargın (2019) tarafından yapılan araştırmada zayıf ses bilgisel farkındalığa sahip çocukların ses bilgisel farkındalıkları geliştirmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan SESFAR müdahale programının etkisi incelenmiştir. Bu program uyak farkındalığı, sözcükleri hecelerine ayırma, cümleyi sözcüklere ayırma, heceleri birleştirme, ilk sese göre eşleştirme, son

sese göre eşleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin son sesini atma becerilerini destekleyen 8 beceri alanını içeren ve her bir beceriye ait 9 etkinlik ile toplan 72 etkinlik ve 595 görselden oluşmaktadır. Deneysel desende yapılan çalışmada haftada üç gün, sekiz hafta uygulama yapılmıştır. Veriler, Kargın vd. (2015) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği yapılan “Erken Okuryazarlık Testi (EROT)”, “Çocuk Bilgi Formu” ve “Aile Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Analizler sonucunda çocukların ses bilgisel farkındalık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ve SESFAR programının çocukların ses bilgisel farkındalıkları üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır.

Sezgin, Ulus ve Aksoy (2019) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerin, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirmek için çocuklara etkinliklerde ne kadar ve nasıl yer verdiklerini incelemişlerdir. Araştırmaya Bursa ili Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım ve İnegöl ilçelerinde özel ve kamu anaokulu, anasınıfı ve gündüz bakımevlerinde çalışan 255 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Demografik bilgiler için araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve araştırmacılar tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Okul öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili sınıf içi uygulamaları, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, görev yapılan okul türü, kendilerini yeterli bulma durumu ve eğitim alma durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen değişkenlerin hepsinin öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin sınıf içi uygulamalarını etkilediği bulunmuştur.

Efe ve Temel (2018), yaptıkları çalışma ile sosyo-kültürel özellikleri düşük çocukların etkileşimli kitap okuma programı ile yazı farkındalıklarının geliştirilmesini inceledikleri çalışmaya, okul öncesi eğitime devam eden 23 tipik gelişim gösteren çocuk katılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan etkileşimli kitap okuma programı, haftada 3 gün 45 dakika olmak üzere 10 hafta uygulanmıştır. Veriler Karaman (2013) tarafından geliştirilen “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı’nın Yazı Farkındalığı” alt testi ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Etkileşimli kitap okuma programı ile sosyo-kültürel özellikleri düşük ailelerden gelen çocukların ve anadili eğitim dilinden farklı olan çocukların yazı farkındalığı gelişimlerinin desteklendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Parpucu (2016) tarafından yapılan araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Seslerin Renkli Dünyası Programı”nın çocukların sesbilgisel farkındalıklarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 24 çocuk deney grubunda, 19 çocuk kontrol grubunda olmak üzere 43 çocuk katılmıştır. Hazırlan programdaki etkinlikler haftada üç gün birer saat olmak üzere sekiz hafta

uygulanmıştır. Ön test, son test, yarı deneysel olarak yapılan çalışmada veri toplamak için Sarı ve Acar (2013) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)” ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubuna göre sesbilgisel farkındalık puanları ve sesbilgisel farkındalık ölçeğinin tüm alt boyutlarındaki puanlarda anlamlı düzeyde farklılık olduğu ve hazırlanan programın çocukların sesbilgisel farkındalıklarını geliştirmede etkili olduğunu bulmuşlardır.

Goldstein vd., (2017) tarafından yapılan araştırma, sesbilgisel farkındalık ve alfabe bilgisi geliştirmeye yönelik hazırlan müdahale programının etkisini ve hikâye kitabı dil müdahalesinin birbiriyle karşılaştırılmasını inceledikleri çalışmaya 103 anaokuluna devam eden çocuk katılmıştır. Erken okuryazarlık müdahalesine 60 çocuk, hikâye kitabı dil müdahalesine 53 çocuk katılmıştır. Erken okuryazarlık müdahale programı etkileşimli oyunları içeren on dakikalık 36 etkinlikten oluşmakta ve çocukların beceri kazanım durumlarına göre 19 ile 36 seans sürmüştür. Dil müdahalesi ise 13 hafta boyunca haftada üç kez uygulanmıştır. Çalışma sürecinde çocuklara ön test, üç ara ölçüm ve son test uygulanmış ve çeşitli sesbilgisel farkındalık ve dil becerilerini değerlendiren ölçüm araçları kullanılmıştır. Sonuç olarak her iki müdahale grubunda yer alan çocukların önemli ölçüde sesbilgisel farkındalık ve alfabe bilgisi becerilerini arttırdıkları ve anaokulunda erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde gecikmeler gösteren çocukların okuma zorluklarını önlemede sesbilgisel farkındalık programından yararlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Feyman Gök (2013)’ün sınıf ortamına eklenen okuryazarlık materyalleri ve öğretmen desteği sunularak 5 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan etkisini incelediği deneysel çalışması, iki anaokulunda ve iki sınıftan 6 çocuk dahil edilerek tek grup deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından “Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı” uyarlama çalışması yapılarak sınıf ortamının erken dil ve okuryazarlık çevresi değerlendirilmiştir. Çocukların serbest zaman diliminde okuryazarlık davranışları gözlemlenerek anlık zaman örnekleme kaydedildikten sonra sınıf ortamına okuryazarlık materyalleri eklenmiş ve öğretmenler bu becerileri desteklemesi için yönlendirilmiştir. Veriler gözlem yoluyla kaydedilerek analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların erken okuryazarlık becerilerinde meydana gelen gelişim hem sınıf materyallerinin zenginleştirilmesi hem de öğretmen destekleri ile açıklanmıştır. Çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişiminde sınıf ortamının hem fiziksel yönden hem de süreç yönünden önemli olduğu vurgulanmıştır.

Lonigan vd., (2013)'ün erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini teşvik etmek için tasarlanan müdahalelerin etkililiğini, daha sonra okuma sorunları yaşama riski yüksek olan okul öncesi çocuklardan oluşan bir örnekleme değerlendirmek ve farklı müdahalelerin spesifik ve sinerjistik etkilerini deneysel olarak incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya Head Start Programı'nda olan 324 çocuk katılmıştır. Müdahale programları, diyalojik okuma ve sesbilgisel farkındalık eğitimi grubu, diyalojik okuma ve harf bilgisi eğitimi grubu, diyalojik okuma ve sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi eğitimi kombinasyonu grubu, standart ortak okuma ve sesbilgisel farkındalık eğitimi ve harf bilgisi eğitiminin kombinasyonu grubu ve sadece devam eden sınıf müfredatını alan bir kontrol grubu olmak üzere beş gruba uygulanmıştır. Çalışmanın müdahale uygulamaları; okul yılı boyunca haftada 5 gün, günde yaklaşık 10 ila 20 dakika süren küçük grup (3-5 çocuk) olarak araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Erken okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla kelime testi, uyak farkındalık görevi, harf isimlendirme gibi farklı becerileri değerlendiren on ölçüm aracıyla veriler toplanmıştır. Sonuç olarak erken okuryazarlık müdahalesinin hedeflenen alanlarda olumlu ve spesifik etkilere sahip olduğu belirtilmiştir. Çalışmaya dahil edilen tüm çocuklar, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinde gelişme yaşarken; küçük grup diyalojik okuma, sesbilgisel farkındalık veya harf bilgisi müdahaleleri alan çocuklar, yalnızca sınıf müfredatını alan çocuklara göre daha fazla gelişme göstermişlerdir.

Xu, Chin, Reed ve Hutchinson (2014) tarafından yapılan araştırmada, araştırmacılar erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ile düşük gelirli ailelerden gelen çocukların okula hazırlık becerilerinin geliştirilmesini incelemişlerdir. Erken okuryazarlık projesi ile okul öncesi çocukların sözel dil becerilerini, sesbilgisel farkındalığını, yazı farkındalığını ve alfabe bilgisini geliştirmeyi hedefledikleri çalışmaya 3 ile 5 yaş arası 199 çocuk katılmıştır. Veriler bireysel çocuk düzeyinde, sınıf düzeyinde ve aile/ev ortamından birden fazla kaynak aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocuk çıktılarında, sınıf ortamlarında, öğretim uygulamalarında, erken okuryazarlığa yönelik ebeveyn tutumlarında ve okuma yazma etkinliklerine aile katılımında ön ve son testler arasında anlamlı farklar olduğu bulunmuştur.

Erken okuryazarlık alanı ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalarda çeşitli değişkenlerin erken okuryazarlık üzerindeki etkisinin incelendiği, erken okuryazarlık becerilerini etkileyen faktörlerin araştırıldığı ve hazırlanan eğitim programları ile çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki değişimlerin incelendiği görülmektedir.

## BÖLÜM IV

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması, verilerin toplama süreci, verilerin analizi, müzik ve yaratıcı drama temelli erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlikleri içeren eğitim programının geliştirilme basamaklarına ve araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğine yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Modeli

Müzik ve yaratıcı drama temelli erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlikleri içeren eğitim programının 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine olan etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada; Roman çocuklarla aynı özelliklere sahip başka bir gruba ulaşılamayacağından dolayı seçkisizlik ve eşleştirme yapılamamakta olup tek grup ön test-son test zayıf deneysel desen olarak yapılmıştır. Roman topluluklar yaşadığı bölge ve şehirlerin kültüründen etkilenmekte ve kendi içlerinde farklı kültürel özellikler barındırmakta (Güllü ve Yıldırım, 2016) olup çalışmanın yapılacağı bölge ve şehirde aynı özellikleri taşıyan başka bir Roman grubun bulunmamasından etik ve pratik açıdan uygun kontrol grubu sağlanamamıştır. Zayıf deneysel desenler, iç geçerliliği tehdit eden faktörlerin kontrol edilemediği ve seçkisizliğin sağlanamadığı deneysel desenlerdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu desende araştırmacı, katılımcılara müdahale yapmadan önce bağımlı değişkeni ölçmek amacı ile ön test uygular, bağımsız değişken uygulandıktan sonra bağımlı değişken tekrar uygulanır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı çalışma grubundaki 22 çocuğa Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) ön test olarak uygulandıktan sonra 10 hafta süreyle haftada 3 oturum şeklinde uygulanmıştır. Müzik ve

Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın etkisinin incelenmesi için Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) testi eğitim programı tamamlandıktan hemen sonra son test ve 3 hafta sonrasında kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Araştırma deseninin simgesel görünümü Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Araştırmanın Deseni*

| Gruplar     | Ön test                                                     | Deneyisel işlem                                                                   | Son test                                                    | Kalıcılık Testi                                             |
|-------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Deney Grubu | Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) | Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programının uygulanması | Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) | Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) |

### Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Romanların yaşadığı mahallenin şehir merkezine yakın, fiziki koşullarının uygun olması ve çalışmaya dahil edilen bireylerin ılımlı bir grup olması nedeniyle örneklem seçiminde seçkisiz olamayan amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem seçim yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem; emek, süre ve masraf gibi ölçütlere bağlı olarak daha hızlı veri elde etmede kullanılan örneklem türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Karagöz, 2017). Araştırmanın evrenini Düzce ilinde yaşayan 4-5 yaşlarında Roman çocuklar oluşturmuştur. Örneklemde ise Düzce ilinde bir mahallede yerleşik olarak yaşayan, 4-5 yaşlarında, tipik gelişim gösteren, 22 Roman çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın sınırlılıklarında yer alan, tipik gelişim gösteren çocukların belirlenmesi amacıyla araştırmaya katılacak olan her çocuğa Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) uygulaması yapılmıştır. Roman çocukların yaşadığı bölgede araştırmaya 27 çocuk gönüllü olmuştur. Gerekli önlemler alınmasına, aile görüşmesi ve çocukların okula gelmesi teşvik edilmesine rağmen sürekli devamsızlık yaparak etkinliklere katılmayan iki çocuk araştırmadan tamamen çıkartılmış, özel eğitim raporları bulunmasından dolayı iki çocuk sadece veri toplama sürecinden çıkartılmıştır. Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) uygulaması sonucunda tipik gelişim gösteren 22 çocuk araştırmaya katılmıştır.

### Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmanın çalışma grubuna ve ebeveynlerine ait demografik bilgiler ve Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) uygulaması bu bölümde yer almaktadır.

### Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

|                       | Değişken                      | N  | %    |
|-----------------------|-------------------------------|----|------|
| Cinsiyet              | Kız                           | 12 | 54.5 |
|                       | Erkek                         | 10 | 45.5 |
| Yaş                   | 4 Yaş                         | 9  | 40.9 |
|                       | 5 Yaş                         | 13 | 59.1 |
| Doğum Sırası          | İlk Çocuk                     | 6  | 27.3 |
|                       | Ortanca ve Ortancalardan Biri | 11 | 50.0 |
|                       | Son Çocuk                     | 5  | 22.7 |
| Ailedeki Çocuk Sayısı | 1 Çocuk                       | 2  | 9.1  |
|                       | 2 Çocuk                       | 6  | 27.3 |
|                       | 3 Çocuk                       | 9  | 40.9 |
|                       | 4 Çocuk ve Fazlası            | 5  | 22.7 |
| Eğitim                | Hayır                         | 20 | 90.9 |
|                       | Evet                          | 2  | 9.1  |
| Anne Yaş              | 29 Yaş Altı                   | 17 | 77.3 |
|                       | 30-39 Yaş                     | 5  | 22.7 |
|                       | 40-49 Yaş                     | 0  | 0.0  |
|                       | 50 Yaş ve Üzeri               | 0  | 0.0  |
| Baba Yaş              | 29 Yaş Altı                   | 12 | 54.6 |
|                       | 30-39 Yaş                     | 7  | 31.8 |
|                       | 40-49 Yaş                     | 3  | 13.6 |
|                       | 50 Yaş ve Üzeri               | 0  | 0.0  |
| Anne Eğitim           | Okur Yazar Değil              | 8  | 36.4 |
|                       | Okur Yazar                    | 3  | 13.6 |
|                       | İlkokul Orta Okul             | 11 | 50.0 |
|                       | Lise                          | 0  | 0.0  |
|                       | Üniversite                    | 0  | 0.0  |
|                       | Lisansüstü                    | 0  | 0.0  |
|                       | Okuryazar Değil               | 0  | 0.0  |

|             |                  |    |      |
|-------------|------------------|----|------|
| Baba Eğitim | Okuryazar        | 6  | 27.3 |
|             | İlkokul-Ortaokul | 16 | 72.7 |
|             | Lise             | 0  | 0.0  |
|             | Üniversite       | 0  | 0.0  |
|             | Lisansüstü       | 0  | 0.0  |
| Anne Meslek | Ev hanımı        | 13 | 59.1 |
|             | Memur            | 0  | 0.0  |
|             | İşçi             | 9  | 40.9 |
|             | Serbest          | 0  | 0.0  |
|             | Diğer            | 0  | 0.0  |
| Baba Meslek | Memur            | 0  | 0.0  |
|             | İşçi             | 20 | 90.9 |
|             | Serbest          | 2  | 9.1  |
|             | Diğer            | 0  | 0.0  |
| Gelir       | 3000'den Az      | 3  | 13.6 |
|             | 3001-5500        | 8  | 36.4 |
|             | 5501-8000        | 9  | 40.9 |
|             | 8001 ve Üzeri    | 2  | 9.1  |

Cinsiyet değişkenine göre, örnekleme 12 (%54,5) kız ve 10 (%45,5) erkek bulunmaktadır. Yaş değişkenine göre 9 (%40,9) çocuk 4 yaşında ve 13 (%59,1) çocuk 5 yaşındadır. Doğum sırası değişkenine göre örneklemdaki çocukların 6'sı (%27,3) ilk çocuk, 11'i (%50,0) ortanca veya ortancalardan biri ve 5'i (%22,7) son çocuk olarak belirtilmiştir. Çocuk sayısı değişkeninde, ailelerin 2'si (%9,1) 1 çocuğa, 6'sı (%27,3) 2 çocuğa, 9'u (%40,9) 3 çocuğa ve 5'i (%22,7) 4 çocuk ve fazlasına sahiptir. Eğitim değişkenine göre, 20 çocuğun (%90,9) eğitim almadığı ve 2 çocuğun (%9,1) eğitim aldığı görülmektedir. Anne yaş değişkeninde, annelerin 17'si (%77,3) 29 yaşın altında, 5'i (%22,7) 30-39 yaş aralığında ve hiçbirisi 40 yaş ve üzerinde değildir. Baba yaş değişkeninde, babaların 12'si (%54,5) 29 yaşın altında, 7'si (%31,8) 30-39 yaş aralığında, 3'ü (%13,6) 40-49 yaş aralığında ve hiçbirisi 50 yaş ve üzerinde değildir. Anne eğitim değişkenine göre 8 (%36,4) anne okuryazar değil, 3 (%13,6) anne okuryazar, 11 (%50,0) anne ilkokul veya ortaokul mezunu ve hiçbirisi lise, üniversite veya lisansüstü mezunu değildir. Baba eğitim değişkenine göre, hiçbir baba okuryazar değil, 6 (%27,3) baba okuryazar, 16 (%72,7) baba ilkokul veya ortaokul mezunu ve hiçbirisi lise, üniversite veya lisansüstü mezunu değildir. Anne meslek değişkeninde, 13 anne (%59,1) ev hanımı, 9 anne (%40,9) işçi ve hiçbir anne memur, serbest meslek sahibi veya diğer mesleklerde çalışmamaktadır. Baba meslek değişkeninde, hiçbir baba memur değil ve diğer mesleklerde çalışmamaktadır; 20 baba (%90,9) işçi ve 2 baba (%9,1) serbest meslek sahibidir. Gelir değişkenine göre ailelerin 3'ü (%13,6)

3000 TL ve altında, 8'i (%36,4) 3001-5500 TL aralığında, 9'u (%40,9) 5501-8000 TL aralığında ve 2'si (%9,1) 8001 TL ve üstü gelir seviyesine sahiptir.

### **Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) uygulaması sonuçları**

Tablo 3

*Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Uygulaması Minimum, Maksimum ve Ortalama Puanları*

|                               | N  | Min. | Maks. | Ortalama | SS  |
|-------------------------------|----|------|-------|----------|-----|
| Alt Test Puanları             |    |      |       |          |     |
| Psikomotor Gelişim (PMG)      | 22 | 66   | 73    | 70.2     | 2.4 |
| Bilişsel Gelişim (BG)         | 22 | 48   | 59    | 54,3     | 2.9 |
| Dil Gelişimi (DG)             | 22 | 55   | 61    | 56.9     | 1.4 |
| Sosyal Duygusal Gelişim (SDG) | 22 | 55   | 56    | 55,8     | 0.3 |
| Toplam                        | 22 |      |       |          |     |

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan Roman çocukların GEÇDA'dan aldıkları puanlar, GEÇDA kılavuz kitapçığında (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2016) yer alan T puan tablosuna göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre Roman çocukların GEÇDA alt test puan ortalamalarının ilgili yaş grubundan BG, DG ve SDG alt boyutlarında beklenen doğrultuda ve tipik gelişim aralığında (40-60) olduğu görülmektedir. PM alt boyutunda ise tipik gelişim aralığının üstünde olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada; kişisel bilgi formu, çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) ve tipik gelişim gösteren çocukları belirlemek için Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2016) kullanılmıştır.

## **Çocuk Aile Demografik Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından çalışma grubundaki çocukların demografik bilgilerini kaydetmek amacıyla doğum tarihi, cinsiyet, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu ve babanın öğrenim durumu bilgilerinin yer aldığı formdur.

## **Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)**

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) 48-77 aylar arasındaki okul öncesi dönem çocuklarında erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek amacı ile Karaman (2013) tarafından geliştirilmiştir. EOBDA'nın geliştirilmesi sırasında geçerlik ve güvenirlik yapılmış olup araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki altı merkez ilçede öğrenim gören 48-77 aylar arasındaki çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların 244'ü kız, 229'u erkek olmak üzere toplam 473 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Tarama modeline yürütülen bu araştırmada uzman görüşleri alınarak değerlendirme aracının alt boyutları için madde havuzu oluşturulmuş ve kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. Maddelere yönelik yapılan analizleri EOBDA'nın her alt boyutların bölümleri için uygulanmıştır. EOBDA Ses Bilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri değerlendirme olarak beş alt test ve toplamda 96 madde içermektedir. Bu değerlendirme aracındaki tüm sorular doğru cevaplar için 1, yanlış cevaplar için 0 şeklinde puanlanmaktadır. Bu çalışmada alt testlere ait norm değerlerinin belirlenmemiş olması nedeniyle alt testlerden alınan puanlar yükseldikçe başarı seviyesinin de yükseldiği kabul edilmiştir. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı içerisinde bulunan alt testlerin geçerlik çalışmaları için açımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış aynı zamanda madde ayırt edicilik değerleri incelenmiştir. Güvenirlik çalışmaları için alt testlerde KR-20, test tekrar test ve iki yarı güvenirlik değerleri incelenmiştir. Analizler sonucunda, "Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme" alt testi beş faktör ve toplamda 53 madde içermektedir. "Yazı Farkındalığı" alt testi üç faktör ile 16 madde içerirken, "Öyküyü Anlama", "Görselleri Eşleştirme" ve "Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme" alt testleri ise tek faktörlü ve dokuzar madde olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına bakıldığında "Yazı Farkındalığı" ve "Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme" alt testlerinde düşük bir uyum, diğer alt testlerde ise kabul edilebilir uyum değerleri olduğu belirlenmiştir. Alt ve üst %27'lik gruplarda yapılan ayırt edicilik analizleri sonucuna göre tüm maddelerin ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Bu

çalışmada, farklı bir grupla çalışılması nedeniyle ölçeğin güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Erken Okuryazarlık Becerilerin Değerlendirme Aracı (EOBDA) Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı alt boyutlarına göre Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerinin Değerlendirilmesi toplam için .96, Yazı Farkındalığı için .81, Öyküyü Anlama için .79, Görselleri Eşleştirme için .75, Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme için .72 bulunmuştur.

### **Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)**

Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), 0-72 ay Türk çocuklarının gelişim özelliklerini değerlendirmek, eğitim yaşantılarını düzenlemek ve çocuklardaki gelişimsel gerilikleri erken tanımlanması amacıyla, Temel, Ersoy, Avcı, Turla (1997) tarafından geliştirilmiştir. Türkiye'nin 21 farklı ilinden toplam 4242 çocuk ile yapılan norm çalışmaları sonucunda 4 alt testten oluşan toplam 249 maddelik araç, psikomotor, bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişim alt testleri sırasıyla 73, 60, 56 ve 60 maddeden oluşmaktadır. Öz bakım becerilerine ilişkin maddeler sosyal-duygusal gelişim alt testinde yer verilmiştir. Gelişim özelliklerine göre, gelişimin farklı hızlarda seyretmesinden dolayı araç içindeki maddeler aylara ve gelişim alanlarına göre farklılıklar içermektedir. Aracın güvenirliği KR-20 ile ölçülmüş olup sonuçları incelendiğinde; genel toplamda .82 ile .94, psikomotor gelişim alt testinde .57 ile .88, bilişsel gelişim alt testinde .47 ile .84, dil gelişimi alt testinde .52 ile .86 ve sosyal-duygusal gelişim alt testinde ise .47 ile .81 arasında değişiklik gösterdiği gözlenmektedir. Bu sonuçlar aracın güvenirliğinin epey yüksek olduğunu göstermektedir. Aracın alt test puanlarının genel gelişim puanları ile korelasyonları .64 ile .93, düzeltilmiş toplam puanları ile korelasyonları ise .47 ile .81 arasında bulunmaktadır. Araç, uygun bir ortamda oluşturulan gelişimsel oyunlar esnasında çocuğun doğrudan gözlenmesi ve gereken durumlarda çocuğu yakından tanıyan anne, baba veya bakıcısından bilgi alma yoluyla uygulanabilmektedir (Temel, Ersoy, Avcı, Turla, 2006).

### **Roman Çocuklara Yönelik Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Becerileri Eğitim Programı Geliştirme Basamakları**

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın oluşturulması aşamasında; programın felsefesi ve kuramsal temelleri, ilkeleri, kazanım göstergeleri açıklanmış; etkinlikler ve programın matrisi oluşturulmuştur.

## **Programın Felsefesi ve Kuramsal Dayanakları**

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı ilerlemecilik felsefesine dayanmaktadır. İlerlemecilik felsefesinde, temel amaç fayda sağlamaktır. İlerlemecilik felsefesinde okul yaşama hazırlıktan çok yaşamın ta kendisi olarak yer almakta olup etkinlikler çocukların aktif katılımını sağlamakta, demokratik bir ortam sunmaktadır. Çocuklar yarıştırmaktan ziyade iş birliğine özendirilmekte ve yönlendirilmektedir (Demirel 2012). Bu felsefede öğrenme çocuğun ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerine dayalı olarak yapılmaktadır. Çocuk, pasif olarak özümseyen değil, kendi yaparak ve yaşayarak öğrenmektedir. Yapılacak olan etkinlikler ve etkinliklerin uygulanacağı ortamları her bir çocuk için hazırlamak öğretmenin görevleri arasındadır. Eğitim ortamının en belirgin özelliği demokratik olmasıdır. Bu ortamda çocuk; değişmeye açık olan, demokrasiyi yaşayan, yaşatan, geliştiren, kişileri ve toplumu dengede tutan bilimsel yöntemleri barındıran özelliklere sahip olmalıdır. Çocuk bilgiyi mutlak doğru kabul etmeyip deneme yanılmayı kullanmayı ve sürekli değişen yaşamı temel almaktadır. İlerlemecilik felsefesinde; çocuk bilinçli, yaratıcı, demokratik, özgür, bağımsız, girişken ve sorumluluk alan bir birey olmalıdır. Öğrenme ve öğretme süreci, kesinlikle ezbere dayalı olmamalıdır. İlerlemeci bir öğrenme süreci, gerçek yaşam problemlerine göre düzenlenmelidir. Çocukların zengin yaşantılar geçirmesi sağlanmalıdır. İlerlemecilik felsefesinde değerlendirme ise sonuç odaklı değil, süreç odaklı olmalıdır (Akpınar, 2017; Demirel, 2012; Ellis, 2015; Ornestein ve Hunkins, 2014;). Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nda yer alan her bir etkinliğin, uygulandıktan sonra çok yönlü olarak çocuk, öğretmen ve program açısından değerlendirilmesi yapılacaktır. Etkinliklerde çocukların oluşturdukları ürünlerin, uygulama esnasında elde edilecek olan fotoğrafların ve video kayıtlarının değerlendirmede kullanılması planlanmaktadır. Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı, öğrenen merkezli tasarım olarak planlanmıştır. Bu tasarımda eğitim sürecinin merkezinde çocuk bulunmaktadır. Öğrenen merkezli tasarımda, eğitim programlarının çocuğun ihtiyacına, ilgisine ve onun yaratıcılığının geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanması gerekmektedir (Çelenk, 2017). Çocukların ilgi, ihtiyaç, merak ve güdü gibi bireysel özelliklerin program tasarısına yansıtılması önemlidir. Öğrenme, çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımı ile gerçekleşmektedir. Bu tasarımda öğretme sorumluluğu taşımayan öğretmen, rehber niteliğindedir (Adıgüzel, 2017). İlerlemecilik felsefesi ve öğrenen merkezli tasarımda merkezde çocuk bulunmaktadır. Burada amaç, öğrenene fayda sağlamak ve öğrenmesini üst seviyelere çıkarmaktır. Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nda amaç, çocuğu merkeze alarak sınıf

içinde yer alan tüm çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesini ve geliştirilmesini hedeflemektedir.

İlerlemeciliğe göre bilgi, çocuğun çevresiyle etkileşimi ile elde edilmekte olup toplum ve eğitim arasında bir bağ kurulması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim programında yaşamdan olan her şeyin yer alması önemlidir (Sönmez, 2014). Bir toplum içinde dünyaya gelen çocuk; doğduğu andan itibaren çevre ile etkileşime girmekte, yaşadığı kültür ile bütünleşerek büyümektedir (Topbaş, 2011). Kültür, çocuğun öğrenmesinde hem anlam hem de hedef olarak gösterilebilmektedir. Pek çok uygulama alanı arasından kültür ve insan gelişimi bu doğrultuda düşünüldüğünde; karşılıklı kaynakların yansması, her birinin diğerinin etkilemesi olarak işlev görmektedir (Neuman ve Dickinson, 2018). Kültür sayesinde toplumlar daha kolay organize olabilmekte, ortak yaşam tarzını hızlandırmakta ve aidiyet duygusunu arttırmaktadır. Roman kültürü içinde önemli bir yere sahip olan çocuklar da kendi kültürlerinden kopmamaya çalışmakta, kendi aralarında dayanışma halinde olup toplumdaki diğer unsurlara karşı mesafeli davranmaktadır (Genç vd., 2015).

