



**T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OKUMA ÖĞRENMENİN
ÇOCUKLARA, AİLELERE VE ÖĞRETMENLERE YANSIMALARI**

**Tuğçe AR
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER**

Burdur, 2024

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OKUMA ÖĞRENMENİN ÇOCUKLARA,
AİLELERE VE ÖĞRETMENLERE YANSIMALARI**

Tuğçe AR
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

Burdur, 2024



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY
FORMU**

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 02.08.2024 tarih ve 528-32 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 21.08.2024 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Tuğçe AR'ın "Okul Öncesi Dönemde Okuma Öğrenmenin Çocuklara, Ailelere ve Öğretmenlere Yansımaları" konulu tez çalışması Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS/DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

ÜYE : Prof. Dr. Birsen DOĞAN

ÜYE : Doç. Dr. Kenan DEMİR

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 02/08/2024 tarih ve 528/32 sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

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 taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tuğçe AR

Tarih

İmza

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimi başarılı bir şekilde sonlandırmamda büyük katkısı olan ve her zaman desteğini hissettirerek başarıma inancına erişmemi sağlayan, bilgileri ve deneyimleri ile yoluma büyük bir sabırla ışık tutan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER'e, yüksek lisans ders dönemim de büyük bir anlayışla danışmanlığımı yapan saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Mustafa BİLGEN'e sonsuz teşekkür ederim.

Tez savunmamda jürilik yaparak kıymetli zamanlarını ayıran ve çalışmama katkı sağlayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Birsen DOĞAN'a ve Doç. Dr. Kenan DEMİR'e çok teşekkür ederim.

Lisans hayatım boyunca bana destek ve örnek olan Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nin, kıymetli hocalarına teşekkürlerimi sunarım.

Varlıklarıyla bana güç veren, kararlarımın arkasında duran ve her konuda desteğini benden esirgemeyen annem Zinet AR'a, babam Veysel AR'a, bana hep bir abladan ve abiden daha fazlası olan Hatice AR ŞAKIR'a ve Nuri ŞAKIR'a her zaman başaracağıma olan inançlarından dolayı teşekkür ederim. Hayatımın koşulsuz sevgi kaynağı olan ve teyzelik duygusunu bana yaşatan canım yeğenlerim Elif Ilgın'a ve Uraz Alp'e varlıklarından dolayı teşekkür ederim.

İkinci ailem olarak adlandırdığım, her anımın şahidi ve paylaşımcısı olan varlıklarını, desteklerini her zaman kalbimde hissettiğim canım dostlarıma ve hayatımız boyunca bütün zorlukların üstesinden birlikte geldiğimiz, bütün güzellikleri birlikte yaşadığımız can dostum Arzu ERDEM'e çok teşekkür ederim.

Fikirlerine ve duruşuna her zaman saygı gösterdiğim, tarih okurken tarih yazan çok kıymetli ağabeyim Fırat Yılmaz'a teşekkür ederim.

Çalışmama katılım sağlayan, geleceğimizin emanetçisi çocuklarımıza, onların çok kıymetli ailelerine ve kıymetli öğretmenlerimize içten davranışları ve yardımlarından dolayı çok teşekkür ederim.

Okul Öncesi Dönemde Okuma Öğrenmenin Çocuklara, Ailelere ve Öğretmenlere Yansımaları

(Yüksek Lisans Tezi)

Tuğçe AR

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkokula başlamadan, okuma öğrenen çocukların kendilerinin, ailelerinin ve öğretmenlerinin deneyimlerine göre çocukların ilkokul birinci sınıfta karşılaştıkları durumları belirlemektir. Çalışma grubu, çalışmaya gönüllü olarak katılan, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Burdur ili merkez okullarında eğitim görmekte olan okumayı bilen ilkokul birinci sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin öğretmenleri ve öğrencilerin ailelerinden oluşmaktadır. Çalışmada olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, çocukların ilkokula başlamadan okumayı bilmeleri ölçütü kabul edilerek, tesadüfi olarak oluşturulmuştur. Çalışma grubunun, 28'ini erken okuma öğrenmiş çocuklar, 28'ini çocukların aileleri ve 14'ünü birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çocuklar, aileler ve öğretmenler için ayrı ayrı üç yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmada verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için veri çeşitlemesinden yararlanılmıştır. Veriler, çalışma grubu üyeleri ile yapılan yüz yüze görüşmeler ve yazılı alınarak elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula başlamadan okumayı öğrendikleri ve arkadaşlarına yardımcı olabildikleri için mutlu oldukları belirlenmiştir. Okuma tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Erken okuma öğrenmiş olan çocukların ailelerinin, okul öncesi dönemde endişeli oldukları fakat ilkokul süreçlerinin başlamasıyla ailelerin rahatladığı ve bu durumdan dolayı mutlu oldukları görülmüştür. Aileler, çocuklarının kendine güvendiğini ve sorumluluk bilincine sahip olduğunu, ileriki akademik hayatlarında da başarılı olacaklarını düşünmektedirler. Birinci sınıf öğretmenlerinin erken okuma öğrenme ile ilgili olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır. Erken okuma öğrenmiş çocukların sınıfa uyum sağladığı ve öğretmenlerin de bu durumu kontrol edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara göre araştırmacılar, konu üzerinde boylamsal çalışmalar yaparak karşılaşılan durumları derinlemesine ele alıp detaylı sonuçlar elde edebilirler.

Anahtar Kelimeler: Birinci Sınıf, Erken Okuma, İlkokul, Okuma Öğrenme.

Sayfa Adedi: 103

Danışman: Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

**Reflections of Learning to Read in the Preschool Period on Children, Families,
and Teachers
(Master Thesis)**

Tuğçe AR

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the situations that children face in the first grade of primary school according to the experiences of children who learn to read before starting primary school, their families, and their teachers. The study group consisted of first grade students who learned to read, their teachers, and their families who voluntarily participated in the study and were studying in the central schools of Burdur province in the 2021-2022 academic year. The phenomenology method was used in the study. The study group was formed randomly by accepting the criterion that children know how to read before starting primary school. The study group consisted of 28 children who learned to read early, 28 families of the children and 14 first grade teachers. Three semi-structured interview forms were developed separately for children, families and teachers. Data triangulation was utilized to increase the validity and reliability of the data. The data were obtained through face-to-face interviews with the members of the study group and in written form. Descriptive analysis method was used to analyze the research data. As a result of the research, it was determined that first grade students were happy that they learned to read before they started primary school and that they were able to help their friends. It was observed that their attitudes towards reading were positive. It was observed that the families of children who learned to read early were worried during the pre-school period, but with the start of the primary school process, the families relaxed and were happy about this situation. Families think that their children are self-confident and have a sense of responsibility and that they will be successful in their future academic lives. First grade teachers had positive attitudes towards early reading learning. It was concluded that children who learned to read early adapted to the classroom and teachers were able to control this situation. According to the results, researchers can conduct longitudinal studies on the subject and obtain detailed results by addressing the situations encountered in depth.