Roman topluluklar aile yapısı, dilleri, kültürleri ve kendine özgü yaşam şekilleri ile farklı bir yaşam sürmektedirler. Bu yaşam içinde büyüyen çocuğun gelişimini hem kendi çevresi hem de diğer toplumlarla ve çevresiyle olan ilişkileri etkileyebilmektedir. Bireyin, gelişimine etki eden çoklu ekolojilerin varlığını savunan Bronfenbrenner'in oluşturduğu ekolojik sistemler kuramında (Santrock, 2011) merkezde birey yer almakta ve birey çeşitli sistemlerle çevrili iç içe dairelerin yer aldığı, zamanla daha büyük, karmaşık sosyal bağlamlar içinde gösterilmektedir (Paat, 2013). Bu sistemde dairenin merkezinde yer alan çocuğun çevresinde sırası ile mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem bulunmaktadır. Bireye en yakın olan daire mikrosistem, en güçlü etkileri içermekte olup yakın çevrenin etkileşimlerini ve ilişkilerini kapsamaktadır. Mikrosistemde aile, okul, sağlık hizmetleri, akranlar, mahalle ve oyun alanları içindeki kişi ve kurumlar arasında güçlü ve destekleyici bağlantılar yer almaktadır (Wimelius, Eriksson, Isaksson ve Ghazinour, 2017). Roman ailelerin yaşam biçimlerine bakıldığında zaman geniş aile yapısında yaşadıkları, okul devamsızlıklarının ve terklerinin fazla olduğu, çocukların yoksunluk ile baş etmek durumunda kaldıkları, mahallerinin kendi kültürlerini barındıran unsurlar ile yaşadıkları göze çarpmaktadır (Aşkın, 2017; Okutan ve Turgut, 2018). Romanların kendine özgü kültürleri içinde varoluşlarını devam ettiren çocuklar, yaşam tarzları, aile yapısı ve kültürel özellikleri ile yaşamlarını sürdürmektedirler (Kaya, 2019). Çocuklar bu sistem içerisinde kendilerine en yakın kişilerle doğrudan kişisel ilişkiler kurabilmektedir. Sistem içinde bireye en yakın kişi olan ebeveynler,

erken çocukluk döneminde çocukların erken okuryazarlık becerilerini doğrudan etkilemektedir. (Bennett, Weigel ve Martin, 2002; Deniz Can ve Ginsburg-Block, 2016). Erken okuryazarlık becerileri; doğumdan itibaren başlayan, aile, çevre ve erken çocukluk eğitimi ile devam eden süreçtir (Lonigan ve Shanahan, 2009). Bu beceriler çocuğun okula, okuma-yazma öğretimine başlamadan önce gelişen okuma, yazmaya yönelik bilgi, beceri ve tutumlarını içermektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri; çocukların bilişsel ve dil becerileri kapasitelerinin üzerine kurulmakta olup erken dönemlerde edinilen davranış, bilgi ve tutumları içermektedir. Bu beceriler sağlam, işleyen bir biyolojik sistem, destekleyici bir çevre ve bunlar arasındaki etkileşim sonucu kazanılmaktadır. Ailenin ve çocuğun yaşadığı ev ortamı çocukların dil ve okuryazarlık gelişiminin önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir (Senechal ve Lefevre, 2002). Ev ortamı ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar hane geliri, ebeveyn eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey gibi faktörleri incelemişlerdir. Bu faktörlerin, çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi için farklılıklar oluşturduğu belirtilmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar; sahip olunan kitap sayısı, çeşitliliği ve okuma etkileşimlerinin sıklığına ve kalitesine odaklanmıştır (Curenton, Craig ve Flanigan, 2008; Duursma ve Pan, 2011; Perry ve Fantuzzo, 2010).

Eğitim düzeyi yüksek ebeveynler, çocukların tutumlarını, kişiliklerini şekillendirmenin yanı sıra onları eğitim hayatında ve yaşamda başarılı olmaları için motive ve teşvik etmektedirler (Edek ve Isha, 2018). Ailelerde sosyoekonomik düzeyin düşük olması, okul başarısı da dahil olmak üzere çocuğun gelişiminde birçok alanda bir risk faktörü olduğu belirtilmektedir (Whitehurst ve Fischel, 2014). Ayrıca sosyoekonomik durumun erken dil becerileri, erken okuryazarlık becerileri, sosyal yeterlilik ve okul başarısını önemli ölçüde etkilediğini araştırmalarda göstermiştir (Deniz Can ve Ginsburg-Block, 2016; Jiang, Ekono ve Skinner, 2014).

Mikrosistem içerisinde yer alan aile, arkadaş, okul ve bunların ilişkilerini içeren mezosistem, (Bronfenbrenner, 1979) çocuğun yaşamındaki en önemli ilişki ağı olarak yer almaktadır (Aksel, 2009: 49; Doğan, 2010). Bu bağlamda Roman topluluklarında okul ile aile-çocuk arasındaki ilişkinin yetersizliği çocukların erken okuryazarlık becerileri de dahil olmak üzere çocukların tüm gelişim alanlarını etkileyebilmektedir. Okul öncesi dönemde Roman çocukların okul öncesi eğitime katılmaması veya devam etmemesi (Köseoğlu, 2019) gelişim alanlarında oluşacak olan eksiklikten ötürü akademik becerilerini etkileyebilmektedir (Türkkaş Anasız, Ekinci ve Anasız, 2018). Mezosistemlerin oluşturulması amacıyla Roman topluluklar ile okul

arasında arabulucular yöntemi denenerek sistemler arasında ilişki kurulmaya çalışılmış ve başarılar elde edilmiştir (Helakorpi, Lappalainen ve Sahlström, 2019; Rus ve Zatreanu, 2006). Ekzosistem, çocuğun doğrudan ilişkili olmadığı fakat yakın çevresinin ilişki içinde olduğu ve çocuğa etki eden sistemleri içermektedir (Espelage, 2014). Örneğin; ailenin iş imkanları, çalıştığı kurumun sağladığı imkanlar, ne kadar süre çalıştığı, ücreti, kreş imkânı sunup sunmadığı gibi etkiler bu sistem kapsamında yer almakta olup sistem içerisinde yer alan tüm bu faktörler çocuğun gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Eslek ve Yılmaz Irmak, 2018). Roman topluluklar kırsal yerleşim yerlerinde ve kendi kültürleri içinde yaşamayı seçmektedirler. Mahallenin fiziksel koşullarının yetersiz olması, Roman ebeveynlerin iş imkanlarının yetersiz olması, ailenin okul konusunda çocukları desteklememesi ile Roman çocukların okul devamsızlıkları ve okul terklerinin fazla olması çocukların birçok gelişim alanında olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilmektedir (Uzun ve Bütün, 2015).

Makrosistem bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürel değer ve inanç sistemlerini, yaşam tarzlarını, sağlık, hukuk ve ekonomik sistemlerini içermektedir (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Roman kültürü homojen bir kültür olmayıp sadece ülkemizde değil tüm dünyada farklı statülere sahip grupların bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Roman kültürü içinde yer alan “Romani” dili standartlaştırılmış/kodlanmış bir dil olmayıp çok sayıda farklı lehçeyi içermektedir ve lehçeler Roman grupları arasında farklı bir statüye sahiptir (Kyuchukov, 2017). Romanlar arasında Romani dili konuşan ve konuşmayanlar arasında ya da göçebe olanlar ile yerleşik hayata geçenler arasında farklılıklar ve birbirlerine karşı farklı tutumlar meydana gelebilmektedir (Çetin, 2017; Yanıkdağ, 2021).

Ekolojik sistemler kuramının son halkası olan kronosistem, zamanın ve zaman içerisinde oluşan değişimlerin gelişim üzerindeki etkilerini kapsayan sistemdir. Önemli olayların zamanlaması sistemleri etkilemektedir (Aksel, 2009: 51). Çocukluk döneminin en önde gelen normatif değişimleri; kardeş doğumu, okula başlama ve ergenliğe geçiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin boşanması, çocuk istismarı ve göç ise normatif olmayan değişimler arasında sayılabilir. Değişimlerin art arda meydana gelmesi ve aynı zamanda gelişimsel bir kriz veya ekolojik geçiş yaşanması daha yıkıcı etkilere sebep olabilmektedir (Bronfenbrenner, 1988: 30). Romanların yerleşik hayata geçmesi kronosistem içerisinde yer almaktadır. Dünyanın birçok ülkesinde yirmi milyondan fazla Roman vatandaşın yerleşik hayata geçtiği tahmin edilmektedir. Resmi kayıtlardan kesin bir sayı çıkarmak mümkün değildir. Birçok Roman, sosyal, siyasi ve ekonomik nedenlerle etnik kökenini açıklamamakta, hatta bu tespit ülkemiz için de geçerli sayılabilir (Toprak vd., 2007).

Roman kültürü içinde kardeş sayılarının fazla olması, erken yaşta evlilik, göçebe yaşayanların göç etmesi ve aile yaşantıları çocuğun gelişimine etki edebilmektedir (Kaya, 2019). Tüm bu sistemler birbirine bağlı olup sistemler içindeki girdi, çıktılar ve dönütleriyle diğer sistemleri etkilemektedir. Sistemler içinde yer alan kişi ve kurumlar arasında güçlü ve destekleyici bağlantılar var olduğunda tüm sistem ve sistemin merkezinde yer alan bireyin gelişimi olumlu şekilde desteklenebilmektedir (Trawick-Swith, 2013). Ekolojik sistemler içinde çocukların yaşadığı toplumun kültürüne uygun olarak uygulanacak olan Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı merkezde yer alan Roman çocukların; bilgilerini kendilerinin yapılandırmaları, etkinliklerde daha etkin olabilmeleri ve etkinliklere katılımını kolaylaştırmak için programın temelinde yapılandırmacı yaklaşım, etkin öğrenme ve öğrenme davetleri yer alacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşım; bireylerin gerçek durumlar karşısında etkin bir şekilde önceden var olan kendi bilgileri ve zihinsel yapıları doğrultusunda yeni kavramları oluşturduklarını kabul eden, öğrenmenin bireyde nasıl gerçekleştiği ile ilgilenen bir yaklaşımdır (Erdem ve Demirel, 2002; Özden, 2005; Yaşar, 2010). Yapılandırmacı yaklaşım; çocukların gelişim ve öğrenmelerinin, çevreleri ile olan etkileşimine bağlı olduğunu savunmaktadır. Bu görüşü destekleyen programlar çocukların hem sosyal hem de çevresel etkileşim ile çocukların kendi içsel bilgilerini yaratmalarına imkân sağlamaktadır. Piaget; bu etkileşimi asimilasyon, uyum ve denge olarak tanımlamakta iken Vygotsky, dilin ve sosyal olarak paylaşılan bilişin önemini vurgulamaktadır (Machado, 2010).

Yapılandırmacılık türleri içinde yer alan bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık eğitim-öğretimde farklılaştırmada dikkat edilen noktaları oluşturmaktadır. Bilişsel yapılandırmacılık Piaget'in teorisine dayanmakta olup bilginin dışardan alınamayacağını ancak bilgiyi anlayarak ve kullanarak kişinin kendi bilgilerini inşa ettiğini savunmaktadır (Kalina ve Powell, 2009). Yapılandırmacı yaklaşımda bilgiyi inşa etmede Piaget'nin öğrenme ile ilgili özümseme, uyum ve denge kavramları kullanılmaktadır. Birey yeni karşılaştığı durumu var olan bilgi ve deneyimlerle açıklamaya çalışmakta, var olan bilgi ve tecrübe yetersiz olursa zihin yeni bir kavram yaratarak yeni duruma uyum sağlamaktadır (Kurt, 2016). Sosyal yapılandırmacılığa göre, öğrenme kendi başına gerçekleşen bir süreç değildir; öğrenme, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı ve sosyal çevreyle etkileşimde bulunularak diğer bireylerden öğrenilmektedir (Akınoğlu, 2012; Kıldan 2016). Kültür ve çocuk gelişimi arasındaki bu ilişkiyi Lev Vygotsky; kültürü, sosyal etkinlikleri ve bilişi sentezleyerek eş zamanlı olarak yorumlamış ve yapılandırmıştır. Sosyo-kültürel gelişim kuramına göre yapı ve sosyal etkinlikler arasındaki

ilişkiler sabit ve tek taraflı olmaktan çok dinamik, uzlaşımçı ve eylemsel olarak tanımlanmaktadır (Neuman ve Dickinson, 2018). Sosyo-kültürel kurama göre okuryazarlık becerilerinin desteklemesinde bazı nedenler vardır. Bunların en önemlisi okuryazarlığın kültür aktarımına sağladığı katkılardır. Okuryazarlık, kültürel bir araç olarak görülmektedir. Okuma yazmayı öğrenmek, gelişim ile öğrenme ve öğretme arasında etkileşime neden olmaktadır. (Karaman Benli, 2018) Küçük çocuklar için okuryazarlık, dil ve kültür birbiriyle ilişkilidir. Okul öncesi çağındaki çocuklar, okuryazarlık deneyimleri yoluyla kültürlerinin değerlerini ve inançlarını olumlu ve besleyici bir ışık altında görmeyi öğrenirler. (Robinson, 2014). Yapılandırmacı bir bakış açısı kullanarak dil gelişimi ve erken okuryazarlık için planlama yapmak, aralarındaki ilişkiyi vurgularken geniş ve çeşitli etkinlikler sunmayı gerektirmektedir. Öğretmenler ve ebeveynler, doğumdan itibaren okuryazarlık faaliyetlerinde çocuklarla birlikte yer almaktadırlar. Yapılandırmacı yaklaşımın genel amacı, çocukların ilgi çekici fikirler, problemler ve sorularla ilgilenmelerini sağlamaktır. Öğretmenler ayrıca çocukların bulgularını ve keşiflerini kelimelere dökmelerine, ilişkileri fark etmelerine, benzerlikler ve farklılıklar üzerinde düşünmelerine yardımcı olmaktadır (Machado, 2010). Bilişsel yapılandırmacılıkta çocuklara zengin çevre, materyal ve olanaklar sağlayarak, sosyal yapılandırmacılıkta ise olası gelişim alanı ve yapı iskelesi ile çocukların öğrenmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı ile öğretmen tarafından Roman çocuklara, var olan gelişim düzeylerine göre onların ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkarak uygun materyal ve ortam sağlanacaktır. Öğretmen, gerektiğinde rehber gerektiğinde lider olarak Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecektir.

“Etkin Öğrenme: bireyin düşünebilmesi, akıl yürütebilmesi, yaratıcı gücünü ortaya koyabilmesi, yorum yapabilmesi, yeni bilgiler oluşturabilmesi sürecidir” (MEB, 2000). Etkin öğrenme, bir öğrenme süreci olup bu süreçte öğrenen öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşımaktadır. Bununla birlikte etkin öğrenme, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve düzenleme yapma fırsatlarını vermekte ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğreneni öğrenme sırasında bilişsel yeteneklerini kullanmaya zorlamaktadır (Açıkgöz, 2003). Çocuklar; etkin öğrenme sürecinde karar verme, sorumluluklar alma ve özellikle öğrenmeyi öğrenme imkanına sahip olmaktadır. Etkin öğrenme yaklaşımında geleneksel eğitimde baskın olan ezbercilik; yerini şüphe etme, araştırma ve uygulama yapma, tecrübe ederek öğrenme ve merak duymaya bırakmıştır. Etkin öğrenme öğrenene bir ekip içinde çalışma, yardımlaşma, iş bölümü yapma ve tartışarak ortak görüş oluşturma yollarını öğrenme kazanımlarını sağlamaktadır (Demirel, 2004). Etkin öğrenme sürecinde çocuk ön bilgilerini,

yaşantılarını ve deneyimlerini kullanarak ekip içerisindeki rollerine hazırlık yapmakta ve bu yolla da öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Etkin öğrenmenin gerçekleşmesi için çocukların sınıf içinde yapılan etkinliklere katılımı teşvik edilmelidir (Şahinel, 2011).

Öğretmenlerin çocukları etkinliklere katılmalarını engelleyen engelleri aşmaya teşvik etmek için sağladığı olumlu müdahalelerden olan öğrenme davetleri; ideal olarak etkinlik sürecinde “gönderenin alıcısıyı kaydetmeye çalıştığı kasıtlı ve özenli bir iletişim eylemidir” (Shaw ve Siegel, 2010). Öğrenme davetleri, çocukları etkinliklere katılmaya teşvik eden stratejiler olup birçok farklı şekilde sunulabilmektedir. Buradaki amaç öğrenme davetlerini kasıtlı ve sistematik olarak oluşturmaktır (Haigh, 2016). Öğrenme davetleri ile çocukların onaylama, katkı, amaç, güç ve meydan okuma ihtiyaçları karşılanarak çocukların öğrenmeye önem vermeleri ve kalıcı öğrenmeleri sağlanabilmektedir (Tomlinson, 2002). Curtis (2004)’e göre öğrenme davetleri çocukların ilgisini yanıtlayabilmeli ve çocukların gelişimine katkı sağlamalıdır. Çocukların yeni beceriler edinmesine ve günlük ortamın bir parçası olan araç ve malzemelerin çoklu kullanımlarına yardımcı olmalıdır. Belirli içerik bilgisine sahip etkinlikler ve deneyimler sunmalı, çocuğu yeni kavramlar veya olaylarla tanıştırmalıdır. Öğrenme davetleri ile çocuklar sorgulayıcı ve problem çözücüler olarak kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk alabilmektedirler. Öğrenme davetleri; çocukların bireysel veya grup içindeki problemleri çözmek için çözümler oluşturabilmesini, gerektiğinde bilgi oluşturmak için araştırabilmesini, bununla birlikte içsel meraklarını giderdiği için çocukların öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Myers, 1989). Çocuklar sınıfta öğretmenleri ve akranları tarafından önemsendiğine, kabul edildiklerine inandıklarında kendilerini onaylanmış hissetmektedirler. Çocuklar yapılan etkinliklerin önemli, anlamlı olduğunu hissettiklerinde, kendi öğrenmeleri için seçimler yapabildiklerinde ve sınıfa farklı yeteneklerini getirdiklerine inandıklarında, öğrenmeleri amaçlı hale dönüşmekte olup kendilerini güçlü hissetmektedirler. Öğretmenler ise öğretme davetleri ile hem öğrenme ortamını hem de etkinlikleri ilgi çekici hale getirebilmektedirler (Tomlinson, 2002). Çocukların merak ve düşünceleri arttıkça öğrenmeye olan ilgileri de artmaktadır. Öğrenme davetleri; çocukları düşünmeye, öğrenmeye ve keşfetmeye teşvik etmek amacı ile kullanılabilmektedir (Kaynak Ekici, İmir ve Temel, 2021). Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı’nda yer alan etkinliklere, çocukların etkin katılımını sağlamak amacıyla öğrenme davetleri ile başlanmıştır. Bu sayede çocuklar etkinliklere isteyerek kendilerini güdüleyerek katılmış ve öğrenmelerini amaçlı hale getirmişlerdir.

### **Programın İlkeleri**

1. Program Roman çocuğu merkeze alarak bireysel farklılıklarına ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmıştır. Roman Çocukların ilgi ve gereksinimlerine göre etkinlikler oluşturulmuştur. Erken okuryazarlık becerileri için müzik etkinliklerine yer verilmiş olup şarkı dinleme, söyleme, ritim çalışmaları, şarkı oluşturma vb. çalışmalardan faydalanılmıştır.
2. Programın uygulanması amacıyla, okul öncesi eğitime uygun öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Bu sayede Roman çocukların istekli ve gönüllü katılımları sağlanmıştır.
3. Yaratıcı drama çalışmalarında Roman çocukların yaşantılarından yola çıkılmış rol oynama, doğaçlama, donuk imge, eş zamanlı doğaçlama gibi birçok yöntem ve teknik ile çevre olanakları ve özellikleri dikkate alınmış, Roman çocukların yaşadıkları toplumun kültürel değerleri göz önünde bulundurulmuş, günlük yaşam deneyimleri eğitim amaçlı kullanılmış hem eğitim süreci zenginleştirmiş hem de kolaylaştırılmıştır.
4. Etkinlikler öğrenme daveti içerecek şekilde oluşturulmuştur. Bu sayede Roman çocukların etkinliklere katılımı en üst seviyeye çıkartılmıştır.
5. Roman çocukların keşfederek öğrenmeleri ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlanmış olup etkin katılımları en üst düzeyde tutulmuştur.
6. Program müzik ve yaratıcı drama temelli etkinliklerden oluşmaktadır. Yaratıcı drama ve müziğin içinde yer alan oyun, hareket, dans, sanat, beden devinimi vb. etkinlikler de kullanılarak Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi sağlanmıştır.
7. Sınıf ortamının okul öncesi eğitim sınıfına dönüştürülmesinde, etkinliklerin daha kalıcı hale gelmesi ve çocukların oyun zamanında kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmesi amacı ile okuma, dinleme ve yazma merkezi oluşturulmuştur. Hazırlanan merkezler ile Roman çocukların etkinlikler dışında da erken okuryazarlık becerilerini kendilerinin geliştirmesi sağlanmıştır.
8. Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı etkinlikleri haftada üç gün olmak üzere 10 hafta uygulanmıştır.
9. Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı Roman çocukların gelişimsel ve bireysel özelliklerine göre ve eğitim ortamı bakımından farklılaştırılmıştır.

### **Programın Kazanım ve Göstergeleri**

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın felsefesi, kuramsal yapısı ve ilkeleri dikkate alınarak “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)” erken

okuryazarlık becerileri, müzik ve drama ile ilişkili kazanım ve göstergeler seçilmiştir. İlgili literatür taraması yapılarak çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi amacıyla belirlenen kazanımlara ek olarak literatür doğrultusunda araştırmacının kendi oluşturduğu kazanım ve göstergeler eklenmiştir. Belirlenen kazanım göstergeler Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında görevli üç uzman ile Trakya Üniversitesi Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü'nde görevli bir eğitim programı ve öğretim uzmanı ve bir sosyolog olmak üzere beş kişiden uzman görüşü alınarak dönütleri doğrultusunda düzenlenerek son hali Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*MEB (2013) Kazanım- Göstergeleri ve Eklenen Yeni Kazanım- Göstergeler*

---

MEB (2013) KAZANIM- GÖSTERGELERİ VE  
EKLENEN YENİ KAZANIM- GÖSTERGELER

---

Kazanım 1. Sesleri ayırt eder. (MEB, 2013)

Göstergeleri:

Sesin geldiği yönü söyler.

Sesin kaynağının ne olduğunu söyler.

Sesin özelliğini söyler.

Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler.

Verilen sese benzer sesler çıkarır.

---

Kazanım 2. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. (MEB, 2013)

Göstergeleri:

Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar.

Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.

---

Kazanım 3. Sözcük dağarcığını geliştirir. (MEB, 2013)

Göstergeleri:

Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar.

Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.

Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.

Zıt anlamlı, eş anlamlı veya eş sesli sözcükleri kullanır

---

Kazanım 4. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. (MEB, 2013)

Göstergeleri:

Sözel yönergeleri yerine getirir.

Dinlediklerini/izlediklerini açıklar.

Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

Ek gösterge:

Dinlediğinden sonuç çıkarır.

---

Kazanım 5. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (MEB, 2013)

Göstergeleri:

Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar.

Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.

Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır.

Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.

---

Kazanım 6. Görsel materyalleri okur.

MEB 2013 OÖEP

Göstergeleri:

Görsel materyalleri inceler.

Görsel materyalleri açıklar.

Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.

Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

Ek Göstergeleri:

Görsel materyalleri ayırt eder.

Görsel materyallerdeki ayrıntıları açıklar.

Görsel materyallerle olay sıralaması yapar.

---

Kazanım 7. Ses bilgisi farkındalığı gösterir. (MEB, 2013)

Göstergeleri:

Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.

Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler.

Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.

Aynı sesle biten sözcükler üretir.

Ek göstergeleri:

Verilen ses ile başlayan sözcük üretir.

Sözcüklerde belirlenen ses/sesleri atar

---

Kazanım 8. Uyaklı sözcükleri ayırt eder.

Göstergeleri:

Uyaklı dizileri tanır.

Uyaklı sözcükleri eşleştirir.

Hedef sözcük ile söylenişi benzer olan sözcüğü seçer.

Hedef sözcük ile aynı sesle başlayan sözcüğü seçer.

Söylenen sözcük ile uyaklı başka sözcük söyler.

Uyaklı edebi ürünler oluşturur

---

Kazanım 9. Sözcük ve sözcük yazımlarını fark eder.

Göstergeleri:

Sözcükleri gösterir.

Sözcüklerin kısa uzun olanları ayırt eder.

Sözcük arası boşlukları gösterir.

Sözcükleri oluşturan heceleri tanır.

---

Kazanım 10. Sözcük/hece/Ses birleştirir.

Göstergeleri:

Bir hecenin birçok sözcükte yer alabileceğini açıklar.

Hecelerine ayrılmış sözcükleri birleştirir.

Heceleri birleştirerek yeni sözcük oluşturur.

---

Kazanım 11. Cümle/sözcük/hece ayırır.

Göstergeleri:

Verilen cümleyi sözcüklerine böler.

Verilen sözcüğü hecelerine böler.

---

Kazanım 12. Büyük küçük harfleri tanır

Göstergeleri:

Harflerin büyük küçük olanlarını ayırt eder.

Söylenen belirli harfi gösterir.

Gösterilen harfi isimlendirir.

Sözcükler içerisindeki büyük harfleri gösterir.

Sözcükler içerisindeki küçük harfleri gösterir.

Büyük ve küçük olarak verilen harfler arasında aynı olanları bulur.

Verilen büyük harfin küçük harfini gösterir.

Verilen küçük harfin büyük harfini gösterir.

Sözcük ve harflerin rakam veya karalama gibi diğer metin türlerinden farklı olduğunu ifade eder.

---

Kazanım 13. Okuma farkındalığı gösterir. (MEB, 2013)

Göstergeleri:

Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur.

Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister.

Okumayı taklit eder.

Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklar.

---

Kazanım 14. Temel yazı yazmaya yönelik küçük kas becerileri gösterir.

Göstergeleri:

Çizgileri birleştirir.

Çizgileri kopya eder.

Noktalarla belirlenen çizgilerin üstünden gider.

Verilen çizgilere benzer çizgiler çizer.

Çizilmiş olan şekli keser.

Verilen sözcüğe baktıktan sonra yazılışını taklit etme çabası gösterir.

Kendi ismini yazmaya çalışır.

Harfleri kopya eder.

Kalemi becerili şekilde kullanır.

Kalem kontrolünü sağlar.

---

Kazanım 15. Yazı farkındalığı gösterir. (MEB, 2013)

Göstergeleri:

Çevresindeki yazıları gösterir.

Yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir.

Duygu ve düşüncelerini bir yetişkine yazdırır.

Yazının günlük yaşamdaki önemini açıklar.

Ek Göstergeleri

Yazıları resimden ayırt eder.

Yazılar arasında ters olarak yazılanı gösterir.

Cümlelerin nerde bittiğini gösterir.

Kitabın ön yüzünü gösterir.

Kitabın arka yüzünü gösterir.

Kitabın isminin nerede yazıldığını söyler.

Kitapların oluşturuluş amaçlarını, kullanma biçimini açıklar.

Noktalama işaretlerini (nokta, soru işareti) seslendirilmiş metinde uygun yere yerleştirir.

---

Kazanım 16. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (MEB, 2013)

Göstergeleri:

Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olay/ odaklanır.

Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.

Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

---

Kazanım 17. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (MEB, 2013)

Göstergeleri:

Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

Nesneleri alışılmışın dışında kullanır.

Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

---

Kazanım 18. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. (MEB, 2013)

Göstergeleri:

Bedenini, nesneleri ve vurmali çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar.

Basit dans adımlarını yapar.

Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.

Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.

---

Kazanım 19. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.

Göstergeleri: Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.

Mekânda konum alır. Harita ve krokiyi kullanır.

---

Kazanım 20. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Göstergeleri: Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir. Malzemeleri keser, yapıştırır, değişik şekillerde katlar. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar. Malzemelere elleriyle şekil verir. Malzemelere araç kullanarak şekil verir. Kalemi doğru tutar, kalem kontrolünü sağlar, çizgileri istenilen nitelikte çizer.

Kazanım 21. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.

Göstergeleri: Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına ve kullanım amaçlarına göre ayırt eder, eşleştirir. Nesne/varlıkları gölgeleri veya resimleriyle eşleştirir.

---

Kazanım 22. Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri:

Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbeta katılır. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

---

Kazanım 23. Denge hareketleri yapar. (MEB 2013)

Göstergeleri: Ağırlığını bir noktadan diğerine aktarır. Atlama, konma, başlama, durma ile ilgili denge hareketlerini yapar.

---

### **Etkinliklerin Planlanması**

Etkinlikler, programın felsefesi ve ilkeleri doğrultusunda, belirlenen kazanım göstergeler temel alınarak, Roman çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, müzik ve drama etkinliklerini içeren çeşitli etkinlik türlerine göre büyük grup ve küçük grup şeklinde hazırlanmıştır. Etkinlikler yazılırken basitten zora ilkesi gözetilmiştir. Etkinlikler çocukların dikkat ve ilgilerini çekmek amacıyla öğrenme davetleri ile başlamıştır. Etkinliklerde yaratıcı drama ve müzik etkinliklerinde kullanılan yöntem, teknik ve çalışmalara yer verilmeye özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda yöntem, teknik ve çalışmaları gösteren Tablo 6 oluşturulmuş her etkinlikte verilen yöntem, teknik ve çalışmalar işaretlenmiştir. Etkinliklerde kazanım ve göstergelere dengeli bir şekilde yer verilmesine özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda etkinlikler geliştirilmiştir. Aşağıda geliştirilen etkinliklerde yer alan kazanımlara ilişkin program matrisi Tablo 5’te, yaratıcı drama ve müzik etkinliklerinde kullanılan yöntem, teknik ve çalışmaları gösteren Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 5

*Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı Matrisi*

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Oturum 1   |            |            | Oturum 2   |            |            | Oturum 3   |            |            | Oturum 4    |             |             | Oturum 5    |             |             | Oturum 6    |             |             | Oturum 7    |             |             | Oturum 8    |             |             | Oturum 9    |             |             | Oturum 10   |             |             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 1          | 2          | 3          | 1          | 2          | 3          | 1          | 2          | 3          | 1           | 2           | 3           | 1           | 2           | 3           | 1           | 2           | 3           | 1           | 2           | 3           | 1           | 2           | 3           | 1           | 2           | 3           | 1           | 2           | 3           |
| MEB (2013) KAZANIM- GÖSTERGELERİ VE EKLENEN YENİ KAZANIM- GÖSTERGELER*                                                                                                                                                                                                                                                                         | Etkinlik 1 | Etkinlik 2 | Etkinlik 3 | Etkinlik 4 | Etkinlik 5 | Etkinlik 6 | Etkinlik 7 | Etkinlik 8 | Etkinlik 9 | Etkinlik 10 | Etkinlik 11 | Etkinlik 12 | Etkinlik 13 | Etkinlik 14 | Etkinlik 15 | Etkinlik 16 | Etkinlik 17 | Etkinlik 18 | Etkinlik 19 | Etkinlik 20 | Etkinlik 21 | Etkinlik 22 | Etkinlik 23 | Etkinlik 24 | Etkinlik 25 | Etkinlik 26 | Etkinlik 27 | Etkinlik 28 | Etkinlik 29 | Etkinlik 30 |
| Kazanım 1. Sesleri ayırt eder. (MEB, 2013)<br>Göstergeleri:<br>Sesin geldiği yönü söyler.<br>Sesin kaynağının ne olduğunu söyler.<br>Sesin özelliğini söyler.<br>Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler.<br>Verilen sese benzer sesler çıkarır.                                                                                   |            |            |            |            |            |            |            | ✓          |            |             |             |             |             |             |             |             |             | ✓           |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             | ✓           |             |
| Kazanım 2. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. (MEB, 2013)<br>Göstergeleri:<br>Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar.<br>Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.                                                                                                                                                    |            |            | ✓          |            |            |            |            | ✓          |            |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| Kazanım 3. Sözcük dağarcığını geliştirir. (MEB, 2013)<br>Göstergeleri:<br>Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar.<br>Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.<br>Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.<br>Zıt anlamlı, eş anlamlı veya eş sesli sözcükleri kullanır |            |            |            |            |            |            |            | ✓          |            |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             | ✓           | ✓           |             |             |             |             |             |
| Kazanım 4. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. (MEB, 2013)<br>Göstergeleri:<br>Sözel yönergeleri yerine getirir.<br>Dinlediklerini/izlediklerini açıklar.<br>Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.<br>Ek gösterge:<br>Dinlediğinden sonuç çıkarır.                                                                        |            |            | ✓          |            |            |            |            | ✓          |            |             |             |             |             |             |             |             |             | ✓           |             |             |             |             |             |             |             |             |             | ✓           | ✓           |             |

[illegible]

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |   |   |   |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Kazanım 11. Cümle/sözcük/hece ayırır.<br>Göstergeleri:<br>Verilen cümleyi sözcüklerine böler.<br>Verilen sözcüğü hecelerine böler.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | ✓ |   |   |   |   | ✓ | ✓ |
| Kazanım 12. Büyük küçük harfleri tanır<br>Göstergeleri:<br>Harflerin büyük küçük olanlarını ayırt eder.<br>Söylenen belirli harfi gösterir.<br>Gösterilen harfi isimlendirir.<br>Sözcükler içerisindeki büyük harfleri gösterir.<br>Sözcükler içerisindeki küçük harfleri gösterir.<br>Büyük ve küçük olarak verilen harfler arasında aynı olanları bulur.<br>Verilen büyük harfin küçük harfini gösterir.<br>Verilen küçük harfin büyük harfini gösterir.<br>Sözcük ve harflerin rakam veya karalama gibi diğer metin türlerinden farklı olduğunu ifade eder. |   |   | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Kazanım 13. Okuma farkındalığı gösterir. (MEB, 2013)<br>Göstergeleri:<br>Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur.<br>Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister.<br>Okumayı taklit eder.<br>Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ✓ | ✓ |   |   |   |   |   |
| Kazanım 14. Temel yazı yazmaya yönelik küçük kas becerileri gösterir.<br>Göstergeleri:<br>Çizgileri birleştirir.<br>Çizgileri kopya eder.<br>Noktalarla belirlenen çizgilerin üstünden gider.<br>Verilen çizgilere benzer çizgiler çizer.<br>Çizilmiş olan şekli keser.<br>Verilen sözcüğe baktıktan sonra yazılışını taklit etme çabası gösterir.<br>Kendi ismini yazmaya çalışır.<br>Harfleri kopya eder.<br>Kalemi becerili şekilde kullanır.<br>Kalem kontrolünü sağlar.                                                                                   | ✓ |   | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |   |



Kazanım 22. Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri:

Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbeta katılır. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

✓

Kazanım 23. Denge hareketleri yapar. (MEB 2013)

Göstergeleri: Ağırlığını bir noktadan diğerine aktarır. Atlama, konma, başlama, durma ile ilgili denge hareketlerini yapar.

✓ ✓

\* Etkinlikler planlanırken bir kazanıma ait göstergelerin tamamı tek bir etkinlik içerisinde değil çocukların gelişim özelliklerine göre farklı etkinliklerde ele alınmıştır.

Tablo 6

*Yaratıcı Drama ve Müzik Etkinliklerinde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Çalışmalar*

|             | Yaratıcı Drama ve Müzik etkinliklerinde kullanılan yöntem, teknik ve çalışmalar          |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Etkinlik 1  | Fotoğraf karesi, müzikal, rol oynama, ritim çalışması, şarkı dinleme ve söyleme          |
| Etkinlik 2  | Rol oynama, anlatı, müzik aletleri ile ritim oluşturma, beden perküsyonu, beden devinimi |
| Etkinlik 3  | Doğaçlama, rol oynama, şarkı dinleme ve söyleme                                          |
| Etkinlik 4  | Rol oynama, şarkı dinleme ve söyleme                                                     |
| Etkinlik 5  | Pantomim*, şarkı dinleme, şarkının ezgisine uygun ritim çalışması.                       |
| Etkinlik 6  | Ses çalışması, rol oynama                                                                |
| Etkinlik 7  | Rol oyama, hikâye oluşturma, ritim oluşturma, beden perküsyonu                           |
| Etkinlik 8  | Dramatizasyon, ses oluşturma, sese uygun ritim oluşturma, beden perküsyonu               |
| Etkinlik 9  | Öğretmenin role girmesi, rol oynama, şarkı dinleme, ritim eşliğinde şarkı söyleme        |
| Etkinlik 10 | Dramatizasyon, şarkı dinleme, ritim eşliğinde şarkı söyleme                              |
| Etkinlik 11 | Rol oynama, ritim çalışması, ritme uygun mâni oluşturma                                  |
| Etkinlik 12 | Dramatizasyon, şarkı dinleme ve söyleme                                                  |
| Etkinlik 13 | Dramatizasyon, ritim çalışması, ezgiye uygun beden devinimi                              |
| Etkinlik 14 | Dramatizasyon, şarkı dinleme ve söyleme                                                  |
| Etkinlik 15 | Dramatizasyon, hikâye oluşturma, şarkı dinleme ve söyleme                                |
| Etkinlik 16 | Donuk imge, ezgiye uygun şarkı oluşturma, şarkı dinleme ve söyleme                       |
| Etkinlik 17 | Rol oynama, ritim çalışması, beden perküsyonu, şarkı dinleme ve söyleme                  |
| Etkinlik 18 | Rol oynama, ses çalışması, beden devinimi                                                |
| Etkinlik 19 | Doğaçlama, rol oynama, ritim oluşturma, ostinato                                         |
| Etkinlik 20 | Rol oynama, şarkı dinleme ve ritim eşliğinde söyleme, beden devinimi                     |
| Etkinlik 21 | Doğaçlama, Beden devinimi, müzogram, ritim çalışması                                     |
| Etkinlik 22 | Pantomim*, ritim çalışması                                                               |
| Etkinlik 23 | Doğaçlama, rol oynama, ezgiye uygun şarkı oluşturma, ritim çalışması                     |
| Etkinlik 24 | Donuk imge, şarkı dinleme ve ritim eşliğinde söyleme                                     |
| Etkinlik 25 | Pantomim*, şarkı dinleme ve ritim eşliğinde söyleme                                      |
| Etkinlik 26 | Eş zamanlı doğaçlama, şarkı dinleme ve ritim eşliğinde söyleme, beden devinimi           |
| Etkinlik 27 | Doğaçlama, Şarkı dinleme                                                                 |
| Etkinlik 28 | Dramatizasyon, hikâye oluşturma, Şarkı oluşturma, ritim çalışması                        |
| Etkinlik 29 | Rol oynama, doğaçlama, sesleri ayırt etme ve ses oluşturma                               |
| Etkinlik 30 | Dramatizasyon, şarkı oluşturma, şarkı dinleme ve söyleme                                 |

\*okul öncesi dönemdeki çocuklar gerçek anlamda pantomim yapamadığı için sessiz ve sözsüz canlandırma

## Etkinliklerin Uygulanması

Hazırlanan eğitim programı beş alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Alan uzmanlarının üçü okul öncesi eğitimi, biri eğitim programları ve öğretim, diğer alan uzmanı ise sosyologdur. Eğitim programları ve öğretimi ile sosyolog alan uzmanı aynı zamanda Türkiye’de ilk ve tek olan T.C. Trakya Üniversitesi Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü’nde görev yapmaktadırlar. Uzmanlar programı; Roman çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygunluğu, uygulanabilirliği, etkinliklerin kazanım ve göstergelerle uyumu, yazım dili, erken okuryazarlık becerileri destekleme düzeyi açısından değerlendirmişlerdir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler sonucunda “Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı’nda düzeltmeler yapılarak son halini alarak hazır hale gelmiştir.

Gazi Üniversitesi Etik Kurul belgesi (Ek 1), Düzce Valiliğinden ve uygulama yapılacak olan mahalle muhatlarından gerekli izinler alınmıştır. Mahalle içinde yer alan, sosyal tesis içinde daha önce farklı amaçlar için kullanılmış olan sınıf, okul öncesi eğitim ortamına dönüştürülmüştür.

## Eğitim Ortamının Düzenlenmesi

Sınıf ortamının okul öncesi eğitim sınıfına dönüştürülmesinde etkinliklerin daha kalıcı hale gelmesi ve çocukların oyun zamanında kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmesi amacı ile okuma, dinleme ve yazma merkezi oluşturulmuştur. Bu merkezlerde yer alan materyallerin bazıları sabit, bazıları ise haftalık olarak yer almıştır. Kurulan merkezler Tablo 7’de sunulmuştur. Merkezlerin görselleri Ek 2’de bulunmaktadır.

Tablo 7

*Eğitim Ortamının Düzenlenmesi: Program için Sınıf İçinde Kurulmuş Olan Merkezler ve Materyaller*

---

Merkezler: Merkezler haftalık olarak düzenlenmiş olup okuma, dinleme ve yazı merkezi çeşitli materyaller ile değişiklikler yapılmıştır. Merkezlerde yer alan oyun, görsel kartlar ya da çalışmalar o hafta içinde çocuklarla birlikte aktif olarak kullanılmıştır. Merkezlerde yer alan sözcük panosu hikâye kitapları, bilgisayar masaüstünde yer alan şarkı tekerleme ses videoları her hafta yeni sözcük hikâye kitapları ve şarkı, tekerleme, ses videoları eklenerek artırılmıştır.

---

|        |                                                                                                                                                      |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Oturum | Okuma merkezi: Sözcük Panosu oluşturulmuş ve etkinliklerde ele alınan sözcükler eklenmiştir.                                                         |
| 1      | “Kütüphane Tavşanı” ve “Minik Zebra Çizgilerini Arıyor” hikâye kitapları<br>Dinleme merkezi: “Kütüphane şarkısı” bilgisayarda masaüstüne konulmuştur |

---

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              | Yazı merkezi: Çizgi çalışması yapılabilmesi için tepsilere konmuş mercimek, pirinç, küçük taşlara yapılmış çizgiler                                                                                                                                                                                                                           |
| Oturum<br>2  | Okuma merkezi: “Yazı Yazan İnekler” hikâye kitabı, üç boyutlu, sözsüz vb. farklı özellikteki hikâye kitabı<br>Dinleme merkezi: “Barış Manço-Bugün Bayram” şarkısı bilgisayarda masaüstüne konulmuştur.<br>Yazı merkezi: Farklı özellikte kâğıt ve kalemler, yazı tahtası                                                                      |
| Oturum<br>3  | Okuma merkezi: Görselleri ve kelimelerin yazılı olduğu Hecelere ayırma kartları<br>Heceleri birleştirme kartları, Zıt anlamlı kartlar<br>Dinleme merkezi: “Riri heceleme” şarkısı. “Deve kuşu- Fil- Maymun Ritim Çalışması” bilgisayarda masaüstüne konulmuştur.<br>Yazı merkezi: Farklı özellikte kâğıt ve kalemler, kum havuzu              |
| Oturum<br>4  | Okuma merkezi: “Ay’da” “Zebra Sıranı Bekle” hikâye kitabı, Uyaklı Sözcük kartları<br>Dinleme merkezi: Gezegen sesleri ve alfabe şarkısı bilgisayarda, Davul ritmi bilgisayarda masaüstüne konulmuştur.<br>Yazı merkezi: Porselen kaşık, yazı tahtası kalemi, su dolu kap, porselen kaşığa yazılan ve yapılan şekilleri suya çıkarma çalışması |
| Oturum<br>5  | Okuma merkezi: “Gece Korsanları” hikâye kitabı<br>Dinleme merkezi: A Harfî şarkısı, 7 adım dans şarkıları bilgisayarda masaüstüne konulmuştur.<br>Yazı merkezi: Tepsiye hazırlanmış mercimek, pirinç. Farklı hayvanların noktalı olarak çizilmiş şekilleri, farklı renkte kalemler                                                            |
| Oturum<br>6  | Okuma merkezi: Işıklı masa ve asetatlara hazırlanmış hikâye görselleri<br>Dinleme merkezi: E ve İ sesi şarkıları, Karagöz ve Hacivat belgeseli bilgisayarda masaüstüne konulmuştur.<br>Yazı merkezi: farklı özellikte kâğıt ve kalemler, küpler ve taşlar üzerine yazılmış olan harfler.                                                      |
| Oturum<br>7  | Okuma merkezi: “Korokodali” hikayesi<br>Dinleme merkezi: robot şarkısı, bilgisayarda masaüstüne konulmuştur.<br>Yazı merkezi: afiş, dergi, gazete, broşür, farklı yazı stilleri ve puntolarda hareketli harfler,                                                                                                                              |
| Oturum<br>8  | Okuma merkezi: Işıklı masa ve asetatlara hazırlanmış hikâye kartı görselleri, alfabe kartları<br>Dinleme merkezi: a, k, e sesi şarkıları, alfabe şarkısı, bilgisayarda masaüstüne konulmuştur.<br>Yazı merkezi: Tahtadan yapılmış çizgi şablonları. Taşlar üzerine hazırlanmış çizgiler ve boş taşlar ile çeşitli özellikte kalemler          |
| Oturum<br>9  | Okuma merkezi: “Bubu ve Mimi Yüzen Kütüphane” hikayesi, çeşitli hikâye kitaplarının ön ve arka yüzü, zıt eş anlamlı, eş sesli sözcük görselleri kartları<br>Dinleme merkezi: kitaplar şarkısı, zıt kelimeler şarkısı bilgisayarda masaüstüne konulmuştur.<br>Yazı merkezi: hareketli harfler, harf kalıpları, oyun hamuru                     |
| Oturum<br>10 | Okuma merkezi: “Kelime Koleksiyoncusu” hikâye kitabı sözcük görsel ve yazılı kartları<br>Dinleme merkezi: Heceleme Şarkısı, ince kalın sesler şarkısı, hayvan sesleri bilgisayarda masaüstüne konulmuştur.<br>Yazı merkezi: Hareketli harfler, harf kalıpları, oyun hamuru                                                                    |

| Drama Merkezi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Müzik Merkezi                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Süslü giysi ve aksesuarlar: şapkalar, ayakkabılar, çantalar, cüzdanlar, takılar, maskeler, kravatlar, kemerler, renkli eşarplar, mendiller, kurdeleler önlükler, fotoğraf makinesi Kukla perdesi, çeşitli kuklalar (el kuklası, ipli kukla, parmak kuklası, çomak kukla vb.), kostümler, renkli şallar, tüller, peruklar, eldivenler, kemerler, gözlükler, minyatür oyuncaklar, çeşitli meslek gruplarına özgü materyaller, tarak, ayna, bardaklar, oyuncak yemek takımı, boş kutular, telefon, klavye, vb. eşya ve malzemeler. | Davullar, darbuka, tefler, çelik üçgenler, marakaslar, ziller, ksilofonlar, metalofon, ritim çubukları, kastanyet, Agogo, Çocuk müzik kitapları vb. materyaller. |

Uygulama aşamasında araştırmacı öncelikle çocukların okul öncesi eğitime alışmaları amacıyla 24.10.2022 tarihinden itibaren tanışma kaynaşma etkinlikleri ile sınıfın işlevsel hale gelmesi sağlanmıştır. Ön testlerin uygulanması ile örneklem grubunun oluşturulması iki hafta süre almıştır. Etkinlikler 07.11.2022 tarihinden itibaren pazartesi, çarşamba ve perşembe günleri uygulanmıştır. Yedinci oturumdan sonra 23.11.2022 tarihinde gerçekleşen Düzce/Gölyaka depremi ile il genelinde eğitim-öğretime bir hafta ara verildiğinden uygulama gerçekleştirilememiştir. Programın uygulamaları tekrar başladığında yapılan yedi oturum, oyun zamanlarında ve etkinlikler başlamadan önce tekrar edilmiştir. 20.01.2023 tarihinde program etkinliklerin uygulaması bitmiştir. Haftada üç gün olmak üzere 10 hafta Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı etkinlikleri uygulanmıştır. Etkinlik örnekleri Ek 3'te ve uygulamalara ait görseller Ek 4'te sunulmuştur.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından her çocuktan birebir ve yüz yüze toplanmıştır. Eğitim ortamına dönüştürülen sosyal tesis içinde, ölçeklerin uygulanabilmesi için uygun olan bir oda kullanılmıştır. Örneklemde yer alan çocukların gelişimlerinin belirlenmesi ve ön test olarak uygulanan Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) 24.10.2022-05.11.2022 tarihlerinde toplanmıştır. Son test Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) 23-27.01.2023 kalıcılık testi ise 3 hafta sonra 20-24.02.2023 tarihleri arasında toplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda nicel veri toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde istatistiksel analizler yapılmıştır.

Nicel verilerin analizinde veri toplama aracı olarak “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)” kullanılmış ve çalışma grubundaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık testi puanları ölçeğin her bir alt boyutu için ayrı ayrı kaydedilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve analizlerde IBM SPSS paket programı kullanılmıştır. Uygun istatistiksel analizin belirlenmesi aşamasında öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle normallik dağılımı testi yapılmış ve verilerin basıklık ve çarpıklık kat sayıları incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi, normallik varsayımını kontrol etmek için kullanılan bir yöntemdir. Tablo 8’de her bir ölçüm için Shapiro-Wilk testi sonucunda elde edilen p-değerleri, çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır.

Tablo 8

*Ölçümler için Normallik Testi Sonuçları ve Çarpıklık-Basıklık Değerleri*

| Ölçümler                                        | p (Shapiro-Wilk) | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------------------------------------------|------------------|-----------|----------|
| Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri (Ön test)   | .002*            | 1.060     | 0.146    |
| Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri (Son test)  | .116             | 0.342     | -1.215   |
| Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri (Kalıcılık) | .240             | 0.338     | -1.007   |
| Yazı Farkındalığı (Ön test)                     | .024*            | 0.812     | 1.184    |
| Yazı Farkındalığı (Son test)                    | .465             | 0.306     | -0.865   |
| Yazı Farkındalığı (Kalıcılık)                   | .415             | 0.396     | -0.589   |
| Öyküyü Anlama (Ön test)                         | .003*            | 0.428     | 0.314    |
| Öyküyü Anlama (Son test)                        | .099             | 0.439     | -0.586   |
| Öyküyü Anlama (Kalıcılık)                       | .003*            | 0.325     | -0.807   |
| Görselleri Eşleştirme (Ön test)                 | .214             | 0.056     | -0.669   |
| Görselleri Eşleştirme (Son test)                | .017*            | 0.301     | -1.231   |
| Görselleri Eşleştirme (Kalıcılık)               | .004*            | 0.154     | -0.947   |
| Yazı Yazma Öncesi Becerileri (Ön test)          | .008*            | 0.696     | -0.053   |
| Yazı Yazma Öncesi Becerileri (Son test)         | .431             | 0.217     | -0.521   |
| Yazı Yazma Öncesi Becerileri (Kalıcılık)        | .308             | -0.208    | 0.495    |

Ölçümlere ilişkin normallik testi sonuçları incelendiğinde, Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri- Son test ve Kalıcılık, Yazı Farkındalığı- Son test ve Kalıcılık, Görselleri Eşleştirme- Ön test,

Yazı Yazma Öncesi Becerileri- Son test ve Kalıcılık gibi ölçümlerde normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, çalışmanın Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri (Ön test), Yazı Farkındalığı (Ön test), Öyküyü Anlama (Ön test) ve Öyküyü Anlama (Kalıcılık) ölçümleri için dağılımların normallikten sapma gösterdiği belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 aralığında olan ölçümler, genellikle normal dağılımdan önemli ölçüde sapma göstermediği kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010). Bu çalışmada, çarpıklık-basıklık değerlerinin belirtilen referans değerlerini aşmadığı göz önüne alındığında, dağılımların normal dağılımdan önemli derecede sapma göstermediği değerlendirilmiştir.

Parametrik ve parametrik olmayan tekniklerin, tekrarlı ölçümlerin karşılaştırılmasında kullanılabildiği belirtilmektedir (Field, 2013). Parametrik teknikler istatistiksel olarak güçlü testler olduğundan tekrarlı ölçümler ANOVA için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Tekrarlı ölçümler ANOVA için önemli varsayımlardan biri olan küresellik varsayımı Mauchly küresellik testi ile incelenmiştir.

Tablo 9

*EOBDA Alt Boyutları Mauchly Küresellik Testi*

| Ölçüm    | Mauchly's<br>W | Ki-<br>Kare | sd | p    | Greenhouse-<br>Geisser | Huynh-<br>Feldt | Lower-<br>bound |
|----------|----------------|-------------|----|------|------------------------|-----------------|-----------------|
| EOBDA_SF | .061           | 56.026      | 2  | .000 | .516                   | .518            | .500            |
| EOBDA_YF | .295           | 24.417      | 2  | .000 | .587                   | .600            | .500            |
| EOBDA_OA | .731           | 6.258       | 2  | .044 | .788                   | .841            | .500            |
| EOBDA_GE | .287           | 24.983      | 2  | .000 | .584                   | .597            | .500            |
| EOBDA_YB | .217           | 30.542      | 2  | .000 | .561                   | .570            | .500            |

\*  $p<.05$ , sd: Serbestlik derecesi, p: Ki-Kare testi p değeri, EOBDA\_SF: Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri, EOBDA\_YF: Yazı Farkındalığı, EOBDA\_OA: Öyküyü Anlama, EOBDA\_GE: Görselleri Eşleştirme, EOBDA\_YB: Yazı Yazma Öncesi Becerileri

Sonuçlar incelendiğinde tüm ölçümler için p değeri .05'ten küçük olduğu için (EOBDA\_SF, EOBDA\_YF, EOBDA\_OA, EOBDA\_GE ve EOBDA\_YB) küresellik varsayımı ihlal edilmiştir. Sphericity varsayımı ihlal edildiğinde, Greenhouse-Geisser, Huynh-Feldt ve Lower-bound düzeltmeleri kullanılabileceği belirtilmiştir (Greenhouse ve Geisser, 1959; Huynh ve Feldt, 1976). Bu düzeltmeler, sphericity varsayımı sağlanmamış olsa bile, tekrarlı ölçümler ANOVA testinin istatistiksel olarak kullanılmasını mümkün kılmaktadır (Field, 2013).

İstatistiksel olarak daha güçlü sonuçlar elde edilmesi için tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçlarında Greenhouse-Geisser değerleri rapor edilmiştir.

### **Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği**

İç geçerlilik, değişkenler arasında neden ve sonuç ilişkisi hakkındaki çıkarımların doğruluğudur. Dış geçerlilik ise araştırma dışındaki insanlara, ortamlara ve zamanlara genellenebilme durumudur. Bir çeşit çıkarımda bulunma sürecidir (Christensen vd., 2015). İç geçerliliğe yönelik tehditler; katılımcıların seçimi, olgunlaşma, regresyon, seçim yöntemi, katılımcı kaybı, deneysel işlemin yaygınlaşması, deneysel işleme tepki, rekabet, ölçme durumları ve ölçme aracıdır (Creswell, 2017). İç geçerliliğe yönelik alınan önlemler;

*Katılımcıların seçimi:* Araştırmaya aynı kültürel özelliklere, geçmişe sahip çocuklar dahil edilmiş olup, çocuklar çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

*Olgunlaşma:* Deney sırasında olgunlaşmayı veya değişimleri kontrol edebilmek için belirli yaşlardaki çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir.

*Regresyon:* Katılımcıların seçiminde tipik gelişim gösteren çocukların dahil edilmesi ile uç puanların oluşmaması sağlanmıştır.

*Seçim yöntemi:* Amaçlı örneklem ile seçilen il ve mahallede, gönüllü olan Roman çocukların dahil edilmesi ile rasgele seçim yapılmıştır.

*Katılımcı kaybı:* Roman çocukların okula devamsızlıkların çok sık olması nedeni ile ilk haftalarda yapılan sürekli devamsızlıkların önlenmesi için gerekli önlemlerin alınmış ve alınan önlemlere rağmen devamsızlık yapan Roman çocuklardan veri toplanmamıştır.

*Ölçme durumları:* Ölçme araçları uygulamalarında, zaman aralığı daha uzun tutularak ölçme araçlarının hatırlama etkisi ortadan kaldırılmıştır.

*Ölçme aracı:* Ön test, son test ve kalıcılık testlerinde, aynı ölçme aracı kullanılmıştır.

*Deneysel işlemin yaygınlaşması, deneysel işleme tepki ve rekabet:* Kontrol ve deney grubundaki çocukların birbirleriyle yaklaşması ve etkileşimi ile bu tehditler oluşabilmektedir. Çalışmanın zayıf deneysel desende olmasından dolayı çocuklar arasında yaklaşma ve etkileşim oluşmadığından bu iç geçerliliği yönelik tehdit meydana gelmemiştir.

Dış geçerliliğe yönelik tehditler ölçme-bağımsız değişken etkileşimi, bağımsız değişkenlerin etkileşimi ve yanlış seçim bağımsız değişken etkileşimidir (Karasar, 2016). Dış geçerliliğe yönelik alınan önlemler;

*Ölçme-Bağımsız değişken etkileşimi:* Araştırmada tek bir ölçme aracının kullanılmasının çocukların ön testlerden öğrenme olasılığını en aza indirmiştir.

*Bağımsız değişkenlerin etkileşimi:* Yapılan araştırmada sadece bir bağımsız değişken olan “Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programının” bulunması bu tehdidi ortadan kaldırmıştır.

*Yanlı seçim bağımsız değişken etkileşimi:* Çalışmaya dahil edilen Roman çocuklar çalışmaya gönüllü ve istekli katılmışlardır.

*Etki kalıcılığı:* “Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı” uygulanan Roman çocuklara izleme testi yapılmıştır.



## BÖLÜM V

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programının Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemek amacıyla istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak Erken Okur Yazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) alt ölçeklerinden alınan puanların betimsel istatistikleri, Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programının Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Çalışmaya katılan çocukların EOBDA alt testleri için betimsel istatistikler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

*EOBDA Alt Testleri için Betimsel İstatistikler*

| EOBDA Alt Testleri       | Ölçüm     | N  | Min | Max | Ort.  | Medyan | Mod | S     |
|--------------------------|-----------|----|-----|-----|-------|--------|-----|-------|
| Ses Bilgisel Farkındalık | Ön test   | 22 | 0   | 7   | 2.09  | 1      | 0   | 2.28  |
|                          | Son test  | 22 | 4   | 45  | 22.36 | 20     | 9   | 12.52 |
|                          | Kalıcılık | 22 | 4   | 45  | 20.91 | 20     | 34  | 11.90 |
| Yazı Farkındalığı        | Ön test   | 22 | 0   | 5   | 1.77  | 2      | 2   | 1.23  |
|                          | Son test  | 22 | 1   | 14  | 7.05  | 7      | 3   | 3.77  |
|                          | Kalıcılık | 22 | 1   | 14  | 7.18  | 7      | 4   | 3.48  |
| Öyküyü Anlama            | Ön test   | 22 | 0   | 3   | 1.14  | 1      | 1   | .77   |
|                          | Son test  | 22 | 1   | 8   | 4     | 4      | 4   | 1.92  |
|                          | Kalıcılık | 22 | 2   | 7   | 3.86  | 4      | 4   | 1.58  |
| Görselleri Eşleştirme    | Ön test   | 22 | 0   | 5   | 2.36  | 2      | 2   | 1.49  |
|                          | Son test  | 22 | 2   | 7   | 4.32  | 4      | 4   | 1.78  |
|                          | Kalıcılık | 22 | 2   | 7   | 4.05  | 4      | 4   | 1.58  |

|                         |           |    |   |   |      |   |   |      |
|-------------------------|-----------|----|---|---|------|---|---|------|
| Yazı<br>Yazma<br>Öncesi | Ön test   | 22 | 0 | 5 | 1.59 | 2 | 2 | 1.46 |
|                         | Son test  | 22 | 1 | 7 | 4    | 4 | 3 | 1.63 |
|                         | Kalıcılık | 22 | 0 | 7 | 3.86 | 4 | 4 | 1.61 |

Ort.: Aritmetik Ortalama, S.S.: Standart Sapma

Tablo 10 incelendiğinde çalışmaya katılan çocukların EOBDA alt testlerine ilişkin betimsel istatistikleri sunmaktadır. Çeşitli ölçümlerle ilgili örneklem büyüklüğü (N), minimum (Min) ve maksimum (Max) puanlar, aritmetik ortalama (Ort.), medyan, mod ve standart sapma (S) değerleri verilmiştir.

Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri ön testinde, 22 katılımcının aldığı puanlar arasında 0 ile 7 arasında bir dağılım gözlenirken, ortalaması 2 ve standart sapması 2 olarak belirlenmiştir. Son testte ise minimum puan 4, maksimum puan 45, ortalama puan 22 ve standart sapma 13 olarak hesaplanmıştır. Kalıcılık ölçümünde, puanlar 4 ile 45 arasında değişirken, ortalama puan 21 ve standart sapma 12 dir.

Yazı Farkındalığı ön testinde, 22 katılımcı arasında minimum 0, maksimum 5, ortalama 2 ve standart sapma 1 olarak belirlenmiştir. Son testte, minimum puan 1, maksimum puan 14, ortalama puan 7 ve standart sapma 4'tür. Kalıcılık ölçümünde ise puanlar 1 ile 14 arasında değişirken, ortalama puan 7 ve standart sapma 3 olarak hesaplanmıştır.

Öyküyü Anlama ön testinde, katılımcıların puanları minimum 0, maksimum 3, ortalama 1 ve standart sapma 1 olarak belirlenmiştir. Son testte, minimum puan 1, maksimum puan 8, ortalama puan 4 ve standart sapma 2'dir. Kalıcılık ölçümünde ise, puanlar 2 ile 7 arasında değişirken, ortalama puan 4 ve standart sapma 2 olarak hesaplanmıştır.

Görselleri Eşleştirme ön testinde, katılımcıların puanları minimum 0, maksimum 5, ortalama 2 ve standart sapma 1 olarak belirlenmiştir. Son testte, minimum puan 2, maksimum puan 7, ortalama puan 4 ve standart sapma 2'dir. Kalıcılık ölçümünde ise, puanlar 2 ile 7 arasında değişirken, ortalama puan 4 ve standart sapma 2 olarak hesaplanmıştır.

Yazı Yazma Öncesi Becerileri ön testinde, katılımcıların puanları minimum 0, maksimum 5, ortalama 2 ve standart sapma 1 olarak belirlenmiştir. Son testte, minimum puan 1, maksimum puan 7, ortalama puan 4 ve standart sapma 2'dir. Kalıcılık ölçümünde ise, puanlar 0 ile 7 arasında değişirken, ortalama puan 4 ve standart sapma 2 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, Tablo 10'daki betimsel istatistikler, çalışmaya katılan çocukların EOBDA alt testlerindeki performanslarının ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerine göre nasıl değiştiğini göstermektedir. Genel olarak, çocukların performanslarının son test ve kalıcılık ölçümlerinde

ön test sonuçlarına göre önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Bu sonuçlar, eğitim programının ve/veya müdahalenin çocukların erken okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşündürmektedir. Ancak, bu sonuçları daha kapsamlı bir şekilde yorumlamak için çıkarımsal istatistikler ile incelenmesi yapılmıştır.

Müzik ve yaratıcı drama temelli erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlikleri içeren eğitim programının 4-5 yaşlarında Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine olan etkisini değerlendirmek amacıyla tekrarlı ölçümler ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 11 EOBDA alt testleri birlikte analiz edildiğinde uygulanan eğitim programının Roman çocukların erken okuryazarlık gelişimlerine etkisini değerlendirme için yapılan çok değişkenli karşılaştırma sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 11

*EOBDA Alt Testleri İçin Ölçüm Etkisi*

|                    | İstatistik | F      | sd1    | sd2    | p    | Kısmi Eta Kare | İstatistiksel Güç |
|--------------------|------------|--------|--------|--------|------|----------------|-------------------|
| Pillai's Trace     | .867       | 7.853b | 10.000 | 12.000 | .001 | .867           | .998              |
| Wilks' Lambda      | .133       | 7.853b | 10.000 | 12.000 | .001 | .867           | .998              |
| Hotelling's Trace  | 6.544      | 7.853b | 10.000 | 12.000 | .001 | .867           | .998              |
| Roy's Largest Root | 6.544      | 7.853b | 10.000 | 12.000 | .001 | .867           | .998              |

Tablo 11, erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlikleri içeren eğitim programının 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine olan etkisini değerlendiren tekrarlı ölçümler ANOVA analizinin sonuçlarını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). EOBDA alt testleri için ölçüm etkisi incelendiğinde, Pillai's Trace, Wilks' Lambda, Hotelling's Trace ve Roy's Largest Root istatistikleri ve bunlara karşılık gelen F değerleri ve p değerleri, eğitim programının çocukların erken okuryazarlık gelişimlerine istatistiksel olarak anlamlı bir etki yarattığını göstermektedir ( $p < .001$ ) (Field, 2013). Kısmi Eta Kare değeri (0.867), eğitim programının çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine olan etkisinin büyüklüğünü gösterir ve bu değer oldukça yüksektir (Cohen, 1988). Bu, eğitim programının Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, istatistiksel güç (0.998) değeri de oldukça yüksektir, bu da yapılan analizin sonuçlarının güvenilir olduğunu ve tip II hata yapma riskinin düşük olduğunu göstermektedir (Cohen, 1992).

Eğitim programının Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini EOBDA alt testleri için ayrı ayrı incelemek amacıyla tek değişkenli istatistiksel bulgular incelenmiştir.

Tablo 12, EOBDa alt testleri için uygulanan eğitim programının etkisini görmek amacıyla ön test, son test, kalıcılık testi için tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 12

*EOBDa Alt Testleri için Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları*

| EOBDa Alt Testi                     | F      | p     | Kısmi Eta Kare | İstatistiksel Güç | Anlamlı Fark      |
|-------------------------------------|--------|-------|----------------|-------------------|-------------------|
| Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri | 58.031 | 0.000 | 0.734          | 1.000             | 1-2<br>1-3<br>2-3 |
| Yazı Farkındalığı                   | 47.711 | 0.000 | 0.694          | 1.000             | 1-2<br>1-3        |
| Öyküyü Anlama                       | 68.231 | 0.000 | 0.765          | 1.000             | 1-2<br>1-3        |
| Görselleri Eşleştirme               | 14.72  | 0.001 | 0.412          | 0.955             | 1-2<br>1-3        |
| Yazı Yazma Öncesi Becerileri        | 23.777 | 0.000 | 0.531          | 0.996             | 1-2<br>1-3        |

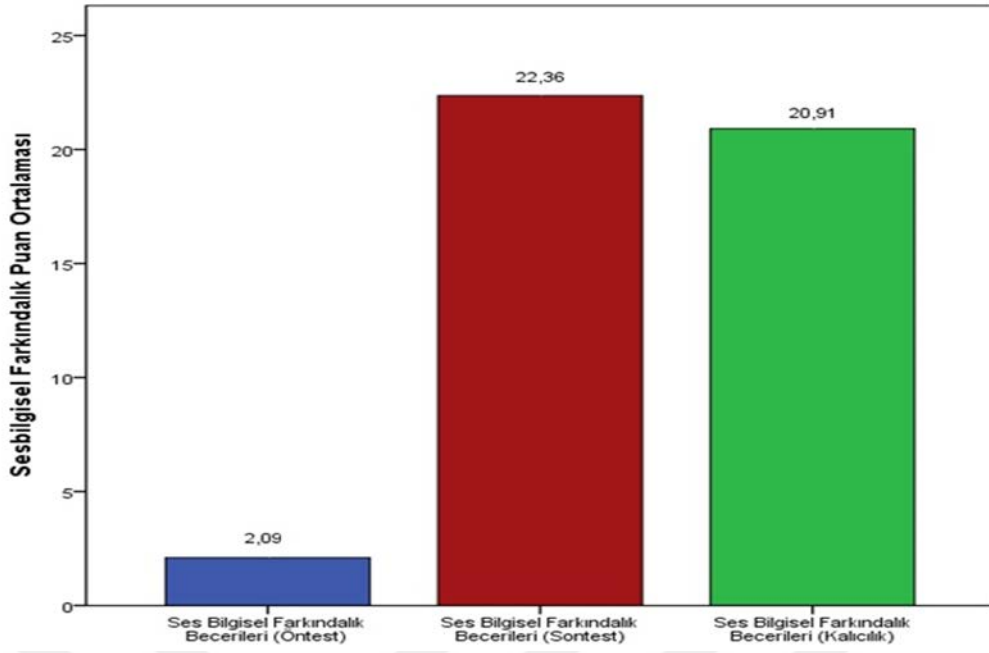
\*1 ön test, 2 son test, 3 kalıcılık testi

Tablo 12, EOBDa alt testlerine göre yapılan tekrarlı ölçümler ANOVA analizinin sonuçlarını göstermektedir. Aşağıda, her bir alt test için F değeri, p değeri, kısmi Eta Kare ve istatistiksel güç değerlerini kullanarak yapılan yorumlar bulunmaktadır.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerini etkilemekte midir?

Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri: F değeri (58.031) ve p değeri (0.000) oldukça anlamlıdır, bu da eğitim programının bu beceri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Kısmi Eta Kare (0.734) değeri büyüktür, bu da etki büyüklüğünün yüksek olduğunu gösterir (Cohen, 1988). İstatistiksel güç (1.000) oldukça yüksektir, bu da analizin güvenilir olduğunu ve tip II hata yapma riskinin düşük olduğunu göstermektedir (Cohen, 1992). Eğitim programının çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri üzerindeki etkisini göstermektedir. Müzik ve yaratıcı drama temelli erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlikleri içeren eğitim programının 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri üzerindeki etkisi Şekil 5'teki sütun grafiğinde görülebilir.

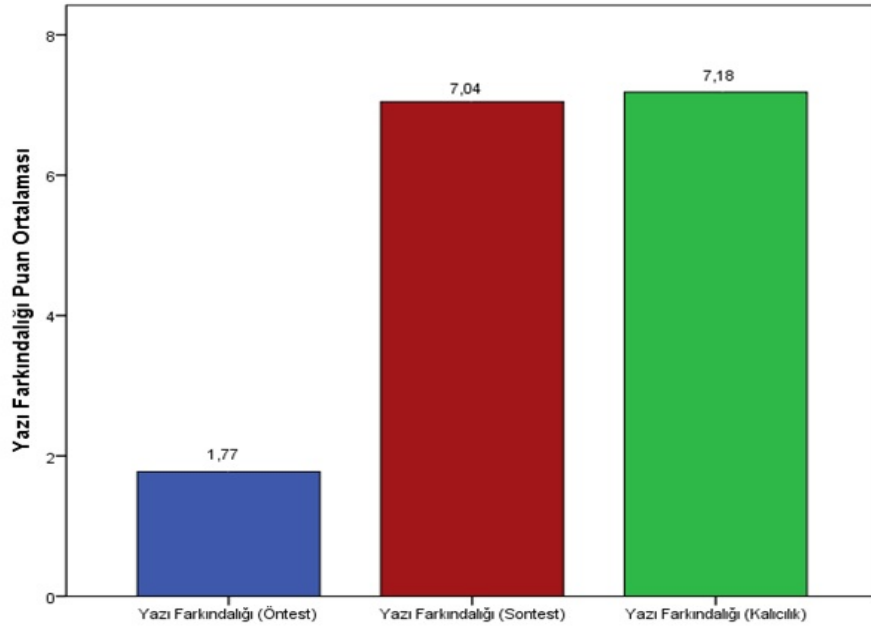


Şekil 5. Ses bilgisel farkındalık becerileri sütun grafiği

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Becerileri Eğitim Programı 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların yazı farkındalığı becerilerini etkilemekte midir?

Yazı Farkındalığı: F değeri (47.711) ve p değeri (0.000) anlamlıdır, bu da eğitim programının yazı farkındalığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Kısmi Eta Kare (0.694) değeri yüksektir, bu da etki büyüklüğünün büyük olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). İstatistiksel güç (1.000) yüksektir, bu da analizin güvenilir olduğunu ve tip II hata yapma riskinin düşük olduğunu göstermektedir (Cohen, 1992). Müzik ve yaratıcı drama temelli erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlikleri içeren eğitim programının 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların Yazı Farkındalığı üzerindeki etkisi Şekil 6'daki sütun grafiğinde görülebilir.

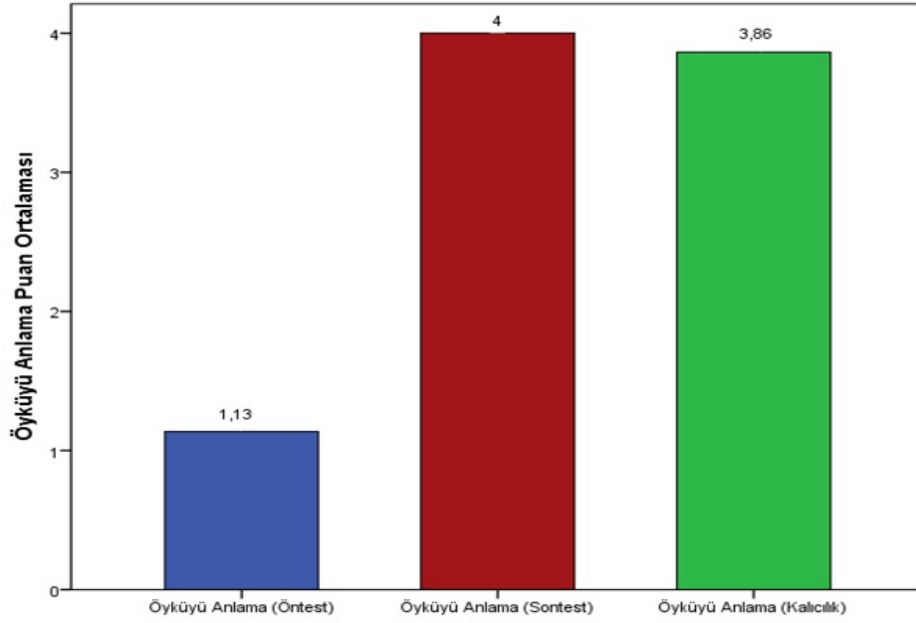


Şekil 6. Yazı farkındalığı sütun grafiği

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların öyküyü anlama becerilerini etkilemekte midir?

Öyküyü Anlama: F değeri (68.231) ve p değeri (0.000) anlamlıdır, bu da eğitim programının öyküyü anlama becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Kısmi Eta Kare (0.765) değeri yüksektir, bu da etki büyüklüğünün büyük olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). İstatistiksel güç (1.000) yüksektir, bu da analizin güvenilir olduğunu ve tip II hata yapma riskinin düşük olduğunu göstermektedir (Cohen, 1992). Müzik ve yaratıcı drama temelli erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlikleri içeren eğitim programının 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların Öyküyü Anlama üzerindeki etkisi Şekil 7'deki sütun grafiğinde görülebilir.

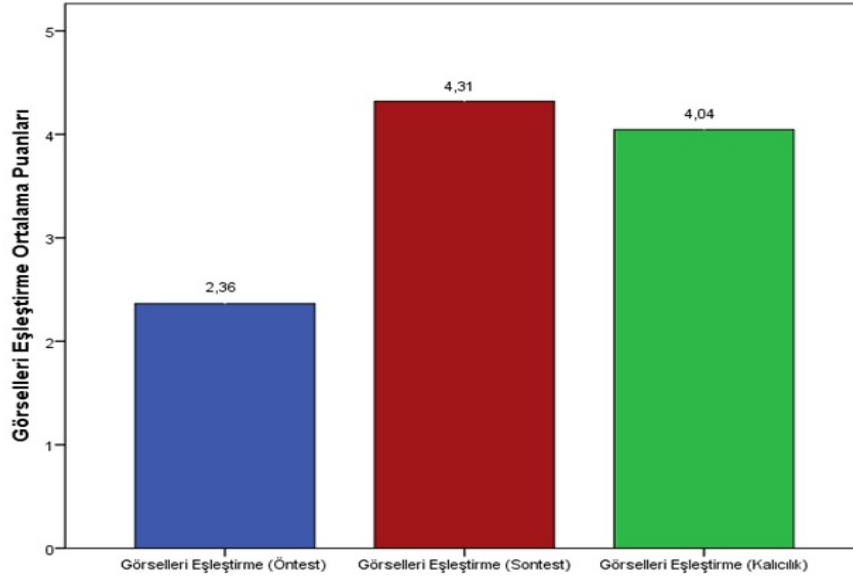


Şekil 7. Öyküyü anlama sütun grafiği

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların görselleri eşleştirme becerilerini etkilemekte midir?

Görselleri Eşleştirme: F değeri (14.72) ve p değeri (0.001) anlamlıdır, bu da eğitim programının görselleri eşleştirme becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Kısmi Eta Kare (0.412) değeri orta düzeydedir, bu da etki büyüklüğünün orta olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). İstatistiksel güç (0.955) yüksektir, bu da analizin güvenilir olduğunu ve tip II hata yapma riskinin düşük olduğunu göstermektedir (Cohen, 1992). Müzik ve yaratıcı drama temelli erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlikleri içeren eğitim programının 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların Görselleri Eşleştirme üzerindeki etkisi Şekil 8'deki sütun grafiğinde görülebilir.

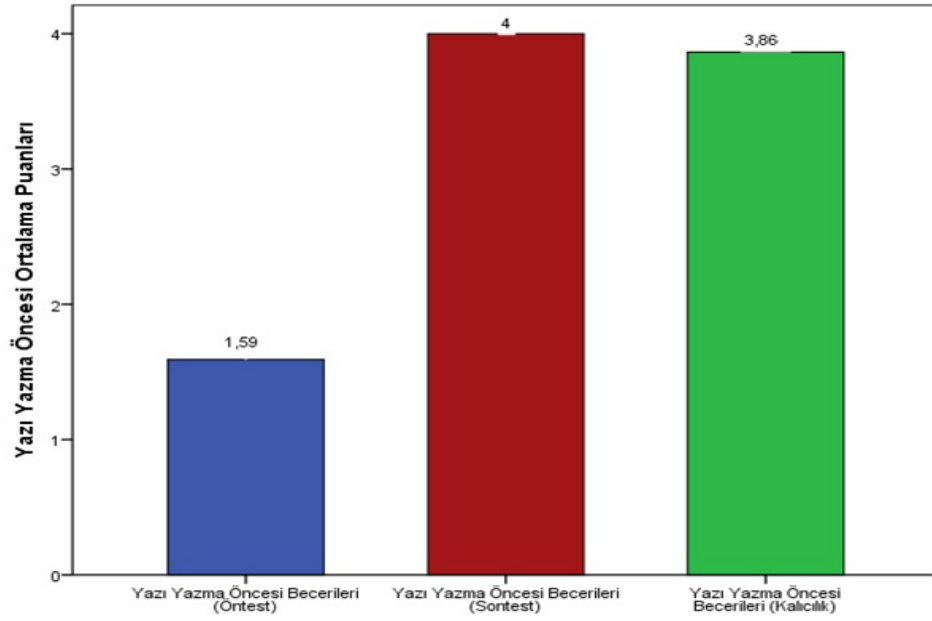


Şekil 8. Görselleri eşleştirme sütun grafiği

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların yazı yazma öncesi becerilerini etkilemekte midir?

Yazı Yazma Öncesi Becerileri: F değeri (23.777) ve p değeri (0.000) anlamlıdır, bu da eğitim programının yazı yazma öncesi beceriler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Kısmi Eta Kare (0.531) değeri orta düzeydedir, bu da etki büyüklüğünün orta olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). İstatistiksel güç (0.996) yüksektir, bu da analizin güvenilir olduğunu ve tip II hata yapma riskinin düşük olduğunu göstermektedir (Cohen, 1992). Müzik ve yaratıcı drama temelli erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlikleri içeren eğitim programının 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri üzerindeki etkisi Şekil 9'daki sütun grafiğinde görülebilir.



Şekil 9. Yazı Yazma öncesi becerileri sütun grafiği

#### Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların erken okuryazarlık becerileri son test ile kalıcılık puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Çalışmaya katılan çocukların Erken Okuryazarlık Becerisi alt testleri için son test ve kalıcılık puanları arasındaki farkın anlamlılığı t testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

*Son Test- Kalıcılık Testi Arasında Yapılan Tekrarlı Ölçümler İçin t Testi*

| EOBDA Alt Testleri       |                            | Ortalama | St. Sapma | t     | sd | p    |
|--------------------------|----------------------------|----------|-----------|-------|----|------|
| Ses Bilgisel Farkındalık | Son Test - Kalıcılık Testi | 1,45     | 1,81      | 3,75  | 21 | ,001 |
| Yazı Farkındalığı        | Son Test - Kalıcılık Testi | -,136    | 1,24      | -,513 | 21 | ,613 |
| Öyküyü Anlama            | Son Test - Kalıcılık Testi | ,136     | 1,08      | ,591  | 21 | ,561 |
| Görselleri Eşleştirme    | Son Test - Kalıcılık Testi | ,273     | ,703      | 1,82  | 21 | ,083 |
| Yazı Yazma Öncesi        | Son Test - Kalıcılık Testi | ,136     | ,640      | 1,00  | 21 | ,329 |

Tablo 13, incelendiğinde ses bilgisel farkındalık alt testinde kalıcılık testi lehine 1,45 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık alt testinde son test ile kalıcılık testi

arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin t testi sonucunda anlamlı bir farkın olduğu gözlenmektedir ( $t(21)=-3,75$ ;  $p<.05$ ). Yazı farkındalığı ( $t(21)=-0,513$ ;  $p>.05$ ), öyküyü anlama ( $t(21)=-0,591$ ;  $p>.05$ ), görselleri eşleştirme ( $t(21)=-1,82$ ;  $p>.05$ ), yazı yazma öncesi ( $t(21)=-0,640$ ;  $p>.05$ ) alt testlerinde anlamlı farkın olmadığı gözlenmektedir. Son test ile kalıcılık testi arasındaki doğrusal ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek amacıyla son test ve kalıcılık testi arasında korelasyona bakılmıştır.

Roman çocukların Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı sonunda Erken Okuryazarlık Becerisi alt testleri için son test ve kalıcılık puanları arasındaki korelasyon incelenmiştir. Son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki korelasyonlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

*Son test ile Kalıcılık Testi Puanları Korelasyon Tablosu*

| Ölçüm                    | Pearson Korelasyon<br>(Son test-Kalıcılık) |
|--------------------------|--------------------------------------------|
| Ses Bilgisel Farkındalık | .99*                                       |
| Yazı Farkındalığı        | .94*                                       |
| Öyküyü Anlama            | .83*                                       |
| Görselleri Eşleştirme    | .92*                                       |
| Yazı Yazma Öncesi        | .92*                                       |

\* :  $p<.05$

Son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında güçlü bir korelasyon gözlemlenmiştir. Ses bilgisel farkındalık için yapılan korelasyon analizi, .99 değeriyle, son derece yüksek bir pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir. Bu, son test puanlarının yüksek olması ile kalıcılık puanlarının yüksek olmasının güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Yazı farkındalığı ölçümünde de son test ve kalıcılık puanları arasında .94'lik yüksek bir pozitif korelasyon tespit edilmiştir. Bu durum, yazı farkındalığı konusundaki bilginin de kalıcı olduğunu göstermektedir. Öyküyü anlama becerisinde, son test ve kalıcılık puanları arasında .83'lük bir pozitif korelasyon bulunmuştur. Bu oran, öyküyü anlama becerisinin de zamanla azalmadığını ve bilginin kalıcılığını göstermektedir. Görselleri eşleştirme becerisi ölçümünde ise son test ve kalıcılık puanları arasında .92'lik yüksek bir pozitif korelasyon bulunmuştur. Bu, görselleri eşleştirme becerisinin zamanla korunduğunu ve bilginin kalıcı olduğunu göstermektedir. Son olarak, yazı yazma öncesi beceri için son test ve kalıcılık puanları arasında

da .92'lik yüksek bir pozitif korelasyon bulunmuştur. Bu durum, yazı yazma öncesi becerilerin zamanla korunduğunu ve bu bilgilerin de kalıcı olduğunu ifade etmektedir.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLERİ

Bu bölümde Roman Çocuklara Yönelik Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesinde bulgulara yönelik sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

#### **Sonuç ve Tartışma**

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve tartışmaya yer verilmektedir.

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin sonuçlar;

Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerinin son test ve kalıcılık ölçümlerinde ön test sonuçlarına göre önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Bu sonuçlar, eğitim programının ve/veya müdahalenin çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşündürebilir. Sonuçlar daha kapsamlı bir şekilde yorumlamak için çıkarımsal istatistikler ile incelenmiştir. Bu doğrultuda, Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkilerine ilişkin sonuç ve tartışma;

1. Sonuç olarak Müzik ve yaratıcı drama temelli erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlikler içeren eğitim programının, 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçlar elde edilen çalışmaların var olduğu görülmüştür. Lonigan vd., (2013) çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini teşvik etmek için hazırladıkları erken okuryazarlık müdahale programı uygulamalarının hedeflenen alanlarda olumlu etkilere sahip olduğu araştırmaya katılan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde gelişimler gösterdiklerini bulmuşlardır. Çetin (2019) hazırlamış olduğu erken okuryazarlık becerileri eğitim programının çocukların erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Sonuç olarak çocukların erken okuryazarlık becerilerinde olumlu etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Bingham, Culatta ve Hall-Kenyon (2016) anaokulunda çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik hazırlamış olduğu eğitim programının etkisini incelemiştir. Uygulanan eğitim programı çocukların kafiye farkındalığı, kafiye oluşturma, harf bilgisi ve harf-ses ilişkilendirme konularında kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek öğrenme çıktıları elde ettiğini, ayrıca sınırlı sesbilgisel becerilere sahip çocukların, daha fazla sesbilgisel becerilere sahip çocuklara göre okuryazarlık becerilerinde önemli ölçüde kazanım elde ettiklerini ortaya koymuştur.

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı Roman çocukların kendi yaşadıkları ekolojik sistemleri içinde uygulanmıştır. Bu ekolojik sistem içinde erken okuryazarlık becerilerini etkileyen ya da destekleyen faktörler arasında yer alan sosyo-ekonomik düzey faktörünün Roman çocukların okuduğunu anlama, sesbilgisel farkındalık, kelime dağarcığı edinimi ve kod çözme becerileri üzerinde etkilerinin olduğu (Pop 2020), ayrıca sadece sosyo-ekonomik düzeyin değil anne babanın eğitimi ve mesleki durumu, iki dillilik, okula devamsızlık, anne-baba-çocuk ilişkisi ve sözlü olmayan yetenekler, yaşanan çevre gibi faktörlerin de Roman çocukların dil gelişimi ve bilişsel gelişimlerine etkisi ile erken okuryazarlık becerilerini etkilediği bir çok araştırmada görülmüştür Lervåg vd., 2019; Čerešňíková, Rosinský, ve Vanková, 2016; Dolean, 2016; Pop 2020, Kyuchukov, 2021; Orçan vd., 2012).

Türkiye’de ve yurt dışında dezavantajlı gruplar arasında yer alan Roman çocukların (Karataş, 2023) eğitimleri için birçok eğitim programı uygulanmış olup eğitim programlarının etkili olduğu görülmüştür (Aguir vd., 2020). Dezavantajlı gruplar için hazırlanmış hedeflere uygun eğitim programlarının düşük performans gösteren çocukların sonuçlarını artırabileceği (Battaglia ve Lebedinski, 2015), çocukların okul başarılarını yükseltebileceği tespit edilmiştir (Karataş, 2023). Ayrıca dezavantajlı çocukların erken okuryazarlık performanslarının daha hızlı artış gösterdiği belirtilmektedir. Xu ve De Arment, (2017), uyguladıkları eğitim

programının dezavantajlı çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu, isim yazma, harf bilgisi, yazı ve kelime farkındalığı, becerilerinde çocukların performanslarında daha hızlı bir artış olduğunu tespit etmişlerdir. İşlek (2021) yaptığı çalışmada uyguladığı müdahale programı sonrası sosyo-ekonomik düzeyi düşük çocukların sözcük bilgisi ve ses bilgisel farkındalık becerileri ortalamalarında ön test ve son test ortalamalarında kontrol grubuna göre daha hızlı bir artış olduğunu bulmuştur.

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı Roman çocukların, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, yazı yama öncesi, alfabe ve harf bilgisi, sözel dil ve kelime bilgisi becerilerinin gelişiminde anlamlı bir artış sağlamıştır. Xu vd., (2014) düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocukların sözel dil becerilerini, sesbilgisel farkındalığını, yazı farkındalığını ve alfabe bilgisini geliştirmeyi hedeflediği çalışmada ekolojik sistemler yaklaşımına dayalı olarak uyguladıkları erken okuryazarlık projesi ile çocukların erken okuryazarlık becerileri ile sınıf ortamları, öğretim uygulamaları, erken okuryazarlığa yönelik ebeveyn tutumları ve okuma yazma etkinlikleri ile aile katılımında ön test, son testler arasında anlamlı farklar olduğunu bulmuşlardır. Borre vd., (2019) tarafından yapılan çalışma sosyokültürel bir yaklaşım benimseyen, çocukları, öğretmenleri ve aileleri kültürel açıdan anlamlı okuryazarlık etkinliklerine dahil eden okul öncesi erken okuryazarlık müdahalesinin anaokulu aracılığıyla orta vadeli etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre müdahale programındaki çocuklar, anaokulunda bir veya iki yıl sonra okula hazırlık taramalarında benzer çocuklardan daha yüksek puan aldıkları, anaokulundaki erken okuryazarlık becerilerinde de karşılaştırılan çocuklardan daha iyi performans gösterdikleri uygulanan müdahale programının etkilerinin anaokulu aracılığıyla sürdürüldüğü sonuçlarına ulaşmıştır.