Key Words: First Class, Early Reading, Primary School, Learning Reading.

Sayfa Adedi: 103

Supervisor: Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	vii
TABLOLAR DİZİNİ	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Gelişim Özellikleri.....	8
2.1.2. Okuma.....	10
2.1.3. İlk Okuma Yazma Öğretimi.	12
2.1.4. Erken Okuryazarlık.....	14
2.1.5. Erken Okuma.	16
2.2. İlgili Araştırmalar	20
BÖLÜM III	32
YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Çalışma Grubu.....	32
3.3. Veri Toplama Araçları.....	34
3.4. Verilerin Toplanması.....	35

3.5. Verilerin Analizi.....	36
BÖLÜM IV	37
BULGULAR VE YORUM.....	37
4.1. Çocukların Okuma Öğrenme Deneyimleri ile İlgili Bulgular.....	37
4.2. Ailelerin Deneyimleri ile İlgili Bulgular	45
4.3. Öğretmenlerin Deneyimleri ile İlgili Bulgular	53
BÖLÜM V	60
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	60
5.1. Sonuç ve Tartışma	60
5.1.1. Çocukların deneyimleri ile ilgili sonuçlar.	60
5.1.2. Ailelerin deneyimleri ile ilgili sonuçlar.	63
5.1.3. Öğretmenlerinin deneyimleri ile ilgili sonuçlar.	66
5.2. Öneriler.....	70
KAYNAKLAR	73
EKLER.....	82
EK-1	83
EK-2	84
EK-3	85
EK-4	86
EK-5	87
EK-6	88
EK-7	89
ÖZGEÇMİŞ	90

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



TABLÖLAR DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı	33
Tablo 2. Çocukların Okumayı Nasıl Öğrendiklerine Yönelik Yanıtları	37
Tablo 3. Çocukların Neleri Okumayı Sevdiklerine Yönelik Görüşleri.....	39
Tablo 4. Çocukların Aile ve Öğretmenlerinden Beklentileri	40
Tablo 5. Çocukların Sınıf İçi Durumlarına Yönelik Görüşleri	41
Tablo 6. Çocukların ‘Okuma’ Kelimesi Çağrışımları.....	43
Tablo 7. Ailelerin Çocuklarının Okumayı Öğrenme Zamanları ve Velilerin Fark Etme Durumları	45
Tablo 8. Ailelerin Çocukların Okumayı Nasıl Öğrendiğine Yönelik Görüşleri	46
Tablo 9. Ailelerin Çocukların Erken Okuma Öğrenmesi Hakkındaki Görüşleri.....	48
Tablo 10. Ailelerin Çocukların Okumayı Erken Öğrenmiş Olmalarından Dolayı Karşılaştıkları Durumlar Üzerine Görüşleri.....	49
Tablo 11. Ailelerin Çocukların Okumayı Öğrenmiş Olarak Okula Başlamasıyla İlgili Görüşleri	51
Tablo 12. Öğretmenlerin Erken Okuma Öğrenmiş Çocukların Karşılaştıkları Durumlara Yönelik Görüşleri	53
Tablo 13. Öğretmenlerin Erken Okuma Öğrenmiş Çocuklarla Yürüttükleri Çalışmalar	55
Tablo 14. Öğretmenlerin Erken Okuma Öğrenmiş Çocukların Ders Sürecine Etkisi Üzerine Görüşleri.....	57
Tablo 15. Öğretmenlerin Çocukların Erken Okuma Öğrenmesinin Etkilendiği Durumlar Üzerine Görüşleri	59

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Değişim ve dönüşümün hızlı olduğu bu dönemde çocuklar birçok uyarının etkisi altında yaşamaktadır. Teknoloji, akranlar, ebeveynler çocuğun gelişimini her geçen yıl daha fazla hızlandırarak, çocuğun öğrenmelerini erken yaşlara taşımaktadır. Çocuklar uyarıların fazlalığı ve gücü ile okumayı okul öncesinde öğrenebilmektedir. Ya da ebeveynler ilköğretim birinci sınıfı beklemeden, çocuğunun okumayı öğrenmesini istemektedir. Çocukların okumaya geçmesinin bir diğer nedeni ise erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesidir. Eğitim sistemleri bu uyarıların çokluğunu, hızını ve etki gücünü hesaplayarak, eğitimi yeniden tasarlayabilir. Alanyazında, çocukların okul öncesinde okumayı öğrenmelerinin, çocukların birinci sınıfta zorluklar yaşamalarına neden olduğu ortaya konulmuştur (Başar, 2013, Bektaş, 2013, Kök, Fırat ve Balcı, 2019). Diğer taraftan okuma bilen çocukların, hem yardımlaşma duygusunu hem de başarı duygusunu tattıkları (Aydın, 2020; Karaman Benli, 2021; Senemoğlu, 2018), iletişim, liderlik becerilerini geliştirme ve özgüven kazanma eğiliminde oldukları görülmüştür (Dickinson & Tabors, 2001).

Bireylerin, doğdukları andan itibaren öğrenmeye karşı yatkınlıklarının ve isteklerinin olduğu bilinmektedir. Aldıkları bilgileri işlemede ve öğrenmede yetişkinlerden daha iyi bir performans göstermektedirler. Okul öncesi dönemde çocukların özelliklerine bakılacak olursa, bu dönem, çocuğun bedensel ve zihinsel gelişiminin en hızlı olduğu kritik dönemlerden biridir. Yapılan araştırmaların sonucuna bakıldığında, 0-6 yaş döneminde bireyin kazanmış olduğu davranışları yetişkinlikte de sürdürdüğü ve bu davranışların kişilik yapısının, alışkanlıklarının, değer ve ahlak yapısının temelini oluşturduğu görülmektedir (Bıyık ve Erdoğan, 2016, s. 105).

Çocuklar, çevresinde bulunan ve yaşamında olan her şeyden yardım alarak veya almayarak her zaman öğrenmeye hazırdırlar. Bu öğrenmelerin gerçekleşebilmesi, çocukların zihinsel gelişimleri ve onlara yaşamlarının ilk anlarından itibaren sunulan imkânlar ile yakından ilgilidir. Çocukların kalıplaşmış ilgi alanları ile dünyaya gelmediği gerçeği göz önünde bulundurulursa, çocuklara sağlanacak zengin yaşantılar, dil ve davranış örnekleri onların gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Gezdiği ve gördüğü yerler, anlatılan hikâye ve masallar, soru sormasına müsait olan ortamlar ve etraflarında bulunan tüm insanlar çocuğun gelişimi için önemlidir (Oktay, 2007). Bütün çocuklar aynı gelişim sırasını takip ederek ve aynı evrelerden geçerek gelişirler. Fakat her çocuğun gelişim hızı birbirinden farklıdır. Bu nedenle çocukların gelişim özellikleri kendi sınırları içerisinde değerlendirilmelidir (Güler, 2010, s. 474). Okuma becerisinin kazanılması çocuktan çocuğa değişmektedir. Bireyler belirli bir kültür düzeyinde eğitiliyor olduğu için, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin ve aile bireylerinin kültür düzeyleri ve okuma alışkanlıkları çocuğun okuma eğitiminin gelişimi üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Yıldız, 2008, s. 116).