Ekolojik sistem içinde Roman çocukların en yakınında olan aile ve akranları ile yaşlarına uygun hikâye kitaplarına ulaşamadığı ya da ulaşmadığı, okul öncesi eğitime dahil olmadıkları için uygulanan Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı ile ilk defa bir okul öncesi eğitim sınıfına dahil oldukları, program aracılığı ile hikaye kitaplarıyla tanıştığı, program uygulamalarında öğrenmenin pekişmesi ve özgür öğrenme imkanları sağlaması için oluşturulan öğrenme merkezindeki materyaller ile ilk defa karşılaşması programın etkili olmasını sağlamış olabilir. Feyman Gök (2013) anaokullarında sınıf ortamındaki okuryazarlık materyallerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini incelediği çalışmasında anaokulların fiziksel yönden ve süreçsel yönden sınıf ortamı çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemede önemli olduğunu vurgulamıştır.

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın hazırlanmasında Roman çocukların sosyokültürel özellikleri göz önünde bulundurulmuş bu doğrultuda Roman kültüründe önemli olan müzik, dans, hareket ve yaşantılarından yola çıkarak müzik ve yaratıcı drama temelli etkinliklere yer verilmiş olması programın etkililiğini arttırmış olabilir. İlgili alan yazındaki çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Demirci ve Mertoğlu (2017) müzikal etkinlikler ile çocukların ses farkındalık becerilerinin desteklenmesi için yaptıkları çalışmada müzikal etkinliklere dahil olan deney grubundaki çocukların ses farkındalık puanlarının anlamlı düzeyde yükseldiğini bulmuşlardır. Kempert vd., (2016) tarafından yapılan araştırma sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan çocuklarda geleneksel sesbilgisel eğitimle birlikte erken dönem müzik eğitiminin etkilerini incelemişlerdir. 4-5 yaş arası çocuklara müzik eğitimi ile verilen sesbilgisel farkındalık eğitimi çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine önemli ölçüde katkı sağladığını bulmuşlardır. Vaiouli ve Grimmet (2020) tarafından yapılan çalışmada kapsayıcı erken çocukluk ortamlarında küçük çocukların katılımını ve erken okuryazarlık gelişimini artırmak için geliştirilen bir müzik müdahale modelinin uygulanmasını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda müziğin çocukların etkinliklere katılımını arttırdığı ve öğretmenlerin müzik etkinliklerinde çocukların erken okuryazarlık becerileri gelişimini desteklemeleri konusunda daha çok teşvik ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Aygün (2022) erken okuryazarlık becerilerine yaratıcı drama eğitimin etkisini incelediği çalışmada 5-6 yaş grubundaki çocuklara yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanmış olan erken okuryazarlık beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Sonuç olarak uygulanan yaratıcı drama yönteminin deney grubundaki çocukların erken okuryazarlık becerilerine olumlu yönde etkisinin olduğu bulunmuştur. Goetz (1999) yaratıcı drama ile erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi amacıyla vaka çalışması olarak yaptığı çalışmada okuryazarlığı desteklemeye yönelik geliştirilen drama programı uygulaması yapılmıştır. Sonuç olarak uygulamanın yapıldığı sürede çocukların daha motive oldukları ve yaratıcı drama programının çocukları anlamlı okuma yazma etkinliklerine yönelttiğine ulaşılmıştır. Bruyère (2017) drama temelli etkinliklerin anaokulundaki çocukların yazı yazma motivasyonları üzerine yaptığı eylem araştırması anaokulu çağındaki çocukların drama ve yazma etkinlikleri aracılığıyla anlamı yorumlamalarına, kavramalarına ve aktarmalarına yardımcı olduğu ve drama etkinlikleri sonucunda ortaya çıkan motivasyonun, çocukların çizimlerine ve yazılı çalışmalarına sıklıkla yansıdığını bulmuşlardır.

Roman çocuklara uygulanan Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programının etkili olması, erken okuryazarlık becerileri ile ilgili hazırlanan kazanım ve

göstergelerin ve bu kazanım ve göstergelere yönelik hazırlanan etkinliklerin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili ölçülen becerileri kapsadığını, tezin amacı ve kapsamına, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olduğunu ve programın uygulanması için ayrılan sürenin etkili olduğunu göstermektedir.

2. Araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların deney öncesi ve deney sonrası ses bilgisel farkındalık puanlarında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmanın sonucunu destekleyen araştırmalar ilgili alan yazında yer almaktadır. Parpu (2016) yaptığı çalışmada ses bilgisel farkındalık programı geliştirmiş ve bu programı 60-72 aylık çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla sekiz hafta boyunca haftada üç gün uygulamıştır. Çocukların ses bilgisel farkındalık beceri puanlarında anlamlı düzeyde artış sağlamıştır. Hazırlamış olduğu programın sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu bulmuştur. Turan ve Akoğlu (2011) hazırladıkları ses bilgisel farkındalık becerileri programı ile çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeyi amaçladıkları çalışmada “Ses Bilgisel Farkındalık Becerisi Eğitim Programı” uygulamışlardır. Sonuç olarak uygulanan eğitim programı çocukların uyak becerileri, sözcük farkındalığı becerileri, ses birim farkındalığı becerileri ve ses bilgisel farkındalık becerilerini geliştirmiştir. Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Becerileri Eğitim Programı’nın 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerinden olan ses bilgisel farkındalık becerilerinde önemli ölçüde artış sağladığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçları literatürde yer alan çalışma sonuçları ile benzerdir.

Erken okuryazarlık becerileri içinde yer alan ses bilgisel farkındalık çocukların ileriki yıllardaki okuma becerisinin öncü bileşeni olarak araştırmalarda yer almaktadır (Cardoso-Martins vd., 2011; Lonigan vd., 2013). Fäth, Gustafson ve Svensson (2017) yaptıkları boylamsal çalışma ile bir yıl boyunca okul öncesi eğitimde yer alan çocuklara uygulanan sesbilgisel farkındalık programı eğitiminin etkilerini izlemişlerdir. Hem deney hem kontrol grubunda; düşük ön okuma becerileri, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalığa sahip olan ve olmayan çocuklar yer almaktadır. Sonuç olarak bu becerilere sahip olan ve olmayan çocukların takip testinde, kelime çözme ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde kontrol grubuna göre daha fazla ilerleme gösterdiği bulunmuştur. Bu araştırmayla farklı görüşte olan Pfof, Blatter, Artelt, Stanat ve Schneider (2019), yaptıkları çalışma ile sesbilgisel farkındalığın ve harf bilgisinin çocukların okuma becerisinin yordayıcısı olduğu görüşünü değerlendirdikleri çalışmada; okul öncesi

dönemdeki çocuklara sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi eğitimi verilmiş, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerileri desteklenmiştir. Sonuç olarak anaokulunda sesbilgisel farkındalık müdahalesine katılımın müdahaleden bir yıl sonra daha iyi kelime okuma veya okuduğunu anlama becerilerini desteklemediği, sadece ilk değerlendirmede performansı düşük olan çocukların okuma becerilerinde daha fazla ilerleme sağladığı görülmüştür. Dolean (2016) araştırmasında Roman ve Roman olmayan birinci sınıf öğrencilerinin okuryazarlık yordayıcılarından biri olan ses birimsel farkındalık ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak analiz etmek ve sınıf müdahale programı ile ses birimsel farkındalığın geliştirilmesini amaçlamıştır. Sonuç olarak Roman çocukların ses birim farkındalık düzeylerinin diğer çocuklara oranla düşük olduğu ve uygulanan müdahale programının çocukların ses birimsel farkındalıklarını anlamlı ölçüde arttırdığı görülmüştür. Çalışmanın örneklem grubu Roman çocuklar olması ve ses bilgisel farkındalıklarını geliştirmeyi amaçlaması bakımından Dolean (2016)'nın çalışması ile benzerdir. Alan yazında örneklem grubu Roman çocuklar olan ve ses bilgisel farkındalık becerilerinin çalışıldığı çalışma sayısının yetersiz olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Program'ının 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerinden olan ses bilgisel farkındalık becerilerinin desteklendiği çalışmanın literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Müziğin sesbilgisel farkındalık becerileri desteklediği birçok araştırma tarafından kanıtlanmıştır (Moritz vd., 2013; Demirci ve Mertoğlu, 2017). Degé ve Schwarzer (2011) yaptıkları deneysel çalışmada müzik eğitim programı ile okul öncesi dönemdeki çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini incelemişlerdir. Sonuçlar sesbilgisel farkındalığın, müzik programı ile de sesbilgisel farkındalık beceri programı kadar geliştirilebileceğini göstermiştir. Araştırmacılar tarafından bu sonuç, okul öncesi çağda dil ve müziğin, ortak bir ses kategorisi öğrenme mekanizmasının kanıtı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Varma (2022), müzik eğitiminde kullanılan gelişimsel bir yaklaşım olan Orff-Schulwerk yaklaşımıyla oluşturduğu müzik etkinliklerinin, okul öncesi dönem çocukların sesbilgisel farkındalıklarına etkisini incelediği çalışma sonuçlarında Orff-Schulwerk yaklaşımıyla uygulanan müzik etkinliklerinin, çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Moritz vd., (2013) müzik etkinliklerinin formal okuma eğitimi başlamadan önce çocukların okuma becerilerine olan etkisini incelediği çalışmada, anaokulunda daha fazla müzik eğitimi alan çocukların, daha az müzik eğitimi alan çocuklara göre sesbilgisel farkındalık becerilerinde daha fazla gelişme gösterdikleri sonucuna

ulaşmışlardır. Herrera, vd., (2010) yaptıkları araştırmada müzik eğitim programının çocukların sesbilgisel farkındalık ve isimlendirme hızları üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda müzikli veya müziksiz sesbilgisel eğitim alan çocukların, isimlendirme hızı ve sesbilgisel farkındalık becerileri değerlendirildiğinde eğitime katılmayan çocuklara göre önemli ölçüde daha iyi performans gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Demirci ve Mertoğlu (2017)' geliştirdikleri müzik etkinliklerini içeren eğitim programı ile anaokuluna devam eden çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, deney grubundaki çocukların son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Roman çocukların yaşadıkları koşulda sesbilgisel farkındalık becerilerine maruz kalmaması ve sosyo-ekonomik durumlarından ötürü, sesbilgisel becerilerinin gelişiminde yetersizlikler görülebilmektedir. Alan yazında, Roman çocukların dahil edildiği ve müzik etkinlikleri kullanılarak ses bilgisel farkındalık becerilerinin geliştirildiği çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmada hazırlanan Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nda, Roman kültüründe önemli yere sahip olan müziğin etkinliklere dahil edilmesinin, çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığı düşünülebilir.

3. Araştırmaya katılan deney grubundaki Roman çocukların deney öncesi ve deney sonrası yazı farkındalığı puanlarında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde çalışmada uygulanan Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiğini destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir. Thomas vd., (2020) çalışmalarında, geliştirdikleri yazı farkındalığı programını uygulamışlardır. Sonuç olarak deney grubundaki çocukların yazı farkındalıklarının kontrol grubuna göre önemli ölçüde geliştiğini belirtmişlerdir. Efe ve Temel (2018) geliştirdikleri program ile 23 tipik gelişim gösteren anadili eğitim dilinden farklı olan çocuklarla 10 hafta uygulama gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak çocukların yazı farkındalıklarının yüksek oranda desteklendiği sonucuna ulaşmışlardır. Aram ve Biron (2004) tarafından yapılan çalışmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklarda dil ve hikâye kitabı okuma müdahale programı ve alfabe becerileri ve yazmaya odaklanan müdahale programı uygulamaları karşılaştırılmıştır. İki müdahale programına katılan deney

grubundaki çocukların, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı konusunda kontrol grubundan önemli ölçüde daha fazla ilerlediği görülmüştür. Bununla birlikte ortak yazma müdahale grubunun; sesbilgisel farkındalık, kelime yazma, yazı farkındalığı ve harf bilgisi konularında hem ortak okuma grubundan hem de kontrol grubundan önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini bulmuşlardır. Bayraktar ve Temel (2013) hazırlamış oldukları okuma yazmaya hazırlık programının çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışma sonuçlarında; çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve ilkokuldaki okuma-yazma becerileri puanlarının arttığını bulmuşlardır.

Sosyo-kültürel ve ekonomik özellikler çocukların yazı farkındalığını etkilemekte olup bu özellikler açısından yetersiz düzeyde olan çocukların diğer çocuklara göre çevresinde yazı çeşitliliği ve yazı görselleri ile karşılaşma sıklığı daha az olabilmektedir (Westby, 2016; Edwards, 2014). Byrne vd., (2006) yazı farkındalığı becerisinin geliştirilmesinde çevrenin önemini vurgulamışlardır. Benli, Demir ve Bay (2022)'e göre sınıf içinde oluşturulan ortam, yazı farkındalığı becerisinin gelişimini destekleyen en önemli yöntemlerden biridir. Annelerin öğrenim durumu, mesleği ile çocukların yazı farkındalıkları arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirtilmektedir (Bayraktar, 2018). Roman çocukların sosyo-kültürel özellikleri (aile, ekonomik durum, aile eğitim durumu vb.) içinde yazı farkındalığı için çevre ve ev ortamlarının koşullarının yetersiz kaldığı düşünüldüğünde; yapılan çalışmada çocukların Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı ile yazı farkındalık becerilerinin desteklenmesine yönelik etkinlik ve materyaller ile ilk kez karşılaşması, Roman çocukların dikkatlerinin yazılara çekilmesi, yazılar ile müzik ve yaratıcı drama etkinliklerinin yapılması Roman çocukların yazı farkındalık becerilerini olumlu yönde desteklediği düşünülebilir.

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı ile çocuklar için hazırlanan merkezlerden bazıları olan yazı merkezi ve kitap merkezinde Roman çocukların özgürce kendi etkinliklerini yapmalarına olanak sağlanmıştır. Yazı merkezinde çocukların yazıyı fark etmeleri amacıyla birçok değişik afiş, dergi, gazete, broşür, farklı yazı stilleri ve puntolarda yazılar yer almaktadır. Kitap merkezinde ise hikâye kitapları bulunmaktadır. Bu merkezler aracılığı ile etkinlik uygulamalarından kalan zamanlarda Roman çocukların kendileri tarafından yazıları fark etmesi sağlanmış olup bu uygulamaların çocukların yazı farkındalık becerilerine katkı sağladığı düşünülebilir.

4. Araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların deney öncesi ve deney sonrası öyküyü anlama puanlarında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırma verilerini toplamak amacıyla kullanılan EOBDA ölçeği alt boyutu olan “öyküyü anlama” becerisi; çocukların sözcük bilgisini, okunan öyküyü anlama ve sorulan 5N1K soruları ile anlam çıkarması ve çocukların sözel dil becerilerinden olan alıcı ve ifade edici dil becerilerini kapsamaktadır (Karaman ve Güngör Aytar, 2016).

Bu araştırmada hazırlanan eğitim programı müzik ve yaratıcı drama etkinliklerini içermekte olup Roman çocukların sözel dil, kelime dağarcığı ve öykü anlama becerilerin gelişimine olumlu etkide bulunduğu düşünülebilir. Bu doğrultuda araştırma sonucuyla ilgili araştırmalar benzerlik göstermektedir. Linnavalli vd. (2018) 5-6 yaş grubu çocukların haftada bir gün katıldıkları müzik oyun okulunun dil gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. Müzik oyun okuluna katılımın çocukların fonem işleme becerileri ve kelime dağarcığını önemli ölçüde geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Eti ve Arnas (2016) tarafından hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların sözel dil gelişimine etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, deney grubu için hikâye temelli yaratıcı drama etkinlikleri kapsamında on farklı resimli çocuk kitabı seçilmiş ve bu kitaplardaki hikâyeler temel alınarak on farklı yaratıcı drama etkinliği planlanmış ve uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise aynı kitaplar Türkçe etkinliği kapsamında aynı sırayla ve sürede çocuklara okunmuştur. Araştırma sonucunda, hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş çocukların isim, fiil, zarf, bağlaç kullanımlarında anlamlı bir artış sağladığı ve çocukların kullandıkları toplam cümle sayısı, sözcük sayısı ve bir cümlede yer alan ortalama sözcük sayısını da artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Koç (2009)’un yaratıcı dramanın altı yaş çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla yaptığı çalışmada; eğitimde drama uygulaması ile anadil etkinliklerinin verildiği drama uygulaması, kullanılan deney grubundaki çocukların dil becerilerinin gelişiminde artış görülmüş ve deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre dil gelişimleri açısından daha fazla gelişim gösterdikleri bulunmuştur. Marin (2009) erken müzik eğitiminin okul öncesi dönemde olan çocuklarda harmonik çalışma hazırlama görevindeki performansına ve dil becerilerine etkisini incelediği çalışmaya dahil edilen çocukların ebeveynlerinin eğitim ve sosyo ekonomik düzeylerinin yüksek olduğu ve müzik geçmişine sahip olduğu belirtilmiştir. Çalışma sonucunda müzik eğitimi alan çocukların gelişmiş dil becerilerine sahip olduğu, özellikle morfolojik kural oluşturma ve kelime dağarcığı düzeylerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aktaş vd., (2007) yaratıcı dramanın

anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocukların dil gelişimine etkisini inceledikleri çalışmalarında 8 hafta boyunca çocukların dil kullanımını zenginleştirmek amacıyla 15 yaratıcı drama etkinliği uygulanmıştır. Hikâye ve oyun etkinliklerinde kaydedilen veri, yazıya çevrilmiştir. Her çocuğun sözcük sayısı, farklı sözcükleri ve tümce uzunluğu incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında yaratıcı drama uygulanan deney grubundaki çocukların daha çok sözcük kullandıkları, daha uzun cümleler kurdukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Denk (2000) çalışmasında anaokuluna devam eden 6 yaş grubundaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerine müzik eğitiminin etkisini incelemiştir. Çalışmada çocuklara destekleyici müzik eğitim programı uygulanmış, programın uygulandığı deney grubunda yer alan çocukların yapılan son testlerde kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Roman çocukların dezavantajlı bölgelerde yaşaması, ailesel faktörler, akranlarıyla olan iletişimi gibi faktörler çocukların sözel dil gelişimini etkileyebilmektedir. Taner Derman'ın (2017) dört-altı yaş çocuklarının sözcük dağarcıklarını ailesel faktörlere göre incelediği çalışmada çocukların sözcük dağarcığına, dört ve beş yaş çocuklarında kardeş sayısı ve doğum sırasının etkisinin olmadığı, altı yaş çocuklarında tek çocuk olarak büyüyenlerin sözcük dağarcıklarının daha fazla olduğu; anne eğitim düzeyi ve bakım alma türünün tüm yaş gruplarında etkisinin olmadığı, altı yaş çocuklarda baba eğitim düzeyinin sözcük dağarcığını etkilediği; boşanmış ailelerde büyüyen altı yaş çocuklarının sözcük dağarcıklarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ryan, Gibbon ve O'shea (2015) sosyal açıdan dezavantajlı iki bölgede yer alan okul öncesi çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki farklılıkları incelemişler ve sonuç olarak alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında farkın olduğu, alıcı dil becerileri puanlarının ifade edici dil beceri puanlarına göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Koçak, Ergin ve Yalçın (2014), 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeylerini ve etki eden faktörleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre 5-6 yaş çocuklarının ilk kelimelerinin isimler olduğu ve fiil kullanımını doğru şekilde yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ailelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların metinde aranan sözcüklere doğru cevap vermelerinin arttığı, okul öncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları, kardeş sayısının ve doğum sıralamalarının dil kullanım düzeylerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Mashburn, Justice, Downer ve Pianta (2009), çalışmalarında dört yaş grubunda akranlar arasında ifade edici dil yetenekleri ile çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında akranların ifade edici dil becerilerinin çocukların alıcı ve ifade edici dil yeteneğine katkıda bulunduğu ve çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimiyle pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı uygulanan çalışmaya dahil edilen Roman çocukların dezavantajlı bölgelerde yaşaması, ailesel faktörler, akranlarıyla olan iletişimi gibi dil gelişimine etki eden faktörlere maruz kalması Roman çocukların öyküyü anlama becerileri ön test puanlarının düşük olmasının nedeni olabilir. Uygulanan eğitim programı ile Roman çocukların bu becerisinde önemli gelişim olduğu ve sonuçların, çocukların sözel dil gelişimine etki eden faktörlerin incelendiği araştırma sonuçları ile paralel olduğu görülmektedir.

Roman çocukların yaşadıkları bölgeler göz önüne alındığında çocukların yaşlarına uygun kitaplara ulaşımı veya ailelerin çocuklara hikâye kitabı almalarının çok güç olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Roman Eğitim Fonu (REF) vakfı geliştirdiği projeler ile Roman vatandaşların yaşadığı mahallelerde okul öncesi dönemdeki çocuklar için kitap ve oyuncak kütüphaneleri sağlamaktadır (Ivan, 2017). Hikâye kitaplarının, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ile kelime dağarcıklarına önemli katkılar sağladığı birçok araştırmada gösterilmiştir (Balıkçı ve Görgün, 2022). Hazırlanan eğitim programı ile kurulan merkezlerden biri okuma diğeri ise dinleme merkezidir. Okuma merkezinde hem programda yer alan hikâye kitapları hem de her hafta yenilenen farklı ebat boyut ve nitelikteki hikâye kitapları bulunmaktadır. Okuma merkezinde çocukların bu materyalleri incelemesi, okuyormuş gibi yapması, arkadaşına kitapları anlatması, dinleme merkezinde ise program içinde yer alan şarkıların, tekerlemelerin dinlenmesi, dinlediklerini arkadaşlarına, ailelerine tekrar söylemesi ile alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimine katkı sağlandığı düşünülebilir. Ayrıca uygulamanın yapıldığı sınıfta oluşturulan “kelime ağacı” ile yeni öğrenilen kelimeler üzerine dikkat çekilmiştir. Kelime ağacının devamlı çocukların görebileceği yerde olması ve eklenmiş olan yeni kelimeleri çocuğun kendisinin eklemesi ile çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve kelime dağarcıklarına katkı sağlandığı düşünülmektedir.

5. Araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların deney öncesi ve deney sonrası görsel eşleştirme puanlarında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Görsel eşleştirme, okul öncesi dönemde yer alan çocukların okuma yazmayı öğrenmemiş olması nedeni ile, alfabe ve harf bilgisinde, görsel bellekleri ile öne çıkmaktadır. Çocuklar alfabe, harf ve sayıları görsel bellekleri ile tanımaktadır (Karaman ve Güngör Aytar, 2016). Okul öncesi dönemde, görsel bellek ile görsel algılama hızla gelişmekte olup çocukların eşleştirme, anlama, kavrama ve yorumlama becerilerini etkilemektedir (Temel, Kaynak, Paslı, Demir ve Çemrek, 2016). Temel vd., (2016) yaptığı çalışma ile görsel algı becerisi ile çizim

becerilerine dayalı zekâ puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Plaza ve Cohen (2006) anaokulundaki çocukların sesbilgisel işlem, adlandırma hızı ve görsel dikkatin birinci sınıftaki okuma ve hecelemeyle olan katkılarını incelediği çalışma ile sesbilgisel işlem ve görsel dikkatin erken okuma ve hecelemenin en önemli yordayıcıları olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Dere (2019) çocukların erken okuryazarlık becerilerini ve görsel motor entegrasyonlarını incelediği çalışma ile anaokulu çocuklarının erken okuryazarlık becerileri ve görsel motor bütünleştirme düzeyleri belirlenmiş ve ikisi arasındaki korelasyona bakılmıştır. Anaokulu çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için görsel motor entegrasyon gelişiminin değerli bir faktör olduğu görülmüştür.

Roman çocuklar için geliştirilen Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Programı içinde bulunan etkinlikler ve merkezler ile çocuklar alfabe ve harf çalışmaları yapmışlar, bu sayede harfleri birebir eşleştirme, büyüğü ile veya küçüğü ile eşleştirme yapabilme, harflerin seslerini şarkılar aracılığı ile öğrenme imkânı bulmuşlardır.

Alan yazında harf sesi bilgisi, harf isimlendirme araştırmaları ve alfabe bilgisi erken okuryazarlığın ayırt edici özelliği ve gelişimini kolaylaştırmakta olup çocukların ileriki yıllardaki okumaları için önemli olduğunu göstermiştir (Evans, Bell, Shaw, Moretti, ve Page, 2006; Piasta ve Wagner, 2010). Cardoso-Martins, Mesquita, ve Ehri, (2011) çocukların harf-ses ilişkilerini öğrenmede harf adı bilgisinden ve sesbilgisel farkındalıktan yararlanıp yararlanmadığını araştırmak için okul öncesi çocuklarla iki deneysel çalışma yürütmüşlerdir. İlk deneyde, deney grubuna sesleri harf adının başında veya ortasında geçen harflerin adları öğretilmiş olup, kontrol grubuna harflerin şekilleri öğretilmiş ancak isimleri öğretilmemiştir. Sonuç olarak deney grubundaki çocuklar yalnız sesli harfle başlayan kelimelerde avantaj sağlamıştır. İkinci deneysel çalışmada ise sesbilgisel farkındalık eğitiminin harf seslerinin, özellikle orta ses harflerinin öğrenilmesini artırıp artıramayacağı araştırılmıştır. Sonuçlar, sesbilgisel farkındalık eğitimi verilen çocukların harf seslerini öğrenmeyi kontrol grubuna göre daha kolay bulduğunu göstermiştir. Rachmani (2020) okul öncesi eğitime devam eden dört yaş grubundaki çocuklar ile yaptığı deneysel çalışmada, çocukların alfabe bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi için hazırlamış olduğu müdahale programını uygulamıştır. Çocukların büyük harf isimlendirmesinin, harf-ses farkındalığı düzeylerinin ve başlangıç ses farkındalığının önemli ölçüde artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Erken okuryazarlık becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu ve çocukların bu becerilerde bütüncül bir planlamayla desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Karaman ve Aytar, 2016). Müzik ve

Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı etkinlikleri ile Roman çocukların erken okuryazarlık becerileri bütüncül olarak desteklenmiştir. Aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme, verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma, uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme gibi çalışmalar ile Roman çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri desteklenirken aynı zamanda görsel eşleştirme becerilerinin de geliştirildiği düşünülebilir. Ayrıca Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın içerdiği yaratıcı drama ve müzik etkinliklerinde alfabe bilgisi, harf ses ilişkisi ve görsel eşleştirme etkinliklerini içeren müzikal, rol oynama, doğaçlama, ritim çalışması, şarkı dinleme söyleme, beden perküsyonu, ostinato, müzogram gibi yöntem, teknik ve çalışmaların kullanılmış olması çocukların etkinliklere aktif olarak katılmasını sağlamıştır. Roman çocukların yaşantılarının da bu etkinliklerde yer almasının Roman çocukların alfabe bilgisi, harf ses ilişkisi ve görsel eşleştirme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu düşünülebilir.

6. Araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların deney öncesi ve deney sonrası yazı yazma öncesi becerisi son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemde yazı yazma öncesi becerisinin desteklenmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir (Puranik ve Lonigan, 2011). Yazmaya hazırlık becerileri içinde yer alan kalem doğru tutma becerisinin ilk okuma yazma öğrenimine olan etkisini inceleyen Başar, Doğan ve Şener (2020) anasınıfında çeşitli kalem tutma etkinlikleri ile çocukların kalem tutma becerilerini desteklemiştir. Çocuklarda yazma isteğinin oluştuğunu çizme, resim yapma, sürekli bir şeyler yazma isteklerinin oluşunu tespit etmişlerdir. Şimşek (2011) hazırladığı okuma yazmaya hazırlık programı ile anasınıfına devam eden çocukların yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimini incelemiştir. Yaptığı çalışma ile çocukların yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için kalem ve kâğıdı uygun şekilde tutma, çizgi çalışmaları, farklı özellikte kâğıtlar üzerinde çizgi tamamlama, yazının anlamını fark etme çalışmaları, yazmayı içeren dramatik oyunlar planlamışlardır. Araştırma sonucunda hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların yazmaya hazırlık puanlarında anlamlı düzeyde artış saptanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubundaki çocukların lehine olduğu görülmüştür. Lifshitz ve Har-Zvi (2015) okul öncesi eğitime devam eden çocuklara trafik ışığı görüntüsünden yararlanarak harf oluşumunu öğretmek için tasarlanmış el yazısına hazırlık programı uygulamışlardır. Sonuçlar, el yazısı hazırlık eğitim programının özellikle akademik başarısızlık riski taşıyan çocuklarda, okuma yazma becerileri dahil olmak üzere, akademik başarıların artmasını sağladığını göstermiştir.

Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nda kalem tutma, çizgileri birleştirme, çizgileri kopya etme, sözcük yazımını taklit etme gibi becerilerin çalışılmasının çocuğun ismini yazma becerisini geliştirdiği düşünülebilir. Guo vd., (2018)'e göre isimler, çocukların yazmaya çalıştıkları ilk kelimeler arasındadır ve isimler, çocukların yazma alıştırmaları yapmaları için bir yazı kaynağı sağlamaktadır. Karaman Benli (2021)'ye göre isim yazma becerisi; çocukların kendi isimlerini diğer sözcüklere göre daha fazla duyması, kendi isimlerini daha erken öğrenme eğiliminde olup isimlerini yazmaya çalışması erken okuryazarlık becerileri ile yakından ilişkilidir. Gerde vd., (2012) okul öncesi yılın sonbaharında 3-5 yaşındaki okul öncesi çocukların isim yazma becerilerinin önemli değişkenlik gösterdiğini belirlemiştir. Çocukların %25'i tüm harfleri kullanarak isimlerini yazmış, %26'sı harflerin hiçbir özelliği olmayan karalamaları, %2'si çizimi, %2'si harflerin bazı özelliklerini içeren karalama yazısını, %8'i ise harf benzeri şekilleri kullanmıştır. Copping Cramman, Gott, Gray ve Tymms (2016) kendi ismini yazma becerisinin erken okuma, ses bilgisel farkındalık ve matematikte ileriki yıllardaki akademik sonuçlar için iyi tahmin geçerliliği olan sağlam bir ölçü olduğunu bulmuşlardır. Alan yazın incelendiğinde çocukların kendi isimlerini yazma çalışmalarının erken okuryazarlık becerileri ile ilişkilendirildiği görülmekte olup Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nda bu çalışmalara yer verilmiş olması çocukların kalem tutma, önce noktalarla hazırlanmış isimlerini daha sonra kendi isimlerini yazmaları yazmaya hazırlık becerilerini desteklediği düşünülebilir.

Okul öncesi dönemde yazmaya hazırlık becerileri karalama yapma ile başlayarak çizgi çizme, harfleri benzeyen şekiller yapma gibi sembolik yazma çabaları ile devam etmektedir (Uludağ ve Durmuş, 2020). Çocuklar yazmaya hazırlık becerilerini henüz iki yaşında göstermekte, üç yaşındaki çocuklar yazmanın evrensel özelliklerine ilişkin bazı bilgileri sergilemeye başlamakta ve dört yaşında ise yazı yazma denemeleri daha çok yazı yazma özellikleri içermekte olsa da yaptığı yazı yazma çalışmaları harf içermez, kelime arası boşluk ve kelime uzunluğu, kısalığı görülmemektedir (Puranik ve Lonigan, 2011; Hall vd., 2015). Araştırmalar, çocukların anaokulundaki erken yazma becerilerinin gelecekteki okuryazarlık öğrenmeleri ve akademik başarıları ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Hall vd., 2015). Uygulanan Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı çocukların yazı yazma becerilerini geliştirmiş olup elde edilen kazanımların ilerleyen yıllarda akademik gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

7. Araştırmaya katılan Roman çocukların son test ve kalıcılık testi yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı öncesi becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Roman çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri son test ve kalıcılık testi arasında, kalıcılık testi puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yani Roman çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri kalıcılık testinde yükselmeye devam etmiştir. Araştırmaya katılan Roman çocukların son test ve kalıcılık testinde her bir ölçümde elde edilen bu yüksek korelasyon değerleri, Roman çocukların erken okuryazarlık becerileri ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri alt testlerinden elde ettikleri gelişimlerin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Ses bilgisel farkındalık becerilerinin kalıcılık testinde yükselmeye devam etmesi, ses bilgisel farkındalık becerileri için oluşturulmuş olan müzik ve drama etkinliklerinin, program sonrasında da çocukların ilgilerini çekmesi ve eğlenceli bulmaları ile devam ettirmelerinden kaynaklanmış olabilir. Kaynak Ekici (2017)'nin yaptığı çalışmada, uyguladığı eğitim programı sonucunda çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri kalıcılığın sağlanmasının ötesine geçerek artmaya devam etmiştir. Bu durumun nedeninin, çocukların eğitim sürecinden sonra bile eğlenceli buldukları seslerden yola çıkarak kelime türetme ve üretme etkinliklerini devam ettirmeleri olabileceğini belirtmiştir.

## Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından ve yapılan tartışmadan yola çıkarak, araştırmacılara, eğitimcilere, ailelere ve politika yapıcılara öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara öneriler;

- Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın Roman çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Eğitim programının farklı bölgelerde yaşayan Roman ve Roman olmayan çocuklarda etkisi incelenebilir. Bu tür programların yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için farklı araştırma modellerinde daha fazla araştırma yapılabilir.

- Roman çocuklarla yapılacak olan araştırmalara ailelerin de katılımı sağlanabilir. Roman çocukların ailelerine erken okuryazarlık becerileri ile ilgili aile eğitimleri verilebilir.
- Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programında uygulamaya dahil olan çocuklar ilkokul birinci sınıfa devam ederken erken okuryazarlık becerilerinin akademik gelişimlerine ve okuma yazmaya olan etkisi araştırılabilir.
- Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programının uygulaması 10 hafta sürmüştür. Program genişletilerek bir eğitim öğretim yılı şeklinde uygulanabilir.
- Dezavantajlı bölgelerde yaşayan Roman toplumlar gibi farklı kültürlere sahip toplumdaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi desteklenebilir.

Eğitimcilere öneriler;

- Erken okuryazarlık gelişimi için çevresel faktörler önemli etkiye sahiptir. Eğitimci, sınıf içinde hikâye kitabı, görseller, farklı çeşitli materyaller ile sınıf ortamını zenginleştirebilir.
- Erken okuryazarlık ile ilgili hizmet içi eğitimlere, atölyelere katılabilir. Güncel bilgilere ulaşabilir.
- Roman çocuklarla çalışacak olan eğitimciler Roman vatandaşların kültürlerini araştırabilir. Roman vatandaşların mahallerini ziyaret ederek Roman çocukların yaşamları hakkında bilgi edinebilirler. Roman çocukların yaşamları ve kültürlerine uygun etkinlikler planlayabilirler.

Ailelere öneriler;

- Aile eğitim düzeyinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör olduğu unutulmamalıdır. Okur yazar olmayan Roman ailelerin okuma yazma eğitimlerine katılmaları önerilebilir.
- Roman çocukların erken okuryazarlık gelişimini arttırmaya yönelik materyaller ve ev ortamında desteklenmesi için Roman aileler erken okuryazarlık atölye ve eğitimlere katılabilir.
- Çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için hikâye kitapları edinebilir.

Politika yapıcılara öneriler;

- Roman vatandaşların yaşadığı mahallelerde Roman çocukların kolaylıkla ulaşabilecekleri okul öncesi eğitim kurumları açılabilir.
- Roman çocukların okul öncesi eğitime erişimleri ve devam oranları artırılabilir.
- Roman vatandaşların sosyo-ekonomik durumları göz önüne alındığında kitaba ulaşımında zorluklar oluşabileceğinden Roman mahallelerde çocuk kütüphaneleri açılabilir. Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla yaşlarına uygun kitaplara ve materyallere ulaşımı sağlanabilir.
- Roman vatandaşların yaşadığı mahallelerde erken okuryazarlık becerilerinin de dahil olduğu çocuk gelişimi alanı ile ilgili eğitimler verilebilir.
- Roman çocuklar için gerekli olan kırtasiye malzemesi, beslenme gibi ihtiyaçlar sağlanabilir.
- Mevsimlik olarak göç eden Roman vatandaşların çocuklarının eğitimleri için mobil eğitim imkanları sağlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. London: The MIT
- Adıgüzel, A. (2017). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 175-201). Ankara: Pegem Akademi
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi
- Adomat, D. S. (2012). Drama's potential for deepening young children's understandings of stories. *Early Childhood Education Journal*, 40, 343-350.
- Aguiar, C., Silva, C. S., Guerra, R., Rodrigues, R. B., Ribeiro, L. A., Pastori, G., Leseman, P., & the ISOTIS research team. (2020). Early interventions tackling inequalities experienced by immigrant, low-income, and Roma children in 8 European countries: A critical overview. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707363>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2023). Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi. [https://www.aile.gov.tr/media/127513/yeni-roman-strateji-belgesi-\\_20221222\\_v19.pdf](https://www.aile.gov.tr/media/127513/yeni-roman-strateji-belgesi-_20221222_v19.pdf) adresinden ulaşılmıştır.
- Akdal, D. & Kargın, T. (2019). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Desteklemeye Yönelik SESFAR Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (6), 2609-2620. DOI: 10.24106/kefdergi.3459

- Akinoğlu, O. (2012). Öğrenme öğretmede yeni yönelimler. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 429-443). Ankara: Pegem Akademi
- Akkan, B. E., Deniz, M. B., & Ertan, M. (2011). *Sosyal Dışlanmanın Roman Halleri*. İstanbul: Sosyal Politika Forumu.
- Akkocaoğlu Çayır, N. & Erdoğan, T. (2017) Dramada planlama. T. Erdoğan (Ed.). *Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama* içinde (109-130). Ankara: Eğiten Kitap
- Akmeşe, p. P., & Küçük, D. S. (2022). İşitme kayıplı çocuklarda erken okuryazarlık becerileri. *Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 18-23.
- Akpınar, B. (2017). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 43-82). Ankara: Pegem Akademi
- Aksel, Ş. (2009). Çocuk Suçluluğu ile ilgili psikolojik kuramlar. Ş. Aksel ve T. Yılmaz Irmak (Ed). *Gelişim Psikolojisi Bakış Açısıyla Çocuk Suçluluğu* içinde. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları; İzmir.
- Aktaş, Y. A., Cömertpay, B., & Sofu, H. (2007). Altı yaş grubu çocukların dil kullanımına yaratıcı dramının etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 7-26.
- Akyüz, E., & Doğan, Ö. (2017). Ev okuryazarlık ortamı: tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(3), 38-57.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Altun, D., & Sarı, B. (2018). Erken okuryazarlık alanında Türkiye’de son on yılın araştırma eğilimleri: tematik bir inceleme. *Journal of Education and Future*, 0(13), 13- 32.
- Altun, D., Tantekin Erden, F., & Hartman, D. K. (2022). Preliterate young children’s reading attitudes: Connections to the home literacy environment and maternal factors. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 567-578.

- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Cantor, B. G. (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of experimental child psychology*, 82(1), 65-92.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610.
- Arayıcı A. (2008). Gypsies: the forgotten people of Turkey. *International Social Science Journal*; 59 (193-194), 527-538.
- Aşkın, U. (2017). Çingene/Roman toplumunun sosyo-ekonomik durum ve beklentileri: İzmir ilinde bir araştırma. *Kesit Akademi Dergisi*, (10), 208-245.
- Atlar, H., & Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 54-89.
- Aygün, S. (2022). *Erken okuryazarlık becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Babadoğan, M, Atik, G, Şen, M, Ergene, T. (2020). Eğitim yolu ile romanların sosyal içerilmesinin desteklenmesi: SİROMA projesi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (227), 65-87. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/56322/615489>
- 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.
- Balcıoğlu, İ. (2011). *Erenler ilçesindeki Roman vatandaşların dini tutum ve davranışları* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Balıkçı, Ö., & Görgün, B. (2022). Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 23-44.
- Barton, G., & Barton, G. (2018). The relationship between music, culture, and society: meaning in music. *Music Learning and Teaching in Culturally and Socially Diverse Contexts: Implications for Classroom Practice*, 23-41.
- Başar, M., Doğan, M. C., & Şener, N. Ü. (2020). Okul öncesi dönemde kalem tutma etkinliklerinin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 44-62.
- Başel, H. (2007). Türkiye'de nüfus hareketlerinin ve iç göçün nedenleri. *Journal of Social Policy Conferences*, 0(53), 515-542.
- Battaglia, M. & Lebedinski, L. (2015). Equal Access to Education: An Evaluation of the Roma Teaching Assistant. *World Development*, 76, 62-81
- Baydık, B. (2004). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 77-89.
- Bayrak, A., & Akkaynak, M. (2020). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1343-1381.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin çocuk ve ebeveyn değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196).
- Bayraktar, V., & Temel, F. (2013). Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın Çocukların Okuma-Yazma Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.
- Beam, S. & Williams, C. (2015) Technology-Mediated Writing Instruction in the Early Literacy Program: Perils, Procedures, and Possibilities, *Computers in the Schools*, 32:3-4, 260-277, DOI: 10.1080/07380569.2015.1094320

- Belo, N., McKenney, S., Voogt, J., & Bradley, B. (2016). Teacher knowledge for using technology to foster early literacy: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 60, 372-383.
- Benli, F. Ö., Demir, B. N. ve Bay, D. N. (2022). Okul öncesi eğitimde yazı farkındalığına yönelik öğretmenlerin sınıfta yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 305-327, DOI: 10.57135/jier.1143046
- Bennett, K., Weigel, D. & Martin, S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317.
- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K., & Moses, A. M. (2005). *Literacy and the Youngest Learner: Best Practices for Educators of Children from Birth to 5 (Teaching Resources)*. New York, NY: Scholastic.
- Bingham, G. E., & Patton-Terry, N. (2013). Early language and literacy achievement of early reading first students in kindergarten and 1st grade in the United States. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(4), 440-453.
- Bingham, G. E., Culatta, B., & Hall-Kenyon, K. M. (2016). Examining the impacts of systematic and engaging early literacy (SEEL): Attention to teacher practices and classroom effects across the kindergarten year. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(4), 494-512.
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294.
- Borre, A. J., Bernhard, J., Bleiker, C., & Winsler, A. (2019). Preschool literacy intervention for low-income, ethnically diverse children: Effects of the early authors program through kindergarten. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(2), 132-153.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.

- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design (9th ed.)*. Cambridge: Harvard University.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. N. Bolger, A. Caspi, G. Downey ve M. Moorehouse (Ed.), *Persons in Context: Developmental Processes* içinde (s. 25-49). New York: Cambridge University.
- Brown, C. S. (2014). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum*, 24, 35-49.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bruyère, J. M. (2017). Drama, a springboard for writing at the kindergarten level. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/>
- Bugos, J. A., & DeMarie, D. (2017). The effects of a short-term music program on preschool children's executive functions. *Psychology of Music*, 45(6), 855-867.
- Burak, S., & Erdoğan, Ş. (2018). Yaratıcı drama ve orff-schulwerk uygulamalarının müzik dersine yönelik tutumlar üzerindeki etkileri. *İlköğretim Online*, 17(1), 314-335.
- Burnett, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. *Journal of early childhood literacy*, 10(3), 247-270.
- Buvaneswari, B., & Padakannaya, P. (2017). Development of a home literacy environment questionnaire for Tamil-speaking kindergarten children. *Language Testing in Asia*, 7(1), 1-15.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz & Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Byington, T. A., & Kim, Y. (2017). Promoting preschoolers' emergent writing. *YC Young Children*, 72(5), 74-82.
- Byrne, B., Olson, R. K., Samuelsson, S., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C., & Willcutt, E. (2006). Genetic and environmental influences on early literacy. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 33-49.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Logan, J. A., & Konold, T. R. (2013). Emergent literacy profiles among prekindergarten children from low-SES backgrounds: Longitudinal considerations. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 608-620.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1-18.
- Cardoso-Martins, C., Mesquita, T. C. L., & Ehri, L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations. *Journal of experimental child psychology*, 109(1), 25-38.
- Carr, R. C., Bratsch-Hines, M., Varghese, C., & Vernon-Feagans, L. (2020). Latent class growth trajectories of letter name knowledge during pre-kindergarten and kindergarten. *Journal of applied developmental psychology*, 69, 101141. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101141>
- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L., & Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218-228.
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Baroody, A. E. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150-161.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Stevenson, J., & Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental psychology*, 39(5), 913.

- Carter, D. R., Chard, D. J., & Pool, J. L. (2009). A family strengths approach to early language and literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 36, 519-526.
- Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J., & Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. *Teaching and teacher education*, 48, 97-105.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157
- Cecília Aguiar, Carla S. Silva, Rita Guerra, Ricardo B. Rodrigues, Luísa A. Ribeiro, Giulia Pastori, Paul Leseman & the ISOTIS research team (2020). Early interventions tackling inequalities experienced by immigrant, low-income, and Roma children in 8 European countries: a critical overview, *European Early Childhood Education Research Journal*, 28:1, 58-76, DOI: 10.1080/1350293X.2020.1707363
- Čerešňíková, M., Rosinský, R., Samko, M., & Vanková, K. (2016). Language competence of roma children upon entering to school. In EDULEARN16 Proceedings (pp. 5089-5094).
- Cerit Ç., Porsuk A. Ö. (2020). Roman Çocukları ve Okula Devamsızlıkları: Kırklareli’de Bir Okul Örneği. *Humanistic Perspective*, 2(3): 283-295.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz, A. Aypay (Çev. Ed). *Deneyisel araştırma içinde* (s. 255-289). Ankara: Anı.
- Clayton, F. J., West, G., Sears, C., Hulme, C., & Lervåg, A. (2020). A longitudinal study of early reading development: Letter-sound knowledge, phoneme awareness and RAN, but not letter-sound integration, predict variations in reading development. *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 91-107.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Newyork: Academic.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.

- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665.
- Cooper, D. E. (2016). Music, nature and ineffability. *Philosophia*, 44, 1257-1266.
- Copping, L. T., Cramman, H., Gott, S., Gray, H., & Tymms, P. (2016). Name writing ability not length of name is predictive of future academic attainment. *Educational Research*, 58(3), 237-246.
- Coşkun, L., & Deniz, Ü. M. İ. T. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları (Teksas Eyaleti Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(1), 233-260.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cross, I. (2014). Music and communication in music psychology. *Psychology of music*, 42(6), 809-819.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22, 487-510.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.
- Cunningham, D. D. (2010). Relating preschool quality to children's literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 37, 501-507.
- Curenton S. M. & Justice L. M. (2008). Children's preliterate skills: influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions, *Early Education and Development*. 19:2, 261-283, DOI: 10.1080/10409280801963939
- Curtis, D. (2004). Creating invitations for learning. *Child Care Information Exchange*, 157, 38-40. <http://ccie-catalog.s3.amazonaws.com/library/5015738.pdf>

- Curtis, L. J. (2007). *The role of music in early literacy learning: A kindergarten case study*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/>
- Çağlayan, E. (2021). Türkiye’deki dezavantajlı grupların ve Roman vatandaşların eğitimi hakkında yapılan çalışmaların analizi/incelenmesi. *Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Çalış, E. S., & Gök, N. F. (2010). 2010-2019 yılları arasında erken okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(2), 152-167.
- Çalış, E. S., & Gök, N. F. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 175-202.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), 75-80.
- Çelenk, S. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, B. İ. (2017). Kimlikleriyle Romanlar: Türkiye’deki Roman vatandaşlara yönelik sosyal içerme ulusal strateji belgesi ve birinci aşama eylem planının değerlendirilmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15 (1), 85-112.
- Çiçekler, C. Y., Orçan, M., & Aral, N. (2013). Child-rearing attitudes of Roma and non-Roma mothers and analysis of receptive language levels of their children. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(2), 50-60.
- D'Angiulli, A., Siegel, L. S., & Hertzman, C. (2004). Schooling, socioeconomic context and literacy development. *Educational Psychology*, 24(6), 867-883.
- David, T., Goouch, K., & Jago, M. (2001). Cultural constructions of childhood and early literacy. *Reading*, 35(2), 47-53.

- De Jong, P. F., & Olson, R. K. (2004). Early predictors of letter knowledge. *Journal of experimental child psychology*, 88(3), 254-273.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131.
- Deg , F., & Schwarzer, G. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in psychology*, 2, 124.
- Değirmenci, B. (2020). *Yaratıcı drama temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların problem  z me ve sosyal beceri düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirci, F. G. & Mertoğlu, E. (2017). Okul  ncesi dönem çocuklarına uygulanan ses farkındalık müzik programının okuma yazmaya hazırlıkta çocukların sesleri tanıma becerilerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(51).
- Demirel,  . (2004). *Eğitimde program geliştirme (10. baskı ed.)*. Ankara: Pegem.
- Demirel,  . (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz Can, D., & Ginsburg-Block, M. (2016). Parenting stress and home-based literacy interactions in low-income preschool families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 51–62. doi: 10.1016/j.appdev.2016.07.002.
- Denk, D. (2000). *Anaokuluna devam eden 6 yaş grubundaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerine müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dennis, L. R., & Horn, E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*, 14(3), 29-40.
- Dere, Z. (2019). Analyzing the Early Literacy Skills and Visual Motor Integration Levels of Kindergarten Students. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 176-181.

- Derman, M. T. (2017). 4-6 yaş çocukların sözcük dağarcıklarının ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 372-383.
- Diamantes, T., Young, K. M., & McBee, K. (2002). An Analysis of Reading Content Area Skills Improvement Through Music Instruction. *Reading Improvement*, 39(3), 114.
- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333(6045), 964-967.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., & Sprague, K. (2003). Teacher rating of oral language and literacy (TROLL): Individualizing early literacy instruction with a standards-based rating tool. *The Reading Teacher*, 56(6), 554-564.
- Dikici Sığırtmaç, A. (2017). *Okul öncesi eğitimde müzik eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap
- Ding, C. (2012). Studying children's early literacy development: Confirmatory multidimensional scaling growth modeling. *International Journal of Educational Research*, 53, 278-288.
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Quiroz, B. G., & Shin, J. Y. (2012). Home and community factors influencing bilingual children's ethnic language vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 541-565.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Doğan, C., & Tecimer, B. (2020). Anasınıfına devam eden çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerine piyano destekli müzik etkinliklerinin etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(3), 13-33.

- Dolean, D. (2016). Enhancing the pre-literacy skills of Roma children: The role of socio-economic status and classroom interventions in the development of phonemic awareness. *The New Educational Review*, 45, 39-51.
- Dolean, D., Melby-Lervåg, M., Tincas, I., Damsa, C., & Lervåg, A. (2019). Achievement gap: Socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning and Instruction*, 63, 101218.
- Dulay, K. M., Cheung, S. K., & McBride, C. (2018). Environmental correlates of early language and literacy in low-to middle-income Filipino families. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 45-56.
- Durham, R. E., Farkas, G., Hammer, C. S., Tomblin, J. B., & Catts, H. W. (2007). Kindergarten oral language skill: A key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status. *Research in Social Stratification and Mobility*, 25(4), 294-305.
- Duursma E. & Pan B. A. (2011) Who's reading to children in low-income families? The influence of paternal, maternal and child characteristics. *Early Child Development and Care*, 181:9, 1163-1180, DOI: 10.1080/03004430.2010.520161
- Düzen, N. & Dinçer, F. Ç. (2017). Ana Dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 573-600.
- Dynia, J. M., Brock, M. E., Logan, J. A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2016). Comparing children with ASD and their peers' growth in print knowledge. *Journal of autism and developmental disorders*, 46, 2490-2500.
- Ecalte, J., Biot-Chevrier, C., & Magnan, A. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 303-325.
- Eccles, R., Van der Linde, J., le Roux, M., Holloway, J., MacCutcheon, D., Ljung, R., & Swanepoel, D. W. (2021). Effect of music instruction on phonological awareness and early literacy skills of five-to seven-year-old children. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1896-1910.

- Eccles, R., Van der Linde, J., Le Roux, M., Swanepoel, D. W., MacCutcheon, D., & Ljung, R. (2021). The effect of music education approaches on phonological awareness and early literacy: A systematic review. *Australian Journal of Language and Literacy, The*, 44(1), 46-60.
- Edek F., Isha S. R. (2018). The importance of parental involvement in home-based learning to improve the academic achievements of kindergarten children. *Capeu Journal of Education*, 1(2): 56-63. <https://ejournal.upi.edu/index.php/APCER/article/view/31845>.
- Edwards, C. M. (2014). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 53-79.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.
- Ekmekçi, P. E. (2015). Sağlık ve Romanlar; Türkiye'de yaşayan Romanlara yönelik niteliksel bir araştırma. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 24(4), 142-148.
- Ellefson, M. R., Treiman, R., & Kessler, B. (2009). Learning to label letters by sounds or names: A comparison of England and the United States. *Journal of experimental child psychology*, 102(3), 323-341.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri*. (Çev. Ed. A. Arı). Konya: Eğitim.
- Engel de Abreu, P. M., Fricke, S., & Wealer, C. (2020). Effects of an early literacy intervention for linguistically diverse children: a quasi-experimental study. *Frontiers in Psychology*, 11, 569854.

- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 23:81-87.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma â" Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Ergöl, C., Akoğlu, G., Demir, E., Akçamuş Ökçün, M. Ç., & Kudret, Z. B. (2019). 5 Yaş Grubu Çocukların Dil, Erken Okuryazarlık ve Bilişsel Becerilerinin Gelişimsel Profili ve Okuma Becerilerini Yordama Gücü: 3 Yıllık Boylamsal Bir Çalışma. *TÜBİTAK Projesi*. Program Kodu: 1001 Proje No: 215K027.
- Ergöl, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A., & Bahap Kudret, Z. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin " Erken Okuryazarlık" Kavramına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Sınıf Uygulamaları. *Ilkogretim Online*, 13(4).
- Ergöl, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
- Eskiocak, M., & Akbaşak, D. (2017). Edirne'de Romanların sağlığı: Sağlığın sosyal belirleyicileri ve sağlık durumlarına yönelik bulgular. *Turk J Public Health*, 15(2), 136-49.
- Eslek, D. & Yılmaz Irmak, T. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 347-362. DOI: 10.16953/deusosbil.297792.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: preventing youth bullying, aggression, and victimization, *Theory Into Practice*, 53(4), 257-264.
- Estes, R. J. (2014). Disadvantaged populations. Michalos, A. C. (Ed.) In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1654-1658). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Eti, İ. & Arnas, Y. A. (2016). Hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yas grubu çocukların ifade edici dil gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 17.

- 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, 959-989.
- Evans, M. D., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in social stratification and mobility*, 28(2), 171-197.
- Fälth, L., Gustafson, S., & Svensson, I. (2017). Phonological awareness training with articulation promotes early reading development. *Education*, 137(3), 261-276.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Lonigan, C. J., & Eppe, S. (2013). The home literacy environment and Latino head start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(4), 775.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fırat, M., & İlhan, S. (2019). Çingenelerde yoksulluk ve sosyal dışlanma: Malatya örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 265-277.
- Fırat, M., ve Açıkgöz, R. (2020). Elazığ'da yaşayan çingenelerin değişen/ dönüşen meslekleri üzerine nitel bir araştırma. *Journal of Economy Culture and Society, Supp.* (1), 229-248. <https://doi.org/10.26650/JECS2019-0058>.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fisher, D., McDonald, N., & Strickland, J. (2001). Early literacy development: A sound practice. *General Music Today*, 14(3), 15-20.
- Froiland, J. M., Powell, D. R., Diamond, K. E., & Son, S. H. C. (2013). Neighborhood socioeconomic well-being, home literacy, and early literacy skills of at-risk preschoolers. *Psychology in the Schools*, 50(8), 755-769.

- Gámez, P. B. (2020). High quality language environments promote reading development in young children and older learners. In E. B. Moje, P. P. Afflerbach, P. Enciso, & N. K. Lesaux (Eds). *Handbook of reading research, volume V.* (pp. 365–383) Newyork: Routledge.
- Gao, F. (2006). Language is culture: On intercultural communication, *Journal of Language and Linguistics*, 5(1), 58-67.
- Genç, Y., Taylan, H. H. & Barış, İ. (2015). Roman çocukların eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 79-97.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple study guide and reference. 10th Edition.* Pearson.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40, 351-359.
- Giles, R. M., & Tunks, K. W. (2010). Children write their world: Environmental print as a teaching tool. *Dimensions of Early Childhood*, 38(3), 23-29.
- Goetz, T. A. (1999). *Creative drama and early literacy.* (Master's thesis). Retrieved from <https://www.proquest.com/>.
- Goldstein, H., Olszewski, A., Haring, C., Greenwood, C. R., McCune, L., Carta, J., ... & Kelley, E. S. (2017). Efficacy of a supplemental phonemic awareness curriculum to instruct preschoolers with delays in early literacy development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 60(1), 89-103.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.
- Gökkuş, İ., & Akyol, H. (2020). Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 368-385.
- Greenhouse, S. W., & Geisser, S. (1959). On methods in the analysis of profile data. *Psychometrika*, 24(2), 95-112.

- Grieshaber, S., Shield, P., Luke, A., & Macdonald, S. (2012). Family literacy practices and home literacy resources: An Australian pilot study. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(2), 113-138.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of research in reading*, 35(3), 308-327.
- Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of early intervention*, 35(1), 40-60.
- Guo, Y., Sun, S., Puranik, C., & Breit-Smith, A. (2018). Profiles of emergent writing skills among preschool children. *In Child & Youth Care Forum*, 47, 421-442
- Gül, G., (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 17-32.
- Güllü, İ., & Yıldırım, K. (2016). Alt kültür gruplarında suç ve toplumsallaşma ilişkisi: Karaman Çingeneleri örneği. *Border Crossing*, 6(1), 46-78.
- Güngör, E. B., & Ates, A. (2019). Okul öncesi çocuk gelişiminde yaratıcı dramının katkıları. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 11(1).
- Gürhan, E., Çiftçi, S., & Sarı, B. (2022). Roman ilköğretim öğrencilerinin okul devamsızlığı ve okul terki nedenlerinin incelenmesi. *Diyalektolog*, (31), 21-40.
- Haigh, M. (2016). Toward a typology of learning invitations. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 22; 24-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1274372.pdf>.
- Hakkoymaz, S., & Aslışen, E. H. T. (2020). Erken okuryazarlık alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi: bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1483-1498.
- Hall, A. H., Gao, Q., Guo, Y., & Xie, Y. (2023). Examining the effects of kindergarten writing instruction on emergent literacy skills: a systematic review of the literature. *Early Child Development and Care*, 193(3), 334-346.