Okuma ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bunlardan ilki, “Okuma; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir.” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005). “Okuma becerisi öğrenme ve eğlenme isteği ile başlar, araştırmadan yorumlamaya, tartışma ve eleştirel düşünmeye varan bir süreci içine alır” (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 13-14). “Okuma; görme, algılama, dikkat, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentez, değerlendirme gibi farklı becerileri kapsayan karmaşık bir süreçtir” (Bıyık ve Erdoğan, 2016, s. 97). Okuma öğrenme alanı, zihnin gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Okuma esnasında yazılar zihinsel kavramlara çevrilip, anlamlandırılıp daha sonra beyinde yapılandırılmaktadır (Güneş, 2007, s. 117).

Okumanın doğumla birlikte başladığını iddia eden görüşler, okuma yazma alanında farklı yönlerle dikkat çekerek, sosyal ve kültürel etkileşimin okuma yazma öğrenmeye olan etkilerini açıklamaya çalışmışlardır. Yani çocukların okuma deneyimlerinin birçoğunu da okul öncesi dönemde kazandıkları görüşü ortaya çıkmıştır (Bıyık ve Erdoğan, 2016, s. 99). Erken okuryazarlık kavramı, çocuğun doğduğu andan itibaren hem sözlü ve hem yazılı dili anlamak için gösterdiği çabadır (Stegelin, 2002). Birçok araştırmada da erken okuryazarlık becerilerinin

geliştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Stegelin, 2002, Kök, Fırat, & Balcı, 2019, Jose González-Valenzuela ve Martín Ruiz, 2023, Genç Ersoy, 2021). Erken okuryazarlık becerilerinin bileşenleri olan fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama ile yazı yazma becerileridir (Çetin, 2020). Bu becerilerin kazandırılması ilk okuma yazma öğretimini ve öğrenimi kolaylaştırmaktadır. Okuma yazma öğrenmeyi etkileyen bir diğer etken evdeki okuryazarlık çalışmalarıdır.

Okuma, okuryazarlığın çeşitli şekillerde teşvik edildiği bir ev ortamında başlatmaktadır. Okula başlama yaşına geldiklerinde, okuryazarlık açısından zengin bir ortamda yetişen çocukların, okuryazarlıktan yoksun ortamlardan gelenlere kıyasla daha hazır oldukları görülmektedir (Boulhrir, 2017). Okuma motivasyonunun artması ve sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların okuma becerisini geliştirmede erken okuryazarlık becerilerinin temelini oluşturan ev erken okuryazarlık deneyimleri önemlidir (Boulhrir, 2017, Harmandar Ergül, Arıkan, 2024).

Okuma süreci, okuma becerisini kazanmış olma ve bu becerileri kullanma durumuna göre sınıflandırıldığında çocukların hazırlık ve taklit aşamasında yani okul öncesi dönemde sahip oldukları bazı özellikler vardır (Kırkılıç ve Akyol, 2009, s. 18).

- Okuma ve kitaplar hakkında meraklı tavırlar sergilerler.
- Okuma ve yazmayı taklit etmeye çalışırlar.
- Hikâye anlatımında genel ilgileri resimlerde olsa da yazı farkındalığı yavaş yavaş oluşmaya başlar.
- Bazı harfler öğrenilir, ses ve harf arasındaki bağlantı fark edilir.
- Kendi isimlerinde geçen harfler başta olmak üzere bazı harfleri yazabilirler.

Çocukların aile içinde okumaya vakit ayıran bireyleri gözlemlemesi, onların okuma yazmayla ilgili oyunlara yönelmesine sebep olmakta ve kendisinin de gözlemlediği şekilde kitap okuyormuş gibi bir tavır sergilemesini sağlamaktadır. Çocuk çok fazla okuma materyali ile karşı karşıya kaldığında bazı yazı kalıplarını tanımaya

başlamakta ve etrafta okuma öğrendiği izlenimini yaratmaktadır (Oktay, 2007, s. 277).

Bu dönemde çocuklar kendiliğinden (Güler, 2010), bir yetişkinin yardımıyla, çevresel etkiler ile ya da telefon, televizyon vb. görsel araçlardan okumayı öğrenebilirler. İlkokula başlamadan ve ilkokuma yazma eğitimi almadan okumayı öğrenmiş olmak alışıl gelmiş bir durum değildir ancak çocukların maruz kaldığı uyaranların artması ile günümüz eğitim sisteminin bir gerçeği haline gelmektedir. Bu nedenle okumayı erken öğrenmiş çocuklar, aileleri ve sınıf öğretmenleri farklı durumlar ile karşı karşıya gelebilirler. Bu durumların bilinmezliği kişileri olumsuz duyguların içerisine çekebilir. Dolayısıyla çocukların okumayı öğrenme aşamasındayken, okumayı öğrendikten sonra ve okula başladığı andan itibaren hangi durumlar ile karşılaştıklarını üç farklı açıdan ele almak ve tecrübe ettikleri durumları ortaya koymak oldukça önemlidir.

1.2. Problem Cümlesi

Okul öncesi dönemde okuma öğrenen çocukların, ailelerinin ve öğretmenlerinin deneyimleri nasıldır?

1.2.1. Alt problemler. Bu çalışmada aşağıdaki üç alt probleme cevap aranmıştır.

- i. Çocukların okuma öğrenme deneyimleri nasıldır?
- ii. Ailelerin, çocuklarının okuma öğrenme süreci ile ilgili deneyimleri nasıldır?
- iii. Öğretmenlerin, sınıflarında okuma bilen çocuklarla ilgili deneyimleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde okuma öğrenmiş olan çocukların ilkököl birinci sınıfta karşılaştıkları durumların çocuklara, ailelere ve öğretmenlerin deneyimlerine göre belirleyebilmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Her bireyin öğrenme ve gelişim özellikleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bireylerin birbirine benzeyen yönleri ve onları birbirlerinden ayıran farklı yönleri vardır. Bu nedenle çocuklara verilecek olan eğitimin onların kişisel özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Mevcut eğitim sistemimiz ile bütün çocuklara eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin sağlanabilmesi için ortak bir öğretim programı doğrultusunda eğitim verildiği göz önünde bulundurulduğunda, çocukların gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemediği ve ilerleyemeyeceği söylenebilir. Bu nedenle çocuklar gelişim özelliklerine göre yönlendirmeli ve kişisel ihtiyaçlarına göre rehberlik hizmeti alabilmelidir.