- Hallam S (2010) The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20(5), 401-419.
- Harlaar, N., Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S., & Plomin, R. (2008). Why do preschool language abilities correlate with later reading? A twin study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 688-705
- Heath, S. M., Bishop, D. V., Bloor, K. E., Boyle, G. L., Fletcher, J., Hogben, J. H., ... & Yeong, S. H. (2014). A spotlight on preschool: The influence of family factors on children's early literacy skills. *PloS one*, 9(4).
- Helakorpi J., Lappalainen S. & Sahlström F. (2019). Becoming tolerable: subject constitution of Roma mediators in Finnish schools. *Intercultural Education*, 30:1, 51-67, DOI: 10.1080/14675986.2018.1537671
- Hempenstall, K. (2003). Phonemic awareness: What does it mean. Education Oasis, 201. [http://www.educationoasis.com/resources/Articles/phonemic\\_awareness.html](http://www.educationoasis.com/resources/Articles/phonemic_awareness.html) adresinden erişilmiştir.
- Hernandez, D. J. (2011). Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation. *Annie E. Casey Foundation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518818.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernández-Smith, G., & Costa-Giomi, E. (2010). Effects of phonological and musical training on Spanish-and Tamazight-speaking children's reading readiness. *Psychology of Music*, 38(1), 49-71.
- Hill, D. (2019). *Effects of early literacy development on academic success of children in elementary schools*. (Master's thesis). Retrieved from [https://digitalcommons.csumb.edu/caps\\_thes\\_all/535/](https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/535/).

- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, 26(1), 55-88.
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of educational psychology*, 100(2), 252.
- Huynh, H., & Feldt, L. S. (1976). Estimation of the Box correction for degrees of freedom from sample data in the randomized block and split-plot designs. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 1(1), 69-82.
- Inoue, T., Zhang, S. Z., & Georgiou, G. K. (2022). Direct and indirect effects of cognitive-linguistic and home environment factors on pinyin reading development. *Educational Psychology*, 42(8), 991-1007.
- Invernizzi, M., Justice, L., Landrum, T. J., & Booker, K. (2004). Early literacy screening in kindergarten: Widespread implementation in Virginia. *Journal of Literacy Research*, 36(4), 479-500.
- Işıtan, S., & Akoğlu, G. (2016). Yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 1333-1352.
- İşlek, S., & Turan, F. (2023). Erken okuryazarlık müdahalesinde yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanımı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 128-140.
- İzmir Büyükşehir Belediyesi (2022). *Roman hakları çalıştayı*. <https://www.izmir.bel.tr/CKYuklenen/Duyuru/esitlik-icin-eylem-plani-onerileri2022.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Jayaram, K. (2008). Early Literacy Project-Explorations and Reflections Part 1: Theoretical Perspectives. *Contemporary Education Dialogue*, 5(2), 133-174.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language, *ELT Journal*, 54(4), 328–334, <https://doi.org/10.1093/elt/54.4.328>.

- Jiang, Y., Ekono, M., & Skinner, C. (2014). Basic facts about low-income children: Children 12 through 17 years, 2012. *National Center for Children in Poverty*. Retrieved from [http://www.nccp.org/publications/pdf/text\\_1091.pdf](http://www.nccp.org/publications/pdf/text_1091.pdf).
- Jordan-DeCarbo, J., & Galliford, J. (2011). The effect of an age-appropriate music curriculum on motor and linguistic and nonlinguistic skills of children three to five years of age. In S. L. Burton & C. C. Taggart (Eds). *Learning from young children: Research in early childhood music*, (pp. 215-230). R&L Education.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in early childhood special education*, 23(3), 99-113.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, speech, and hearing services in schools*, 40, 67-85.
- Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B., & 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.
- Justice, L. M., Skibbe, L., Canning, A., & Lankford, C. (2005). Pre-schoolers, print and storybooks: An observational study using eye movement analysis. *Journal of Research in Reading*, 28(3), 229-243.
- Kahraman, Ö. G., Ceylan, Ş., & Korkmaz, E. (2016). 0-3 yaş arası çocukların gelişimsel değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 60-69.

- Kalina, C., & Powell, K. C. (2009). Cognitive and social constructivism: *Developing tools for an effective classroom. Education, 130*(2), 241-250.
- Kandır, A., & Keskin, H. K. (2020). Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın etkililiğinin boylamsal olarak incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(2), 30-48.
- Karadeniz, S. (2022). *Yoksulluk ve sosyal dışlanma bağlamında Roman kimliği: Edirne örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Akademik, 402.
- Karaman Benli, G. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerileri: “İşte benim harflerim!”. *Yaşadıkça Eğitim, 35*(1), 294-310.
- Karaman Benli, G. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı. Z. F Temel (Ed.) *Dil ve erken okuryazarlık içinde* (s. 10-29). Ankara: Hedef CS.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karaman, G., & Güngör Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2).
- Karaman, G., & Üstün, E. (2011). Anasınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 267-278.
- Karan, U. (2017). *Ignored and Unequal: Roma Access to the Right to Housing and Education in Turkey*, Minority Rights Group International (MRG). [https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2017/06/MRG\\_Rep\\_ENG.pdf](https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2017/06/MRG_Rep_ENG.pdf) sayfasından erişildi.

- Karataş, E. (2023). 2015-2021 tarihleri arasında Avrupa’da Roman çocukların eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi. *Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-35.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemini. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87.
- Kaya N. (2015). *Türkiye Eğitim Sisteminde Renk, Etnik Köken, Dil, Din ve İnanç Temelli Ayrımcılık*, İstanbul: MRG, Tarih Vakfı.
- Kaya, F. Ş. (2019). Kırklareli’de yaşayan yerli romanların sosyal kimlik algıları ile ilgili saha araştırması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 120-129.
- Kaya, Y. & Antepli, S. (2018). Okul öncesi dönemde yaratıcı drama yoluyla değerler eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 237-250.
- Kaynak Ekici, K. B. (2017). *MEB okul öncesi eğitim programına uyarlanmış piramit metodunun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaynak-Ekici, K. B., İmir, H., M. & Temel, Z. F. (2021). Learning invitations in Reggio Emilia approach: A case study. *Education 3-13*, 49:6, 703-715, DOI: 10.1080/03004279.2020.1775272.
- Kempert, S., Götz, R., Blatter, K., Tibken, C., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2016). Training early literacy related skills: To which degree does a musical training contribute to phonological awareness development? *Frontiers in psychology*, 7, 1803. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01803>.

- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, 101(4), 765-778.
- Kıldan, O. (2016). Yapılandırmacı yaklaşım. Z. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* içinde (s. 13-43). Ankara: Vize.
- Kılıç Tapu, I. (2022). *Okul öncesinde müzik eğitimi etkinliklerle uygulama örnekleri*. Ankara: Pegem.
- Kılıç, M. & Tezel-Şahin, F. (2022). Okul Öncesi Dönemdeki Roman Çocukların Anne Babalarına Yönelik Algıları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 12(2), 549-570.
- Kılınçcı, E., & Bayraktar, A. (2021). Early literacy materials and teacher practices in preschool classrooms. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 447-478.
- Kieffer, M. J. (2012). Early oral language and later reading development in Spanish-speaking English language learners: Evidence from a nine-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(3), 146-157.
- Kim, S., Im, H., & Kwon, K. A. (2015). The role of home literacy environment in toddlerhood in development of vocabulary and decoding skills. *In Child & Youth Care Forum*, 44, 835-852.
- Kjeldsen, A. C., Saarento-Zaprudin, S. K., & Niemi, P. O. (2019). Kindergarten training in phonological awareness: Fluency and comprehension gains are greatest for readers at risk in grades 1 through 9. *Journal of learning disabilities*, 52(5), 366-382.
- Koç, N. (2009). *Eğitimde dramanın altı yaş çocuklarının dil gelişimleri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koçak, N., Ergin, B., & YALÇIN, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 100-106.
- Kolukırk, S. (2009). *Dünden Bugüne Çingeneler: Kültür-Kimlik-Dil-Tarih*. İstanbul: Ozan.

- Köseoğlu, Ö. (2019). *İstanbul Roman Çalıştayı*. [https://calistay.ibb.istanbul/wp-content/uploads/2020/07/IstanbulRomanCalistayi\\_Dijital.pdf](https://calistay.ibb.istanbul/wp-content/uploads/2020/07/IstanbulRomanCalistayi_Dijital.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Kumcağız, H., Özcan, Ö., & Şahin, C. (2018). Roman Çocukların Okul Devamsızlığına ilişkin Öğrenci, Öğretmen, Veli Görüşleri ve Çözüm Önerileri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 54-85.
- Kurnaz, F. & Özyürek, A. (2019). Erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirmenin önemi: GEÇDA sonuçları örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 1321-1344. DOI: 10.29029/busbed.560397
- Kurt, M. (2016). Yapılandırmacılık kuramı. G. Ekici (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları* içinde (s.828-854). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurtuluş, B. (2012). Devletsiz Bir Halk Olarak Çingeneler: Kökenleri, Sorunları, Örgütlenmeleri”, L. Ürer (Der.), *Roman Olup Çingene Kalmak* içinde (s. 17-43), İstanbul: Melek.
- Kuru N. & Koç Tüylü D. (2019). İlkokula hazırlıkta erken okuryazarlık eğitimi. Ö. Polat. (Ed.) *Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi* içinde (s.141-164). Ankara: Anı.
- Kwakkel, H., Droop, M., Verhoeven, L., & Segers, E. (2021). The impact of lexical skills and executive functioning on L1 and L2 phonological awareness in bilingual kindergarten. *Learning and Individual Differences*, 88, 102009.
- Kyuchukov H. (2017). Cultural-ecological theory and the language education of Roma children. *Journal of Psychology and Pedagogics*. 14 (3). 290-300. doi 10.22363/2313-1683-2017-14-3-290-300
- Kyuchukov, H. (2021). Literacy Development of Roma Children in L2: A Comparative Psycholinguistic Study. *East European Journal of Psycholinguistics*, 8(2).
- Kyuchukov, H., Samko, M., & Kopčanová, D. (2017). Knowledge of Romani language grammar. *Psychology in Russia. State of the Art*, 10 (4), 76-85.

- Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A., & Gunnewig, S. B. (2006). Enhancing early literacy skills for preschool children: Bringing a professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 306-324.
- Lawhon, T., & Cobb, J. B. (2002). Routines that build emergent literacy skills in infants, toddlers, and preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30, 113-118.
- Lervåg, A., Dolean, D., Tincas, I., & Melby-Lervåg, M. (2019). Socioeconomic background, nonverbal IQ and school absence affects the development of vocabulary and reading comprehension in children living in severe poverty. *Developmental science*, 22(5), e12858.
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child development*, 89(5), 1821-1838.
- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of experimental child psychology*, 93(1), 63-93.
- Lifshitz, N., & Har-Zvi, S. (2015). A comparison between students who receive and who do not receive a writing readiness interventions on handwriting quality, speed and positive reactions. *Early Childhood Education Journal*, 43, 47-55.
- Lin, S. M. (1999). *The effects of creative drama on story comprehension for children in Taiwan*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/304512548?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>.
- Linnavalli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M., & Tervaniemi, M. (2018). Music playschool enhances children's linguistic skills. *Scientific reports*, 8(1), 8767.
- Loizou, E., Michaelides, A., & Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care*, 189(4), 600-612.

- 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. Washington, DC: *National Institute for Literacy*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508381.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 36(5), 596.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., & Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2-to 5-year-old children. *Journal of educational psychology*, 90(2), 294-311.
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of experimental child psychology*, 114(1), 111-130.
- Love, A., Burns, M. S., & Buell, M. J. (2007). Supporting children's emerging writing. *Young Children*, 62(1), 12-20.
- Lumandan, E. L. (2018). *Implementation of creative drama activities in three selected preschools*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/268879685.pdf>.
- Lynch, J. (2011). An observational study of print literacy in Canadian preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 38, 329-338.
- Machado, J. (2010). *Early childhood experiences in language arts: Early literacy*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Maier, M. F., Vitiello, V. E., & Greenfield, D. B. (2012). A multilevel model of child-and classroom-level psychosocial factors that support language and literacy resilience of children in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 104-114.

- Makin, L., & Whitehead, M. R. (2003). *How to develop children's early literacy: A guide for professional carers and educators*. California: Sage.
- Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar İçin Uygulama ve Araştırma Merkezi (2018). *Okuldayız: Nişantepe*. <https://maltepe.edu.tr/soyac/tr/-okuldayiz--nisantepe-sayfasından-erişilmiştir>.
- Marie, L. (2022). *Understanding EU action on Roma inclusion*. <https://policycommons.net/artifacts/2298023/understanding-eu-action-on-roma-inclusion/3058464/> Sayfasından erişilmiştir.
- Marin, M. M. (2009). Effects of early musical training on musical and linguistic syntactic abilities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 187-190.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child development*, 80(3), 686-702.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Howes, C. et al. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>.
- Mason, J. M., & Allen, J. (1986). Chapter 1: A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. *Review of research in education*, 13(1), 3-47
- Massetti, G. M. (2009). Enhancing Emergent Literacy Skills of Preschoolers From Low-Income Environments Through a Classroom-Based Approach. *School Psychology Review*, 38(4), 554-569.
- Mayer, E. S. (2003). *What is a disadvantaged group? Minneapolis: Effective Communities Project*. <https://effectivecommunities.com/wp-content/uploads/2020/12/What-is-a-disadvantaged-group-3.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- McBride-Chang, C. (2014). *Children's literacy development*. Routledge.
- McGlynn-Stewart, M., Murphy, S., Pinto, I., Mogyorodi, E., & Nguyen, T. (2019). Technology supported early literacy learning in a multilingual community preschool. *Education 3-13*, 47(6), 692-704.
- McKenney, S., & Voogt, J. (2009). Designing technology for emergent literacy: The PictoPal initiative. *Computers & Education*, 52(4), 719-729.
- MEB (2000). *Orta Öğretim Kurumları Sınıf Öğretmenleri İçin 9. Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Kitabı*. Ankara: MEB.
- MEB, (2022). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021/2022*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_09/15142558\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2021\\_2022.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf) adresinden ulaşılmıştır.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) adresinden ulaşılmıştır.
- MEB., (2011), *Risk altındaki çocukların kaliteli eğitime erişimleri roman çocuklar ve eğitim çalıştayı*. <https://docplayer.biz.tr/26702403-Roman-cocuklar-ve-egitim-calistayi.html> adresinden ulaşılmıştır.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 138(2), 322.
- Mendive, S., Lissi, M. R., Bakeman, R., & Reyes, A. (2017). Beyond mother education: Maternal practices as predictors of early literacy development in Chilean children from low-SES households. *Early Education and Development*, 28(2), 167-181.
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2014). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 105-140.
- Minority Rights Group. (2016). *Problems faced by Roma in Turkey regarding access to fundamental rights*. <https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2016/09/Roma-in-Turkey-for-OSCE-26-Sep-2.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.
- Mol, S. E., Bus, A. G. & Jong M. T. (2009). Interactive book reading in early education: a tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007.
- Molfese, V. J., Beswick, J., Molnar, A., & Jacobi-Vessels, J. (2006). Alphabetic skills in preschool: A preliminary study of letter naming and letter writing. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 5-19.
- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., & Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26, 739-769. DOI 10.1007/s11145-012-9389-0.
- Morris, D., Bloodgood, J., & Perney, J. (2003). Kindergarten predictors of first-and second-grade reading achievement. *The Elementary School Journal*, 104(2), 93-109
- 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.
- Myers, J (1989). Making invitations that encourage active learning. *Journal of Reading*, 32(69), 562-565.
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC: *National Institute for Literacy*. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- National Research Council. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. National Academies.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2018). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* (handbook of early literacy research). G. Akoğlu & C. Ergül (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10-32. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1598/RRQ.32.1.2>
- Neumann M. M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Computers & Education*, 97, 61-68.
- Neumann, M. M., Hood, M., & Neumann, D. L. (2009). The scaffolding of emergent literacy skills in the home environment: A case study. *Early Childhood Education Journal*, 36, 313-319.
- New, R. S. (2001). Early literacy and developmentally appropriate practice: Rethinking the paradigm. *Handbook of early literacy research*, 1, 245-262.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017). Intervention in the home literacy environment and kindergarten children's vocabulary and phonological awareness. *First Language*, 37(5), 433-452. <https://doi.org/10.1177/0142723717698838>
- Noel Foulin, J. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and writing*, 18, 129-155.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific studies of reading*, 16(2), 91-121.
- O'Herron, P., & Siebenaler, D. (2007). The intersection between vocal music and language arts instruction: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(2), 16-26.
- Okutan, E. & Turgut, R. (2018). Çocuk yoksulluğunun farklı bir etnik grup olan Roman çocukları açısından değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5 (8), 132-146. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/41059/496264>
- Olgun, N. & Arslan, Ü. (2017). Okul öncesi eğitimi ve drama. T. Erdoğan (Ed.). *Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama içinde* (163-196). Ankara: Eğiten Kitap

- Orçan, M., Çiçekler, C. Y., & Aral, N. (2012). Communication skills of Roma and non-Roma mothers and receptive language levels of their children. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 40(8), 1357-1363.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Foundations, principles and theory*. Edinburgh: Pearson.
- Ozernov-Palchik, O., Wolf, M., & Patel, A. D. (2018). Relationships between early literacy and nonlinguistic rhythmic processes in kindergarteners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 167, 354-368.
- Öksüz, Y., Güven Demir E., & Öztürk Baba, E. (2018). Roman çocukların okul doyumu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Samsun İli örneği), *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 256-268.
- Önen S. (2011). *Çingenelerin Sosyal Haklara Erişimindeki Zorluklar: Roman ve Dom Toplulukları Karşılaştırması*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu.
- Özbay, Ö. (2019). *Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler (Eğitimde Dönüşüm)*. Ankara: PegemA.
- Öztürk, A. (Ed.). (2008). *Okul öncesinde yaratıcılık ve drama eğitimi*. Anadolu Üniversitesi Web-ofset: Eskişehir.
- Öztürk, E. (2007). Yaratıcı yazı yazmanın gelişim süreci ve ilköğretimde yaratıcı yazı yazma öğretimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 266-273.
- Öztürk, E. ve Can, A., A. (2020). Müzik Eğitiminin Okul Öncesi Çocukların Sosyal Değerlerine Etkisi. *Kıbrıs Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(5), 1053-1064.

- Paat, Y. (2013). Working with immigrant children and their families: An application of Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Journal of Human Behaviour in the Social Environment*, 23(8), 954–966. doi:10.1080/10911359.2013.800007
- Pace, A., Burchinal, P., Alper, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2019). Measuring success: within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 112– 125. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.001>
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2008). Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 36, 227-232.
- Parpucu, N. (2016). *Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pears, K. C., Kim, H. K., Fisher, P. A., & Yoerger, K. (2016). Increasing pre-kindergarten early literacy skills in children with developmental disabilities and delays. *Journal of School Psychology*, 57, 15-27.
- Pelatti, C. Y., Dynia, J. M., Logan, J. A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2016). Examining quality in two preschool settings: Publicly funded early childhood education and inclusive early childhood education classrooms. *Child & Youth Care Forum*, 45, 829-849.
- Pence, K. L. (2007). Introduction: Measuring Contexts of Learning and Development and Children's Emergent Literacy Abilities and Growth. In K. L. Pence (Ed.). *Assessment in Emergent Literacy* (pp. xiii-xxi). San Diego, CA: Plural.
- Perry M. A. & Fantuzzo J. W. (2010) A Multivariate Investigation of Maternal Risks and Their Relationship to Low-Income, Preschool Children's Competencies. *Applied Developmental Science*, 14(1), 1-17, DOI: 10.1080/10888690903510281.
- Pfost, M., Blatter, K., Artelt, C., Stanat, P., & Schneider, W. (2019). Effects of training phonological awareness on children's reading skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65, 101067.

- Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading, 13*(2), 146-174.
- 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.
- Piasta, S. B. (2016). Current understandings of what works to support the development of emergent literacy in early childhood classrooms. *Child development perspectives, 10*(4), 234-239.
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading research quarterly, 45*(1), 8-38.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child development, 83*(3), 810-820.
- Piasta, S. B., Purpura, D. J., & Wagner, R. K. (2010). Fostering alphabet knowledge development: A comparison of two instructional approaches. *Reading and writing, 23*, 607-626.
- Plaza, M., & Cohen, H. (2007). The contribution of phonological awareness and visual attention in early reading and spelling. *Dyslexia, 13*(1), 67-76.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic education, 34*(3/4), 239-275.
- Pop, R. (2020). Challenges of teaching Roma minority children how to read: What do we know and what can we do about it?. *European Journal of Teaching and Education, 2*(3), 65-78.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic, 39*(2), 87-98.

- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2011). From scribbles to scrabble: Preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and writing*, 24, 567-589.
- Pyle, A., Prioletta, J., & Poliszczuk, D. (2018). The play-literacy interface in full-day kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 46, 117-127.
- Rachmani, R. (2020). The effects of a phonological awareness and alphabet knowledge intervention on four-year-old children in an early childhood setting. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(3), 254-265.
- Rand, M. K., & Morrow, L. M. (2021). The contribution of play experiences in early literacy: Expanding the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, S239-S248.
- Register, D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on prereading/writing. *Journal of music therapy*, 38(3), 239-248.
- Reifinger Jr, J. L. (2018). The relationship of pitch sight-singing skills with tonal discrimination, language reading skills, and academic ability in children. *Journal of Research in Music Education*, 66(1), 71-91.
- Reutzel, D. R. (2015). Early literacy research: Findings primary-grade teachers will want to know. *The Reading Teacher*, 69(1), 14-24.
- Robinson, F. A. (2014). *Literacy connections: early literacy interventions for young children from at-risk populations*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/1640760131/7B58A8CE6F9F44FFPQ/1?accountid=15310>
- Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J., & Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 677-694.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Journals*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>

- Roskos, K. A., & Christie, J. F. (2013). Gaining ground in understanding the play-literacy relationship. *American Journal of Play*, 6(1), 82-97.
- Roskos, K. A., Christie, J. F., & Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.
- Rowe, D. W., & Wilson, S. J. (2015). The development of a descriptive measure of early childhood writing: Results from the Write Start! writing assessment. *Journal of Literacy Research*, 47(2), 245-292.
- Rus, C. & Zatreanu, M. (2006). *Guide for Roma school mediators/assistants*, Strasbourg: Council of Europe – Directorate General IV. <http://coe-romed.org> sayfasından erişilmiştir.
- Ryan, A., Gibbon, F. E., & O'shea, A. (2016). Expressive and receptive language skills in preschool children from a socially disadvantaged area. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(1), 41-52.
- Saatci, F. Z. (2019). *60-72 aylık işitme kayıplı ve işitme kayıplı olmayan çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Salmon, A. (2010). Using music to promote children's thinking and enhance their literacy development. *Early child development and care*, 180(7), 937-945.
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim*. G. Yüksel (Ed.). Ankara: Nobel.
- Sarıtaş, S., & Çoban, U. (2022). Roman Çocuklarının Eğitimlerinin Sürdürülebilirliği Üzerine: Balıkesir İli Örneği. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 128-142.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Logan, J. A. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language-and literacy-learning opportunities: What is the connection? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281-294.

- Schmitt, S. A., Simpson, A. M., & Friend, M. (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant and Child Development*, 20(6), 409-431.
- Schmitz, S. L., & Loy, S. (2014). Road to the code: examining the necessity and sufficiency of program components. *Reading Improvement*, 51(4), 341-359.
- Schoon, I., Parsons, S., Rush, R., & Law, J. (2010). Children's language ability and psychosocial development: A 29-year follow-up study. *Pediatrics*, 126(1), e73-e80. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20587683/> sayfasından erişilmiştir.
- Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 7(4), 264-275.
- Segers, E., & Verhoeven, L. (2005). Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten. *Journal of computer assisted learning*, 21(1), 17-27.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child development*, 85(4), 1552-1568.
- Senechal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sénéchal, M., Lefevre, J. A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading research quarterly*, 33(1), 96-116.
- Sénéchal, M., Whissell, J., & Bildfell, A. (2017). Starting from home: Home literacy practices that make a difference. *Theories of reading development*, 15, 383.
- Serpell, R., Baker, L., & Sonnenschein, S. (2005). *Becoming literate in the city: The Baltimore early childhood project*. Cambridge University.
- Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L., & Ganapathy, H. (2002). Intimate culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 391.

- Sezgin, E. Y., 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.
- Shaw, D. E. and Siegel, B. L. (2010). Re-adjusting the kaleidoscope: The basic tenets of invitational theory and practice. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 46-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ942565.pdf>
- Shen, Y., & Del Tufo, S. N. (2022). Parent-child shared book reading mediates the impact of socioeconomic status on heritage language learners' emergent literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 254-264.
- Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M., & Lerkkanen, M. K. (2020). Home literacy activities and children's reading skills, independent reading, and interest in literacy activities from kindergarten to grade 2. *Frontiers in Psychology*, 11, 1508.
- Singh, L., Yeung, W. J. J., Cheng, Q., & Heng, E. Y. T. (2022). The home literacy environment mediates effects of socio-economic status on infant vocabulary development. *Developmental Science*, e13349. DOI: 10.1111/desc.13349
- Skouge, J. R., Rao, K., & Boisvert, P. C. (2007). Promoting early literacy for diverse learners using audio and video technology. *Early Childhood Education Journal*, 35, 5-11.
- Snow, P. C., Eadie, P. A., Connell, J., Dalheim, B., McCusker, H. J., & Munro, J. K. (2014). Oral language supports early literacy: A pilot cluster randomized trial in disadvantaged schools. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(5), 495-506.
- Soğancı, S. (2017). *Sesbilgisel farkındalık becerilerinin sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi: boylamsal bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sousa, Cl & Gonçalves, M., Machado, J., Efferth, T., Greten, T., Froeschen, P. Greten, H. (2012). Effects of qigong on performance-related anxiety and physiological stress functions in transverse flute music schoolchildren: a feasibility study. *Journal of Chinese Integrative Medicine*, 10(8), 858-65

Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.

Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental psychology*, 41(1), 225.

Steiner, L. M. (2014). A family literacy intervention to support parents in children's early literacy learning. *Reading Psychology*, 35(8), 703-735.

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934.

Şahin, F. (2018). Erken okuryazarlık becerilerini destekleyici unsurlar. Z. F Temel (Ed.) *Dil ve erken okuryazarlık* içinde (s. 105-125). Ankara: Hedef CS.

Şahinel, M. (2011). Etkin öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s.149-165) Ankara: Pegem Akademi.

Şen, M. (2020). *Akil ve zekâ oyunlarının 60-72 aylık çocuklarda erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Şimşek Bekir, H. (2004). *Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okul öncesi dönemindeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 342-360.

Şimşek Çetin, Ö., Bay, D. N., & Altun Akbaba, S. (2014). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerinin Gelişimsel Özelliklerinin İncelenmesi. *Ilkogretim Online*, 13(2).

Şimşek, Ö. (2011). *60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson

- Tahtalıoğlu, G. (2023). *Erken çocukluk dönemi, işitme engelli çocuklar ile normal işiten çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tanriverdi, Ö. (2012). *Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Taverna, L., Tremolada, M., Tosetto, B., Dozza, L., & Renata, Z. S. (2020). Impact of psycho-educational activities on visual-motor integration, fine motor skills and name writing among first graders: a kinematic pilot study. *Children*, 7(4), 27.
- Teale, W. H., Whittingham, C. E., & Hoffman, E. B. (2020). Early literacy research, 2006–2015: A decade of measured progress. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 169-222.
- Teale, W.H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Westport, CT: Ablex.
- Temel, Z. F. (Ed.). (2018). *Dil ve erken okuryazarlık*. Ankara: Hedef CS.
- Temel, Z. F., Ersoy, Ö., Avcı, N.& Turla, A (2006). *Gazi erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)*. Ankara: Matsa.
- Temel, Z. F., Kaynak, B., Paslı, H., Demir, H., & Çemrek, B. (2016). Montessori eğitim kurumlarındaki çocukların görsel algı ve çizim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2595-2608.
- Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early childhood education journal*, 48, 549-560.
- Tichnor-Wagner, A., Garwood, J. D., Bratsch-Hines, M., & Vernon-Feagans, L. (2016). Home literacy environments and foundational literacy skills for struggling and nonstruggling readers in rural early elementary schools. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(1), 6-21.