Çocukların öğrenmeye karşı olan istek ve tutumları da birbirlerinden farklıdır, bu yüzden çocuklar arasında akademik açıdan öğrenme hız ve zamanlarında da farklılıklar meydana gelebilir. Bu farklılıklardan bir tanesi çocukların formal eğitime geçmeden önce okuma yazma öğrenmeye karşı olan istekleri ve bu olgunluğa ulaşmış olmalarıdır. Çocuklar içsel güdülerini, doğdukları ve içinde bulundukları ortamın etkisi ile okuma yazma ile daha erken tanışabilmektedirler. Ailelerinin okumayı öğretme isteği, karşılaştıkları tabelalar, plakalar, etraflarında bulunan okuma materyalleri, okul öncesi eğitim vb. etmenlerden yola çıkarak okumayı ilkokula başlamadan önce öğrenmiş olabilirler. Kimi aile erken okuma öğrenmeyi olumlu karşılarken kimi aile ise çocuğun okula başladığında ilgisinin dağınık olacağından, sınıf içerisinde karşılaşabilecekleri olumsuz durumlardan ve sıkılabileceğinden dolayı kaygı ile karşılayabilmektedir. Çocuklar ilkokula başladıklarında ise ailelerinin fikirleri olumlu veya olumsuz yönde değişebilmektedir. Çocuklar var olan durumlara hızla alışabildiği için bu durumu oldukça güzel tolere edip kendi ivmelerini yakalamakta yetişkinlerden daha iyi bir performans çıkarabilmektedir. Fakat erken okuma yazma öğrenmiş olmayı tolere edemeyen öğrencilerin de olduğu muhakkak dikkate alınmalıdır. Çocukların sınıf içerisinde derse dahil olması, akıştan kopmaması ve kendi hızına ket vurmaması için sınıf öğretmenin izleyeceği yol oldukça önemlidir. Bazı sınıf öğretmenleri erken okuma yazma öğrenmiş çocukları, sınıf içerisinde akran öğretimi çalışmalarında kullanmaktadır. Erken okuma öğrenen çocuklara özgüven aşılarken diğer çocuklara da okumayı öğrenme açısından cesaret duygusu aşılayabilmektedir. Akranların

birlikte çalışması aralarındaki iletişimi güçlendirerek olumlu durumlar ortaya çıkarır. Bazı sınıf öğretmenleri ise erken okuma yazma öğrenmiş olan çocukların ilkokuma yazma aşamasında takibinin ve ödevlendirilmesinin, okuma yazmayı yeni öğrenen öğrencilere göre ekstra zaman ve uğraş gerektirmesinden dolayı olumsuz durumlar yaratabileceğinden endişe duymaktadır. Karşılaşılan tüm bu durumların ve daha fazlasının ortaya çıkarılabilmesi için erken okuma öğrenmiş olan çocukların karşılaştıkları ve içinde bulundukları durumları anlamak ve çözüm bulmak adına erken okuma yazma alanında yapılmış çalışmalar (Aslan Erkenet, 2009; Başar, 2013; Bayraktar, 2018; Bektaş, 2013; Boulhrir, 2017; Castro ve Barrera, 2019; Cengiz, 2023; Çakmak ve Yılmaz, 2009; Çalış, 2021; Çelenk, 2003; Çelenk, 2008; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Hiebert, 1988; Işıtan, Saçkes ve Biber, 2020; Jose González ve Martín Ruiz, 2023; Kakırman Yıldız, 2006; Levy, Gong, Hessels, Evans ve Jared, 2006; Sop ve Çeliktürk Sezgin, 2021; Uyanık ve Kandır, 2010; Weinberger, 1996; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Yazıcı ve Kandır, 2017) incelenmiştir ve alanda bulunan çalışmaların erken okuma yazma öğrenmiş çocuklar, aileleri ve öğretmenlerinin karşılaştıkları durumlardan doğrudan bahsetmedikleri görülmüştür. Yapılmış olan bu çalışmaların önerilerinde araştırmacılar, eğitimcilerin çocukların erken akademik becerileri destekleyici, somut materyal açısından çeşitli sınıf atmosferi oluşturabileceklerini ve erken akademik becerileri farklı disiplinler aracılığıyla rutin etkinlikler ile destekleyebilecekleri önerisinde bulunmuşlardır. Ailelere ise çocuklarına erken akademik becerileri kazandırabilmek için, aile bireylerinin birbirleri ile olumlu tutum ve tavır içinde olabileceklerini, çocukları ile nitelikli vakit geçirebilecekleri farklı materyalleri çocuklara sunabilecekleri önerisinde bulunmuşlardır (Uyanık ve Kandır, 2010). Araştırmacılar için ise, aileler için farklı okuma tekniklerine yönelik eğitim programlarının, çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapmaları yönünde öneride bulunmuşlardır (Işıtan, Saçkes ve Biber, 2020). Çocukların okul öncesi dönemde karşılaştıkları durumlar, onların tüm akademik ve sosyal hayatlarını etkileyecek ve geleceklerine yön verecek önemdedir. Bu nedenle erken okuryazarlık ve erken okuma öğrenme kavramlarının önemine dikkat çekmek gerekmektedir. Bu çalışma yoluyla çocukların okul öncesi dönemde okuma öğrenmeleri hakkında çocuk, öğretmen ve anne babaların görüşler ile bu durumun yansımalarının

belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın, alanda yapılacak olan çalışmalara katkı sağlaması, okul öncesi dönemde okuma öğrenmiş çocuklara, çocukların ailelerine, öğretmenlere ve araştırmacılara yardımcı olması ve çocukların karşılaşılabilecekleri olumsuzlukların önüne geçilmesine katkı sunması beklenmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

2021-2022 eğitim öğretim yılında, Burdur ili merkez okullarında eğitim görmekte olan, okul öncesi dönemde okumayı öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlamış olan öğrenciler, bu öğrencilerin aileleri ve öğrencilerin birinci sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Erken okuryazarlık: Erken okuryazarlık çocuğun doğduğu andan itibaren hem sözlü ve hem yazılı dili anlamak için gösterdiği çabadır (Stegelin, 2002).