- Tomlinson, C. A. (2002). Invitations to learn. *Educational Leadership*, 60(1), 6–10.
- Topbaş, S. (2011). Konuşma dilinin evrim sürecinde iletişim-dil-konuşma bağlantısı. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi içinde* (s.13-28). Ankara: Kök.
- Toprak, Z., Ö. N. Timurcanday Özmen ve G. Tenikler. (2007). *İzmir Büyükşehir Bütününde Romanlar*. 1.Baskı. Ankara: Nobel.
- Tozan, R. M. (2023). *2012-2022 yılları arasında erken okuryazarlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Trakya Kalkınma Ajansı (2023). *Roman akademisi projesi*. <https://www.trakya.org.tr/tr/46895/Roman-Akademisi-Projesi-Tamamlandi> sayfasından erişilmiştir.
- Trawick-Swith, J. (2013). Çocuk gelişim kurmaları. B. Akman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişimi çok kültürlü bir bakış açısı* (M. Buldu, Çev.) içinde (s.34-64). Ankara: Nobel.
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 67-80.
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Tümtaş, M. S., & Ergun, C. (2016). Göçün toplumsal ve mekânsal yapı üzerindeki etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1347-1359.
- Türk Dil Kurumu (2021). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türkkaş Anasız, B., Ekinci, C. E. & Anasız, B. Y. (2018). Okul öncesi eğitime katılımın daha sonraki yıllardaki akademik başarıya etkisi: TEOG sınavları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 154-173. DOI: 10.17679/inuefd.374051

- Uge, S., Neolaka, A., & Yasin, M. (2019). Development of Social Studies Learning Model Based on Local Wisdom in Improving Students' Knowledge and Social Attitude. *International Journal of Instruction*, 12(3), 375-388.
- Ulrich, C. (2011). *Supporting early childhood development for young Roma children- Current status and examples of best practice*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Uludağ, G., & Durmuş, T. (2020). *Erken Okuryazarlık Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2010). Early Academic Skills in Preschool Period. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(2), 118-134.
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 315-328.
- Uzuner, Y. (1996). Filizlenen okuryazarlık 'Emergent literacy'. Sevgi Çiçekleri, Zihinsel Yetersizlik Araştırma, *Eğitim ve Haber Dergisi*, 1(1), 27-29.
- Ünal, Ş. (2021). *Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgede yaşayan çocukların anlatı becerileri ile erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ünaldı, H. (2012). Türkiye'de yaşayan kültürel bir farklılık: Çingeneler. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 615-626.
- Vaiouli, P., & Friesen, A. (2016). The magic of music: Engaging young children with autism spectrum disorders in early literacy activities with their peers. *Childhood Education*, 92(2), 126-133.
- Vaiouli, P., & Grimmet, K. (2020). Enhancing engagement and early literacy through music: Perspectives from head start teachers. *Journal of Education and Practice*, 11(14), 11-20. DOI: 10.7176/JEP/11-14-02

- Varma, E. (2022). *Orff Schulwerk yaklaşımının 60-72 ay çocukların fonolojik farkındalıklarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) yok.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- Verhoeven, L., Voeten, M., Van Setten, E., & Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100325. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100325>
- Vernon-Feagans, L., Mokrova, I. L., Carr, R. C., Garrett-Peters, P. T., Burchinal, M. R., & Family Life Project Key Investigators. (2019). Cumulative years of classroom quality from kindergarten to third grade: Prediction to children's third grade literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 531-540.
- Vidal, M. M., Lousada, M., & Vigário, M. (2020). Music effects on phonological awareness development in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 41(2), 299-318.
- Vloedgraven, J. M., & Verhoeven, L. (2007). Screening of phonological awareness in the early elementary grades: An IRT approach. *Annals of Dyslexia*, 57, 33-50.
- Voogt, J., & McKenney, S. (2017). TPACK in teacher education: Are we preparing teachers to use technology for early literacy?. *Technology, pedagogy and education*, 26(1), 69-83.
- 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.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.
- Wasik, B. H., & Herrmann, S. (2004). Family literacy: History, concepts, services. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 23-42). Routledge.
- Westby, C. (2016). Early literacy profiles in children with language impairment. *Word of Mouth*, 27(4), 8-11.

- Westerveld, M. F., Paynter, J., Trembath, D., Webster, A. A., Hodge, A. M., & Roberts, J. (2017). The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 47, 424-438.
- Wheater, J. (2011). *Strategies to assist emergent literacy learners in acquiring alphabetic knowledge, print awareness, and phonological awareness skills*. (Master's thesis). Retrieved from [https://fisherpub.sjf.edu/education\\_ETD\\_masters/41/](https://fisherpub.sjf.edu/education_ETD_masters/41/)
- Whitehurst, G. J., & Fischel, J. E. (2014). Reading and language impairments in conditions of poverty. In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard. (Eds.), *Speech and language impairments in children* (pp. 67-86). London and New York: Psychology.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848– 872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Wilde, J., Goerss, B., & Wesler, J. (2003). Are all phonemic awareness tests created equally? A comparison of the Yopp-Singer and the task of auditory analysis skills (TASS). *Journal of Research in Reading*, 26(3), 295-303.
- Williams, K. E. (2018). Moving to the beat: Using music, rhythm, and movement to enhance self-regulation in early childhood classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 85-100.
- Wimelius, M. E., Eriksson, M., Isaksson, J., & Ghazinour, M. (2017). Swedish reception of unaccompanied refugee children—promoting integration? *Journal of international migration and integration*, 18, 143-157. <https://doi.org/10.1007/s12134-016-0472-2>
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093–1109.
- Wolfersberger, M. E., Reutzel, D. R., Sudweeks, R., & Fawson, P. C. (2004). Developing and validating the Classroom Literacy Environmental Profile (CLEP): A tool for examining the “print richness” of early childhood and elementary classrooms. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 211-272.

- Wood, C. (2002). Parent–child pre–school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of research in reading*, 25(3), 241-258.
- Wright, T. S., & Neuman, S. B. (2013). Vocabulary instruction in commonly used kindergarten core reading curricula. *The Elementary School Journal*, 113(3), 386-408.
- Xu, Y., Chin, C., Reed, E., & Hutchinson, C. (2014). The effects of a comprehensive early literacy project on preschoolers' language and literacy skills. *Early Childhood Education Journal*, 42, 295-304.
- Xue, Y., & Meisels, S. J. (2004). Early literacy instruction and learning in kindergarten: Evidence from the early childhood longitudinal study—kindergarten class of 1998–1999. *American educational research journal*, 41(1), 191-229.
- Yağlıdere, A. (2011). *İzmir Romanları*. İstanbul: Ozan.
- Yalçintas Sezgin, E., & Ulus, L. (2017). The Early Literacy at Preschool Education: The Book or The E-Book? *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(4), 77-83.
- Yalman, F. (2020). *Kütüphanede verilen "Kitapların Eğlenceli Dünyası" eğitim programının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yanıkdağ, T. (2021). Türkiye’de Romanlar ve alt kimlik grupları: etno-dilsel farklılıkların kimliğe yansımaları. *Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 57-76. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/raedergisi/issue/62748/930044>
- Yaşar Ö. (2017). Eğitimsizlik sarmalının kısır döngüsündeki: Roman çocukların eğitimi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*; 4(12): 1241-1253
- Yaşar, Ş. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış Dergisi*. 6(17). 15-19.

- Yazar, A., Çelik, M., & Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitimde yaratıcı dramının çocuğun gelişim alanlarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 15-21.
- Yazoğlu, R. (2005). Dil-kültür ilişkisi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 2(5), 123-143. <https://dergipark.org.tr/en/pub/muhafazakar/issue/55981/767869>
- Yeh, S. S., & Connell, D. B. (2008). Effects of rhyming, vocabulary and phonemic awareness instruction on phoneme awareness. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 243-256.
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814.
- Yıldız, A. K. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, (7), 95-112.
- Yıldız, G. (2020). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. Ankara: Anı.
- Young S (2003) *Music with the under fours*. Abingdon: Routledge Falmer.
- Zimmerman, S. S., Rodriguez, M. C., Rewey, K. L., & Heidemann, S. L. (2008). The impact of an early literacy initiative on the long term academic success of diverse students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13(4), 452-481.
- Zulfitrah, Z. R. (2020). The use of multimedia technology in early childhood literacy. In International Conference of Early Childhood Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 449, 76-79

## **EKLER**



## Ek 1. Etik Onay

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.09.2022-E.460984



**T.C.**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-460984  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

22.09.2022

### Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Tacettin TEZCAN'ın, Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL'in**, danışmanlığında yürüttüğü **"Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Becerileri Eğitim Programının 4-5 Yaş Grubu Roman Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **13.09.2022** tarih ve **15** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 1032

**Komisyon Başkanı**

Ek:1 Liste

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

## Ek 2. Kurulan Öğrenme Merkezlerinin Görüntüleri

### Okuma Merkezi



### Yazma Merkezi



### Dinleme Merkezi



### Müzik Merkezi



### Drama Merkezi



### Ek 3. Etkinlik Örnekleri

#### 11 DAVULCU AMCA

**Etkinlik Çeşidi:** Oyun, Drama, Müzik ve Türkçe (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)

**Sözcükler:** Uyak, duygu, mâni

**Kazanım ve Göstergeler**

**Kazanım 6. Görsel materyalleri okur.**

**Göstergeleri:** Görsel materyalleri inceler. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

**Ek Göstergeleri:** Görsel materyalleri ayırt eder.

**Kazanım 8. Uyaklı sözcükleri ayırt eder.**

**Göstergeleri:** Uyaklı sözcükleri eşleştirir. Hedef sözcük ile söylenişi benzer olan sözcüğü seçer. Hedef sözcük ile aynı sesle başlayan sözcüğü seçer. Söylenen sözcük ile uyaklı başka sözcük söyler. Uyaklı edebi ürünler oluşturur.

**Kazanım 16. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (MEB, 2013)**

**Göstergeleri:** Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.

**Kazanım 20. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.**

**Göstergeleri:** Malzemeleri keser, yapıştırır, değişik şekillerde katlar.

**Kazanım 17. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (MEB, 2013)**

**Göstergeleri:** Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

**Kazanım 18. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. (MEB, 2013)**

**Göstergeleri:** Bedenini, nesneleri ve vurmali çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar.

**Kazanım 21. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.**

**Göstergeleri:** Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına ve kullanım amaçlarına göre ayırt eder, eşleştirir.

**Materyaller:** davul, ritim çubukları, pon pon, eva, karton, uyaklı sözcük kartları, duygu kartları

#### Öğrenme Süreci

##### Isınma-Hazırlık Çalışması

Öğretmen sınıfa davul şarkısı ve elinde davul ile girer. (EK-1) davul çalarken öğretmen manilerden birkaçını söyler. Daha sonra öğretmen çocuklara “Siz de kendinize davul yapmak ister misiniz?” diye sorar ve çocuklara önceden dışları tek renge boyanmış olan yoğurt kapları dağıtılır. Davullar yapılırken kapların yanlarını karton, ponpon, eva vb. malzemelerle

süslemeleri istenir. Yapılan davullara ipler bağlanır ve her çocuğun davullarını takmasını ister. Çocuklar ile müziğin ritmine uygun davullarla ritim çalışması yapılır. (Ek1) (Ritim çalışması) Sonra öğretmen projeksiyona uyakları renkli olan manileri (EK-2) yansıtır. Davulcu kostümü ile çocuklara davul eşliğinde bu manilerden okur. Uyaklı olan seslerde davullara daha güçlü vurulur. Aynı zamanda öğretmen bu manilerin uyaklı olan sözcüklerin görsellerini manilerin yanında yansıtır. (Elma, ayva; kelebek, benek; güller, gözler vb.) Daha sonra çocuklarla projeksiyondan yansıtılan bu maniler ve içlerinde yer alan renkli yazılmış olan uyaklı sözcükler hakkında sohbet edilir. Öğretmen çocuklara çeşitli uyaklı sözcüklerin resimlerinin olduğu kutuyu çocuklara gösterir. Çocuklardan görsel kartlardan (EK-3) istediklerini seçmelerini ister. Çocuklara sırayla ellerindeki kartlarda hangi görsellerin olduğunu sorar. Elleriindeki görsellerin isimleri ile benzer sözcük bulmalarını ister. Çocuklardan cevaplar alındıktan sonra “Çocuklar sizin elinizdeki resmin ismi ile kimin resminin ismi benzer?” der. Öğretmen, çocukların ellerindeki görsellerle arkadaşlarındaki görselleri karşılaştırarak birbiriyle uyaklı olan sözcükleri bulmalarını ister. Öğretmen bu görselleri ayrı ayrı yerlere koyar. Daha sonra çocuklara kutudaki diğer görselleri göstererek bunların da birbiriyle uyaklı olanlarını eşleştirmelerini söyleyerek eşleştirme oyununu başlatır. Çocuklar birbiriyle uyaklı görselleri eşleştirdikten sonra oyun biter.

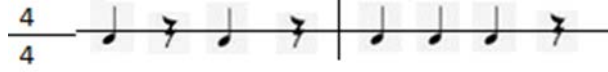
### **Canlandırma Aşaması**

Öğretmen çocuklara, oyun başında görselleri seçip arkadaşlarıyla eşleştikleri kişilerle bir grup olmalarını ister. Öğretmen gruplara bu sözcükleri ve görselleri önce nerede gördüklerini söylemelerini ister. Yansıtılan manilere dikkat çekilir. Daha sonra öğretmen çocuklardan grupça kendi tekerlemelerini oluşturmalarını ister. (Tekerleme oluşturma) Çocuklar grup arkadaşlarıyla özgürce manilerini oluşturduktan sonra öğretmen çocukları davulcu rolüne hazırlar. Çocukların yapmış oldukları davulları çocukların almasını ister. Öğretmen çocuklara duygu kartlarını gösterir. (Mutlu, üzgün, sıkılmış, heyecanlı vb.) (Rol kartları) Davulcu rolündeki çocuğun tekerlemelerini söylerken seçeceği duygu ve bir ritim ile söylemesini ister. Çocukların kendi oluşturdukları tekerlemeleri söylerken öğretmen rol kartlarını yere karışık olarak koyar. Çocuklar gittikleri duygu kartındaki duygulara göre davulcu rolünde ritme uygun tekerlemelerini söylerler. (Rol oynama)

### **DEĞERLENDİRME**

Çocukların oluşturdukları maniler panoya asılır. Öğretmen manileri okur. Çocuklardan manilerdeki uyaklı kısımları bulmalarını ister. Manilerdeki uyaklı kısımlar çocuklarla renklendirilir.

### Ek 1



**EK-1** [https://www.youtube.com/watch?v=gbHBaY\\_9\\_AI](https://www.youtube.com/watch?v=gbHBaY_9_AI)

### EK-2

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Kırmızı gül solamaz.<br/>Rengi sarı olamaz.<br/>Ben okulu çok severim.<br/>Kimse gelmeme engel olamaz.</p> <p>Çiçeklidir etek<br/>Arının yuvasında petek<br/>Arkadaşlarım çok sever<br/>Oyunları teketek</p> <p>Okul yolu çiçekli<br/>Çiçekleri benekli<br/>Benim arkadaşlarım<br/>Beni sever sürekli</p> | <p>Çalar oyuncağın zili<br/>Azalınca pili<br/>Vurmaz ziller birbirine<br/>Değiştirir hemen ilgili</p> <p>Köprünün altı dere<br/>Dizlerim yara bere<br/>ben oyundan vazgeçmem<br/>çıksam bile haberlere</p> <p>Kuşlar ırmaktan içer su<br/>Yersen bolca tuzlumsu<br/>Oynayıp terlersen<br/>İçme çeşmeden soğuk su</p> <p>Dalda var iki elma<br/>Bir de yanında ayva<br/>Gel beraber yiyelim<br/>Biri sana biri bana</p> | <p>Havalar da kelebek<br/>Kanadı benek benek<br/>Uçuyorlar havada<br/>Danslarını ederek</p> <p>Bahçedeki güller<br/>Güllere bakar gözler<br/>Gezinip dolaşırken<br/>Koparırsan sönerler</p> <p>Trenin penceresi<br/>Evin çerçevesi<br/>Bir de mutfığa girersek<br/>Var birçok tenceresi</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### EK-3

Birbiri ile kafiyeli resimleri eşleyelim

Birbiri ile kafiyeli resimleri eşleyelim

Birbiri ile kafiyeli resimleri eşleylim



Birbiri ile kafiyeli resimleri eşleylim



Birbiri ile kafiyeli resimleri eşleylim



Birbiri ile kafiyeli resimleri eşleylim



## 21 KUYRUKLU ÇİZGİLER

**Etkinlik Çeşidi:** Türkçe, Müzik, Drama, Oyun-Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği  
(Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)

**Sözcükler:** Kuyruk, çizgi

**Kazanım ve Göstergeleri:**

**Kazanım 5. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (MEB, 2013)**

**Göstergeleri:** Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.

**Kazanım 6. Görsel materyalleri okur. MEB 2013 OÖEP**

**Göstergeleri:** Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

**Kazanım 14. Temel yazı yazmaya yönelik küçük kas becerileri gösterir.**

**Göstergeleri:** Çizgileri birleştirir. Çizgileri kopya eder. Noktalarla belirlenen çizgilerin üstünden gider. Verilen çizgilere benzer çizgiler çizer. Çizilmiş olan şekli keser. Kendi ismini yazmaya çalışır. Harfleri kopya eder. Kalem doğru tutar. Kalem kontrolünü sağlar.

**Kazanım 18. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. (MEB, 2013)**

**Göstergeleri:** Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.

**Kazanım 20. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.**

**Göstergeleri:** Malzemeleri keser, yapıştırır, değişik şekillerde katlar. Malzemelere elleriyle şekil verir. Kalem doğru tutar, kalem kontrolünü sağlar, çizgileri istenilen nitelikte çizer.

**Materyaller:** Hayvan maskesi, renkli şallar, kum dolu kap, taş, ip, A4 kâğıdı

**Öğrenme süreci**

**Isınma-Hazırlık Çalışması**

Öğretmen sınıfa “Kimin Kuyruğu? Kim Bunlar?” hikâye kitabı ile girer ve etkileşimli olarak okur. Daha sonra öğretmen kuyruğa sahip olan hayvanların çocuk sayısı kadar maskelerini sınıfın ortasına koyar. Çocukların maskeleri almaları istenir. Her çocuğun bir maske alması sağlanır.

**Canlandırma Aşaması**

Öğretmen müzik (Ek1) açar. (Şarkı dinleme) Müzik eşliğinde çocukların hayvanları taklit etmesi istenir. Taklitler yapılırken hayvanların kuyruklarına dikkat çekilir. Öğretmen kuyruksuz olan çocuklara renkli şallardan verir. Her çocuğun şallar ile kendilerine kuyruk yapması istenir. Açılan müzik ile çocukların hayvan taklitlerine devam etmesi istenir.

(Doğaçlama) Hayvanların taklitleri sonrası öğretmen çocuklara kuyruklarının nasıl hareketler çizdiğini sorar. Her çocuğun kuyruklarını (şallar) alarak kuyruklarının hareketlerini şallar ile yapmalarını ister. Öğretmen şallar ile birçok çizgi yapılabileceğini hep birlikte bu hareketleri yapacaklarını çocuklara söyler. Şallar aktivitesi videosu (ek2) açılır. Videoda yer alan çizgiler şallar yardımıyla hep birlikte yapılır.

Öğretmen

Çizgiler çizerim bir sağa bir sola

Hoop bir aşağı bir yukarı

Çizgiler çizerim bazen zigzag bazen yuvarlak

Canım ister bir o yana bir bu yana

Çizgiler çizerim canım istediği gibi

Tekerlemeyi söyler. Öğretmen çocukların istedikleri bir masaya geçmesini istenir. Masalarda örnek olması için değişik şekilde çizgilerin olduğu kartlar verilebilir. Öğretmen her çocuğa üçe ayrılmış A4 kâğıdı verir. A4 kâğıdı 3 bölüme ayrılmış şekildedir. Öğretmen önce şallar ile yaptığımız şekilleri çocuklara hatırlatır. Her çocuğun masalara geçmeden parmaklarıyla çizgileri havaya çizmesini ister. Daha sonra masalara geçilir.

Birinci masada bir kap içerisinde olan kuma çocuklardan sırayla, istedikleri gibi bir çizgiyi parmaklarıyla kuma çizmeleri daha sonra kâğıtlarındaki bir bölüme oluşturdukları çizgileri çizmeleri istenir.

İkinci masada çeşitli taşlar vardır. Çocukların bu taşlar ile istedikleri çizgileri oluşturmaları ve oluşturdukları çizgiyi kâğıdındaki diğer boşluğa çizmeleri istenir.

Üçüncü masada ipler vardır. Çocuklardan ipler ile çizgi oluşturmaları ve oluşturdukları çizgiyi kâğıdındaki bir bölüme çizmeleri istenir.

Sırayla tüm çocukların masalarda çizgiler oluşturmaları istenir. En son öğretmen taş ve iplerle oluşturduğu çizgi çalışmasını çocukların incelemesi için çağırır. Bu çalışmanın küçük kurbağa müzogram (ek3) çalışma kâğıdı olduğu söylenir ve çocuklara dağıtılır. (Müzogram)

Çocuklara verilen kâğıtta kurbağanın noktalarını birleştirmeleri ve çerçeveden kesmeleri istenir. Kâğıtlarının karışmaması içinde hazırlanan çocukların isimlerinin noktalı olarak yazıldığı ve altında boşluk olan etiket (ek3) dağıtılır. Önce isimlerinin noktalarından gitmeleri altındaki boşluğa ise isimlerine bakarak yazmaları istenir. Müzogram kâğıtlarının üst boşluğuna etiketleri yapıştırmaları istenir. Müzogram kâğıtlarında noktalı olarak verilen çizgilerin üstünden önce parmak uçlarıyla gitmeleri daha sonra kalemle ile noktalı çizgileri

birleştirmeleri istenir. Hazırlanan müzogram k ğıtları video şarkı eşliğinde (ek5)  izgilerin üstünden parmak uçlarıyla gidilerek söylenir.

### Değerlendirme

Çocukların oluşturduğu A4 kâğıdı panolara asılır. Hep birlikte arkadaşlarının yaptığı çizgiler incelenir.

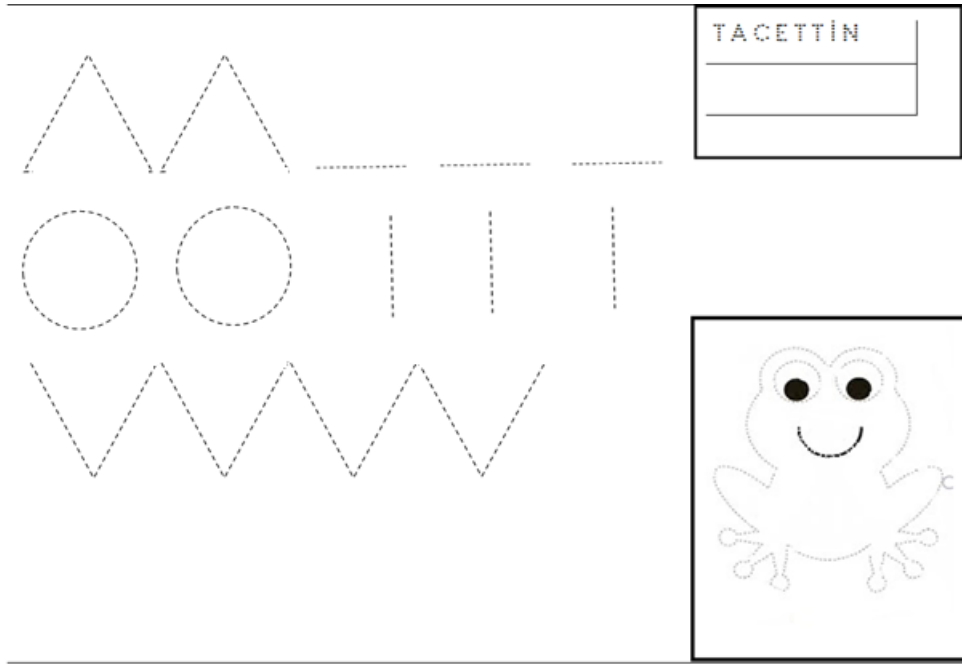
Ek1

<https://www.youtube.com/watch?v=LAWOsikFDuM>

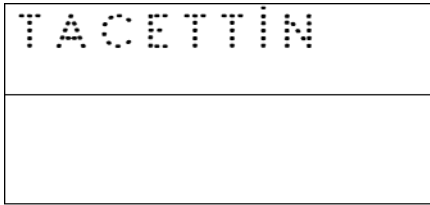
Ek2

<https://www.youtube.com/watch?v=oJAGNYnslWI&t=153s>

Ek 3



Ek 3



Ek 5

<https://www.youtube.com/watch?v=HJ9XfsKimP4&t=24s>

### 30 KELİME ÖNLÜĞÜ

**Etkinlik Çeşidi:** Türkçe, Oyun, Müzik ve Drama (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)

**Sözcükler:** Sözcük, koleksiyon

**Kazanım ve Göstergeler**

**Kazanım 5. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (MEB, 2013)**

**Göstergeleri:** Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.

**Kazanım 9. Sözcük ve sözcük yazımlarını fark eder.**

**Göstergeleri:** Sözcükleri gösterir. Sözcüklerin kısa uzun olanları ayırt eder. Sözcük arası boşlukları gösterir. Sözcükleri oluşturan heceleri tanır.

**Kazanım 17. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (MEB, 2013)**

**Göstergeleri:** Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

**Kazanım 18. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. (MEB, 2013)**

**Göstergeleri:** Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.

**Materyaller:** Mutfak önlüğü, renkli fon kartonları, ip, mandal, sözcüklerin görseli ve yazılışının olduğu kartlar

### Öğrenme Süreci

#### Isınma-Hazırlık Çalışması

Öğretmen sınıfa mutfak önlüğü giyerek gelir önlüğün cebinde birçok sözcük ve görselinin olduğu kağıtları çıkarır ve ortaya koyar. Bu sözcüklerin Büyük Kelime Koleksiyoncusu (Ek1) hikayesinden çıktığını söyler. Sözcükleri çocuklara söyler; pullar, paralar, böcekler, taşlar, elmas, çiçek vb. Daha sonra öğretmen hikâye kitabını okumaya başlar.

#### Canlandırma Aşaması

Can'ın ayağı kayıp ve topladığı sözcüklerin havaya uçtuğu yerden sonraki sayfada hikâye okuma durdurulur. Çocuklardan sınıfın içinde yer alan sözcükleri toplamalarını ister. Çocukların toplanan sözcükleri görsellerine bakarak söylemelerini ister. Öğretmen “Can sözcükleri kısa, uzun sözcükler olarak ayırıyordu haydi bizde ayıralım” der. (Dramatizasyon) Tek heceliler, iki heceliler üç ve daha fazla heceliler olmak üzere öğretmen sandalyeler arasına hece sayısını gösteren üç ip gerer. Çocukların sınıfta topladıkları sözcükler ellerini birbirine vurarak-alkış ile- söylenerek hecelerine ayrılır. Çocuklara her sözcük sonunda kaç ritim

yaptıkları sorulur, hep birlikte sayılır. (Ritim çalışması) Sözcükleri hecelere ayrılan çocuk sözcüğünü uygun hece ipine asar.

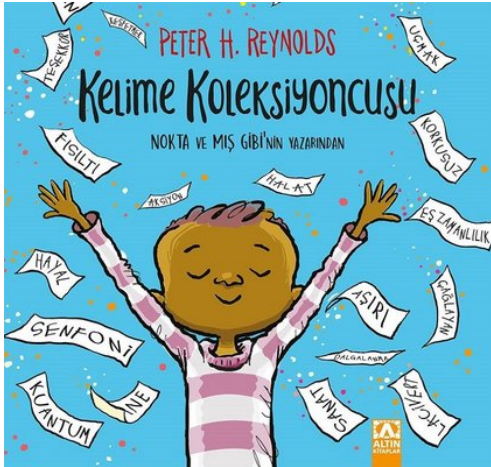
Daha sonra hikâye okumaya devam edilir. Can'ın birbiriyle uyumlu sözcüklerle neşeli şarkılar yazdığı kısımda hikâye okunması durdurulur. Öğretmen çocuklara tekerleme söyleyerek beşerli gruplara ayırır. Gruplar iplerde asılı olan sözcüklerden alarak neşeli şarkılar oluşturmaları istenir. Şarkı için öğretmen sözsüz ezgi açar (Ek2) ve o ezginin ritmine uygun şarkı oluşturulur. (Şarkı oluşturma) Gruplar şarkılarını tüm sınıfa söylemeleri istenir. Öğretmen çocukların şarkılarını not alır. Şarkılardan seçtiği cümleleri Word'e yazar ve büyük bir şekilde yansıtır. Daha sonra öğretmende şarkı söylemeye başlar. (E3) (Şarkı dinleme ve söyleme) Ardından tüm çocuklara renkli mendiller ve kurdeleler verilerek şarkı birkaç kez tekrarlanır. Yansıtılan cümleler şarkı eşliğinde sözcüklerine ayrılır. Çocuklara nerede zıpladıkları nerede kurdele salladıkları soruları sorulur. Cevaplar hep birlikte bulunur. Öğretmen hikâyenin kalan kısmını çocuklara okur.

### Değerlendirme

Öğretmen heceleme ile ilgili şarkıyı açar, çocuklarla birlikte şarkıyı söylerler heceleme kısımlarında şarkıyı durdurur ve birlikte heceleme yaparlar, sonra çocuklar hep birlikte dans eder. ([https://youtu.be/HjM2\\_E1JOpU](https://youtu.be/HjM2_E1JOpU) şarkı ikinci dakikasında durdurulur)

### Ek1

Kelime Koleksiyoncusu



### Ek2

<https://www.youtube.com/watch?v=qtbA7CENrYQ>

Ek3: Cümleleri bölme şarkısı

Cümleleri bölelim sözcüklere,  
Haydi bir kez zıpla her sözcükte.  
Boşlukta salla bir kurdele,  
Mendili koy her sözcüğe.  
Şimdi Say kaç kere zıpladın.  
Bu cümle kaç sözcük, kaç sözcük?



#### Ek 4. Etkinlik Uygulamalarından Görüntüler









*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...*