Erken okuma öğrenen çocuklar: İlkokul birinci sınıfa başlamadan okuma öğrenmiş çocukları ifade etmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde kuramsal çerçeve ve konu ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Okul öncesi dönemi çocuklarının gelişim özellikleri. Gelişim, organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimidir (Senemoğlu, 2018, s. 3). Gelişim, kalıtım, zaman ve çevrenin sürekli etkileşimi ile ortaya çıkar (Topses, 2009, s. 23). Kişiler süreç içinde kalıtım ile sahip olduğu ve sonrasında çevreden etkilenerek edindiği beden, zihin, sosyal ve duygusal özelliklerini yaşına ve gelişim düzeyine uygun bir şekilde davranışa çevirmektedir (Değer, 2019, s. 49).

Gelişimin ilkeleri bulunmaktadır. Kalıtım ve çevrenin etkileşiminin sonucu gelişimdir. Gelişim devamlıdır ve belli aşamalarda gerçekleşir. Gelişim nöbetleşe devam eder. Gelişim, genelden özele doğrudur. Gelişimde kritik dönemler vardır. Gelişim bir bütündür. Gelişimde bireysel farklılıklar vardır (Senemoğlu, 2018, s. 6-7). Gelişim farklı dönemlerde incelenmektedir; Doğum öncesi dönem, doğum sonrası dönem (0-2 yaş), okul öncesi dönem (2-6 yaş), ilkökul dönemi (6-12 yaş), ergenlik dönemi (12-17 yaş)'dir (Koç vd., 2001, s. 25-26).

Gelişimin farklı alanları; fiziksel ve psiko-motor gelişim, bilişsel gelişim, duyuşsal gelişim, ahlak gelişimi, kişilik ve sosyal gelişim, dil gelişimi ve cinsel gelişimdir (Uysal, 2020). Bebeğin kalıtsal özellikleri ve çevrenin birbirleri ile etkileşime girmesiyle bilişsel gelişim sağlanır. Aile, okul, toplum, doğa ve çocuğun içerisinde bulunduğu tüm çevreler çocuğu ne kadar nitelikli ve olumlu yönde etkilerse, çocuğun bilişsel gelişimi de kendi sınırları içerisinde en nitelikli ve olumlu şekilde ilerlemiş olur. Çocuğun bu dönemdeki çevreye olan ilgi ve merakı etkili öğrenmesinin bir

aracıdır. Seçici dikkatlerinin gelişmesi, kavram geliştirmenin temeli olan, nesnelerin ve olayların benzer ve farklı yönlerini görmelerini sağlar (Başaran, 2005, s. 152-153). Nesnelerin özdeş ve benzeş yönlerini göz önünde bulundurarak kavramları sınıflandırma girişiminde olduklarını gösterir. Çocuklar bu dönemde çevresinde varlığını kanıtlama ve konum edinme çabası içerisindeyler (Başaran, 2005, s. 158). Bu dönem çocukları bir önceki döneme kıyasla daha ileride olmalarına rağmen soyut kavramları anlamlandıramazlar. Bu nedenle çocuklara somut materyaller sunulmalıdır (Köksal Akyol, 2016, s. 99). Fiziksel ve motor gelişimlerine bakıldığında, el ve göz koordinasyonları gelişmiştir. Yardımsız yemek yiyebilir ve kıyafetlerini giyebilir konumdadırlar. Cinsiyetlerin farkındadır ve kendi cinsel kimliğinin devamlılığını kabul ederler (Aydın, 2020, s. 43). Okul öncesi dönem çocuklarının çevresi ile sosyal ilişkiler kurmaya başladığı da görülür. (Aydın, 2020, s. 43).

Bu dönemde çocukların küçük kaslarını kullanma yetileri gelişim gösterir. Bu nedenle hem büyük kaslara yönelik (devinimli oyunlar, drama...) hem de küçük kasları geliştirmeye yönelik (boyama yapma, yazma, el işi etkinlikleri, müzik aleti çalma...) etkinlikler uygulanmalıdır (Bağcıoğlu Ünver, 2016, s. 66). Kitap, makas ve boya gibi araçları amacına uygun kullanabildikleri (Senemoğlu, 2018, s. 49) ve dönemde yazma araçlarını parmaklarıyla kavrayarak tutmaya başladıkları için, belirli çizgilerin üzerinden makasla giderek kesebilirler. Boncukları ipten geçirebilirler. Bu dönem çocuklar için kullanılacak kitaplar büyük puntolu ve kalın yapraklı olmalıdır (Bağcıoğlu Ünver, 2016, s. 62-65).

Çocukların dil ve kavram gelişimlerine bakıldığında, çocuklar bu dönemde genellikle anlaşılır bir konuşmaya sahip olurlar (Aydın, 2020, s. 43). Çocukların yaşayarak öğrenme sağlayacakları ortama ihtiyaçları olduğu görülür. Çocukların dil ve kavram gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir (Köksal Akyol, 2016, s. 99). Keşfederek, etraflarında bulunan yetişkinleri gözlemleyerek ve dinleyerek öğrenirler. Bazı harfleri ve rakamları tanıyabilirler (Senemoğlu, 2018, s. 49). Bu dönem çocuklarının bir kısmı yardımcı yardımsız ya da kendi kendine okumaya geçebilirler (Bağcıoğlu Ünver, 2016, s. 66).

Çocuklar ilkokul dönemine geçtiklerinde ise (6-7 yaş) okuma, yazma, matematiksel işlemler gibi temel okul becerileri gelişir. Akademik hayatın temelleri oluşur (Aydın, 2020, s. 44). Bu dönemde çocukların bilişsel gelişimi hızlanır. Daha çok bilgiyi daha hızlı bir biçimde işleyebilir durumdadır ve hafızalarının kapasiteleri artmıştır (Woolfolk Hoy, 2015, s. 200). Çocuklar öğrenmeye karşı oldukça isteklidir (Bacanlı, 2011, s. 146). Büyük ve küçük harfleri kullanabilirler. Harflerin büyüklüğü orta seviyededir ve kelimeler arası boşluklar uygundur. Okumada daha başarılı hale gelmişlerdir. Bu dönemde okuduğunu anlama gerçekleşir (Akyol, 2013, s.39-40).

2.1.2. Okuma. Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2013, s. 1). Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007, s. 117).

“Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma, algısal yönü yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceridir.” (Yangın, 2001). Okuma esnasında beyin ve göz birlikte hareket eder. Beyin, okuduklarını anlayabilmek için zihinsel, dilsel ve dil dışı örüntüleri kullanarak birçok beyin hücrelerini harekete geçirir. Okumanın gerçekleşebilmesi için var olan sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin ise anlamlandırılmış olması gerekmektedir. Ayrıca bu sembollerin seslendirilebilmesi için işitsel ve görsel olarak kişinin okumaya hazır halde bulunması gerekmektedir (Aydın Yılmaz, 2006, s. 28). Çocukların okuma yazmayı öğrenebiliyor olması için hazır olma durumu, bir davranışın edinilebilmesi için belirli bir biyolojik büyümeyle birlikte gerekli okuma olgunluğuna ulaşmış olmasını gerektirmektedir. Yani çocuk kazanılması hedeflenen davranışın gerektirdiği ön bilgi, beceri, alışkanlık, ilgi ve tutuma sahip olmalıdır. Belirli düzeyde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kişinin “biyolojik büyüme ve gelişme, bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri” gibi nitelikleri kazanmış olması gerekmektedir (Çelenk, 2010, s. 168). Bir şeyi öğrenme hazırbulunuşluğu olmayan bir çocuğa onu öğretmeye kalkışmak yalnızca öğrenmenin gerçekleşmesini engellemekle kalmayarak çocuğu olumsuz duyguların içerisine sürükler. Böyle

olumsuz bir duygu durumunun içerisinde kalan çocuk ileriki yaşamında da yaşatlarının başarılı olduğu işleri yapmakta güçlük çeker. İyi bir öğretmen, çocuğa bir şey öğretmeye başlamadan önce onun bu öğrenmeye hazırbulunuşluğu olup olmadığı konusunda emin olmalıdır. İlk okuma yazma öğretimine geçmeden evvel çocukta gerekli özelliklerin geliştirilmesi için çabalamalıdır (Bilir, 2005).

Çocuğun okul hayatı süresince başarı elde edebilmesinin, evvela okula başlama sürecinden önceki deneyimlerinin niteliği ve çeşitliliği ile ilintili olduğu söylenebilir. Çocukların gelişimlerine uygun olarak, olabildiğince erken dönemlerde uyarının fazla olduğu ortamlara maruz kalması okuma yazmaya hazır oluş aşamasının daha verimli ve kaliteli ilerlemesine katkı sağlarken okuma yazma aşamasının da olumlu yönde ivme almasını sağlamakta ve okuryazarlığın temelini oluşturabilmektedir (Aydın, 2013, s. 60).

Mevcut eğitim sisteminde ilköğretimin ilk basamağının başlangıcı olan erken çocukluk eğitiminde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, öğrencilerin bireyselleşmesinin sağlanması amaçlanır. Bireyselleşme, çocuğun kalıtım yoluyla sahip olduğu özelliklerinin, uygun bir çevre düzenlemesi ile karmaşık fakat aynı zamanda dengeli bir etkileşimle elde ettiği gelişimsel özelliktir (MEB, 2007). Okuma yazmaya hazırlık aşamasında çocuğun bireysel öğrenme farkındalığının oluşturulması önemlidir. Okul öncesi dönem çocuklarında okuma yazma hazırlık çalışmaları sayesinde edindikleri bilgi ve beceriler sayesinde zihinsel faaliyetleri artar. Bu çalışmalar sayesinde edinilen bilgi ve beceriler çocuk tarafından içselleştirilerek davranışlarında da gözlemlenebilen alışkanlıklarını oluşturur (MEB, 2007). Bu alışkanlıklar öğrenmenin en temel yapı taşı niteliğindedir. Öğretmenin çocuğa kazandırmayı hedeflediği davranışı çocuğun kazanmış olması gerçek manada öğretimi sağlar. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocukta istenen ve kalıcı şekilde öğrenmeyi sağlaması için hayatın içerisinde farklı gözlem ve alıştırma denemeleri yapmaları ve öğretmenlerin deneyim zenginliği anlayışı içerisinde olmaları gerekmektedir (MEB, 2007). Okuma yazmaya hazırlık aşamasında ailenin etkin katılımı çocuğun ilk okuma yazmaya ve okul sürecine hazırlığı bakımından önemlidir. Okuma yazmaya hazırlık aşamasında seslere dair beceriler, alfabe bilgisi, yazı kavramı ve sözlü dil becerileri gibi farklı becerileri edinirler (Yılmaz Bolat ve Dal, 2017).

2.1.3. İlk okuma yazma öğretimi. Çocuğun gelecekteki eğitim hayatı ve yaşantısı bakımından ilk okuma yazma öğretimi oldukça büyük bir öneme sahiptir. Sağlam temeller üzerine atılmış okuma yazma becerileri ileriki süreçte birey için çok faydalı olmaktadır. İlk okuma yazma aşamasında yapılan hatalar bireyin hem okuma yazma becerisini hem de bu becerilere karşı tutumunu olumsuz yönde etkileyebilir (Babayiğit ve Erkuş, 2017). Bu nedenle ilk okuma yazma öğretiminin başlangıç aşamasından itibaren doğru alışkanlıklar edindirecek biçimde planlanması ve ilerletilmesi gerekmektedir. Okuma yazma becerisi öğrencinin tüm öğrenim hayatı boyunca sadece Türkçe dersinde değil, tüm derslerde başarılarını fazlasıyla etkiler. Doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğu hızda anlayabilen ve kelime dağarcığı geniş, Türkçeyi sözlü ve yazılı olarak etkin kullanabilen öğrencilerin tüm derslerde başarılı olma ihtimalleri oldukça fazladır. Öğrencilerin derslerindeki başarısızlığın temeli okuma, anlama ve kendini ifade etme yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Bu yetersizliğin sebebi ise ilk okuma ve yazma öğretimi aşamasında yeterli alışkanlıkların öğrenci tarafından edinilememiş olmasında aranabilir (Öz, 1999).

Çocukların okuma yazmadaki yetersizliklerini önlemek, en kolay ve en kalıcı şekilde öğrenmelerini sağlamak için okuma yazma öğretiminde günümüze kadar birçok farklı yöntem kullanılmıştır. Çok uzun yıllar cümle yönteminin kullanılmasının ardından, 2005 yılında ses temelli cümle yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Ses temelli cümle yönteminin özellikleri (MEB, 2009, s. 232-235):

- Öğretime seslerle başlanıp, anlamlı heceler, kelimeler oluşturulup cümlelere ulaşılması çocuğun bilgileri yapılandırmasını sağlamaktadır. Ayrıca çocuğun cümle kurma ve metin oluşturma becerisini de olumlu yönde etkilemektedir.
- Türkçe 'de çıkarılan her sesin alfabede bir karşılığı vardır. Dolayısıyla bu yöntem Türkçe'nin yapısına uygundur.
- Çocuğun ses bilincine varması kolaylaşmaktadır. Bu sayede dil gelişimi de bu durumdan olumlu etkilenmektedir.
- Çocukların sesleri öğreniyor olması, yazma aşamasına geçildiğinde harflerin, hecelerin ve kelimelerin de doğru yazılmasını sağlamaktadır.

Türkçe öğretim programında ses temelli cümle yöntemi olarak adlandırılan ilk okuma yazma yöntemi 2019 yılında ses esaslı ilk okuma yazma yöntemi adını alarak değişime uğramıştır. Aşağıdaki maddelerde ses esaslı ilk okuma yazma yönteminin uygulanış aşamaları verilmiştir (MEB, 2019, s. 10-11).

1. İlk okuma yazmaya hazırlık

Dinleme eğitimi çalışmaları, çocukların dinleme ve anlama becerilerini geliştirmek amacıyla öyküler, masallar okunur veya dinletilir bu aşamanın sonrasında çocuklara metinlerle ilgili kısa sorular yöneltilir. Ek olarak müziksel faaliyetler yaparak da çocukların dinleme becerileri geliştirilmeye çalışılabilir.

Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları, çocukların motor gelişimlerini desteklemek amacıyla oyun hamuru etkinlikleri, çeşitli kum oyunları gibi çalışmalar yapılmaktadır.

Boyama ve çizgi çalışmaları, renklerin, şekillerin ve farklı kavramlar öğrenmesini kolaylaştırıcı etkinlikleri içerir. Çocuklar ile belirlenmiş renklendirme çalışmaları yapılabilir. çizgi çalışmaları bağlamında ise çizgi çeşitleri kullanılarak parmak ile takip etme, kalem ile üzerinden gitme çalışmaları yapılmaktadır.

2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşaması, çocuklarla birlikte sesleri tahmin etme oyunları oynanmaktadır, öğretilecek sesi içeren dikkat çeken bir materyal ile çocukların karşısına çıkılabilir. Farklı seslerden örnekler verilerek sesler arası ayırım yapmaları sağlanır.

Harfi okuma ve yazma, çocuklar öğrendikleri harfin büyük ve küçük halini öğrenirler. İlk önce büyük harf verilir daha sonra küçük harf verilir. Harfin yazılış yönü ve aşamaları verilir. Çocuklar harfi tanır ve yazabilirler.

Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, bu aşamada öğrenilen harflerden yola çıkarak iki harfli kapalı hecelerin öğretimi ile birleştirme çalışmaları yapılır. Daha sonra açık heceye geçiş yapılır. Hecelerin ardından öğrenilen harflerle kelimeler oluşturulur ve kelimelerden de cümlelere geçiş yapılır.

Metin okuma, cümleleri okumaya başlamış olan çocuklar bu aşamada kendilerine verilen metinleri de okumaya başlamışlardır.

3. Bağımsız okuma ve yazma

Çocuklar bağımsız olarak yazma ve okuma çalışmaları yapabilirler. Yaptıkları çalışmaları paylaşabilirler.

Formal olarak okullarımızda standart bir okuma yazma öğretimine sahip olsak da sınıfta çocuğa verilecek olan ilk okuma yazma öğretiminin niteliği ve seviyesi, her çocuğun okul öncesi dönemde kazanmış olduğu dil becerilerinin seviyesi ve okuma-yazma deneyimlerinin çocuğa sağladığı birikimler doğrultusunda olmalıdır. Bu bağlamda ilkokuma-yazma öğretimi, her çocuğun okul öncesi dönemde edindiği bilgileri dikkate alan ve bu bilgilerin üzerine eklenerek sürdürülen “bireyselleştirilmiş bir öğretim” şeklinde olmalıdır (Çelenk, 2003).

2.1.4. Erken okuryazarlık. Erken okuryazarlık, okul öncesi dönemde formal okuma yazma eğitime başlamadan evvel çocukların okuma ve yazmaya dair edinmeleri beklenen önkoşul özelliğindeki bilgi, beceri ve tutumların tamamı olarak ifade edilmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Gengeç, 2021). Erken okuryazarlık becerileri, çocukların okuma yazmayı öğrenebilmesi için önceden edinilmiş olması gereken temel beceriler olarak ifade edilir. Bu beceriler erken okuryazarlığın bileşenleridir. Bileşenler arasında fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi, sözel dil becerileri ve sözlük bilgisi, okuma farkındalığı; Dinleme-anlama-kavrama becerileri bulunmaktadır (Kuru ve Koç Tüylü, 2021).

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi doğumla birlikte başlayan ve erken çocukluk yıllarında kazanılan ve ilkokula başlandığı zamana kadar süren uzun bir süreç içerisinde bilgi, beceri ve tutumları kapsayan gelişimi beraberinde getirir (Karaman Benli, 2021; Kuru ve Koç Tüylü, 2021). Erken okuryazarlık, çocukların dil ve bilişsel gelişimlerinin bir parçası olarak ele alınmakta olup özellikle çocukların okula başlamadan önceki dönemde edindikleri dil becerileri, okuma ve yazma becerilerinin gelecekteki başarısı üzerinde etkin rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalarda, erken yaşlarda okuma becerilerinin desteklenmesi, çocukların akademik başarılarını artırdığı görülmektedir (Snow, Burns, & Griffin, 1998). Sonuç

itibariyle erken okuryazarlık becerileri gelişmiş olan çocukların sadece akademik alanda değil, sosyal ve duygusal olarak da gelişim gösterdiği ayrıca bilişsel gelişimlerinin hızlandığı ve problem çözme becerilerinin geliştiği gözlemlenmektedir (Neuman & Dickinson, 2018). Gelişen okuryazarlık yaklaşımı çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları dil becerilerinin okuma ve yazmanın temelini oluşturduğunu ileri sürmektedir. Bu yaklaşım okuma ve yazma becerilerinin doğrudan öğretimle başlamadığını, çocukların çevrelerinde gördükleri ve duydukları yazılı dil ile etkileşim yoluyla bu becerileri doğal olarak geliştirdiğini savunmaktadır (Teale & Sulzby, 1986). Gelişimin bütünsel olduğu düşünülürse, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi bütün gelişim alanlarını etkileyecektir (Karaman Benli, 2021). Bir bebek doğduğu anda çevresindeki dünyayı ve kendini tanımaya, anlamaya, içinde bulunduğu dili öğrenmek için çabalarken esas olarak okuma yazmaya temel olan bir çok ön becerinin de temellerini atmaya da başlamış olur (Kuru ve Koç Tüylü, 2021). Nitelikli kitapları ailelere ulaştırmak, ailelerin çocuklarına evde kitap okumalarını sağlamak, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemelerini sağlamak çocukların ileriki yıllarda sahip olmaları gereken en temel akademik becerilerden biri olan okuma yazma becerilerini destekleyecektir. Bu becerilerin desteklenmesi, çocuklarda okuma yazma başarısızlığını azaltmak ve çocuklardaki akademik başarıyı arttırmak açısından büyük önem taşımaktadır (Işıtan, Saçkes,& Biber, 2020).

Çocuklar okuma yazma öğrenmeye dair ilk basamağa hayatlarının ilk dönemlerinde geçiş yapmaktadırlar. Okul öncesi dönem, insan gelişiminin, hız ve nitelik bakımından en önemli dönemdir (Uyanık ve Kandır, 2010). Okul öncesi dönemde, bedensel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimi bağlamında oldukça kıymetli ve bireyin istikbaline yön veren ve akademik becerilerin temelini oluşturan özellikler edinilmektedir. Çocuğa sunulan zengin yaşantılar tüm bu becerilerin yanında erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini de yakından etkilemektedir (Kuru ve Koç Tüylü, 2021; Uyanık ve Kandır, 2010). Bu dönemde çocuğun edindiği becerilerden bir tanesi de erken akademik becerilerdir. Erken akademik beceriler, okuma yazma becerileri ve matematik becerileri olarak ele alınmaktadır. Çocuğun karşı karşıya kaldığı tüm sosyal ilişkiler, çevresinde bulunan uyarıcı materyaller, çocuğun bu materyallerle kaliteli etkileşimde bulunuyor olması ve aldığı nitelikli eğitim erken

akademik becerilerini önemli derecede etkilemektedir. Çocukların almış olduğu erken akademik beceri eğitimi, çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk seviyelerini arttırmakta ve ileri akademik becerilerinde çok daha başarılı olmalarının yolunu açmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların erken akademik becerileri edinmiş olması, ileri akademik becerilerin kazanılabilmesinde ön koşul niteliği taşımaktadır. Okul öncesi dönemde edinilen erken akademik beceriler çocuğu okula ve hayata hazır hale getirmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010). Teale & Sulzby (1986), erken okuryazarlık kavramını çocukların okuma yazma sürecinde erken dönem gelişimsel aşamalar olarak tanımlar ve bu dönemin okuma becerilerinin temelini oluşturduğunu belirtirler. Whitehurst ve Lonigan (1998) da, erken okuryazarlığın dil ve okuma becerileri üzerindeki etkilerini vurgulamışlardır ve erken okuma becerilerinin, çocukların okuma yazma başarısına doğrudan katkıda bulunduğunu belirtmektedirler.

Yapılan araştırmalar, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin, okul öncesi dönemde geliştirildiğini ve bu becerilerin erken okuma başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Diamond, Gerde & Powell, 2008; Dickinson, McCabe & Sprague, 2003). Erken okuryazarlık becerileri gelişmiş olan çocuklar, okuma ve yazmada daha başarılı olma eğilimindedir (Doctoroff, Greer & Arnold, 2006). Bu nedenlerle, erken okuryazarlık ile erken okuma arasında güçlü bir bağ bulunduğu düşünülmektedir.

2.1.5. Erken okuma. Öğrenme, çocuklar için doğal bir güdüdür. Çocukların, doğdukları anda başlayan hayat maceraları basit ilkel yaşamsal becerilerinden, daha karmaşık ve ileri düzeydeki yaşamsal becerilere doğru sistemli bir şekilde gelişim gösterir. Bu gelişim, 'öğrenme' üzerine inşa edilmiştir.

Çocukların ilk tepkilerine verilen dönütler sayesinde gelişen öğrenme yaşantıları, yaşam boyu farklı alanlarda devam eder. Bu noktada öğrenmede motivasyonun önemine dikkat çekmek oldukça kıymetlidir (Tuğrul, 2002). Okumayı öğrenme motivasyonuna sahip çocuklar kendi doğru zamanlamalarında okumaya geçiş yapmaktadırlar. Bu durum ise erken okuma kavramını ortaya çıkarır.

Erken okuma, çocuğun ilk okuma yazma formal eğitimini almadan, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan hazır olması ve uyaranların etkisiyle okumasıdır. Yapılan araştırmalar çocukların formal eğitime başlamadan okumaya geçtiklerini ortaya koymaktadır (Bayraktar, 2013; Kasten ve Yıldırım, 2013, s. 5-6). Beyin gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalarda çocuklara okuma yazma öğretmek için en uygun olan yaşın 4-5 yaşları arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Kuzey Avrupa ülkelerinde çocuklar 3-4 yaşında konuşmayı ve yürümeyi öğrendikleri gibi okumayı da doğal ortamlarında öğrenmektedirler. Çocuğun içinde bulunduğu ortama eğitici öğeler yerleştirilerek çocukların olayları, bilgileri ve kişileri tanımları sağlanmaktadır (Güneş, 2007, s. 6). Erken okuma yazmada çocukların gelişimleri, bu sürece başlama hızları ve şekilleri birbirlerinden farklılık göstermektedir. Fakat büyük çoğunluğu 5-8 yaşları arasında bu sürece geçiş yapmaktadır. Bütün gelişim alanlarında olduğu gibi okuma yazma alanında gelişen özellikler de bireysel farklılıklardan etkilenmektedir. Her çocuk değişik şekilde öğrenmektedir ve okuma yazma öğrenme gelişimini kendi sırasında takip etmektedir (Sevinç, 2003, s. 177).

Okuma yazma öğrenmek için hangi yaşın tercih edilmesi gerektiği konusunda çok farklı fikirler ve uygulamalar bulunsada, çocuğun okuma yazma becerisini elde edebilecek kadar bir gelişim seviyesine erişmesi gerektiği görüşü kabul edilmektedir (Aydın, 2013, s. 129). Çocukların erken okumaya geçmelerinde basılı materyaller, yazı dilini merak etme, kitaplara ilgi duyma, bilgisayar kullanımı, dijital oyunlar, televizyon vb. uyaranlar, çocuklar üzerinde etkili olmaktadır.

Doğdukları andan itibaren etraflarında yazı dili ile ilgili uyaranları bol olan çocuklar, okuma becerilerini ilerletmeye yönelik etkinliklere katılım göstererek, çevrelerindeki basılı materyallerin özelliklerine ve yetişkinlerin yazı dilini kullanma şekillerine dikkatlerini vermektedirler (Bayraktar, 2013). Çocuklar kendi akışlarında bu uyaranları fark ediyor ve algılıyorlar. İlk olarak karşı karşıya geldikleri resim, yazılı materyaller vb. şeylerin ne anlam ifade ettiğini bilmeseler de diğer çocukların ve büyüklerinin işaretlerle, kitaplara, gazetelerle, para makineleriyle ve bilgisayar klavyeleri ile nasıl etkileşim içerisinde olduklarını gözlemlemektedirler. Sonrasında kendileri de bu etkileşim sürecinin önemiyetinin farkına varırlar (Kasten ve Yıldırım, 2013, s. 5-6).

Çocuğun kitaplara karşı ilgili olması, kendisine okunmuş olan kitaplara temas etmek istemesi, kitapta yeni karşılaşmış olduğu durumlara karşı ilgili olması ve bu durumlar hakkında soru soruyor olması okumaya hazır olduğunu ispatlamaktadır. Hatta kendisine okunmuş olan kitabı okuyormuş gibi davranması, okunan kitabı anlatabiliyor olması ve kitap hakkında yöneltilen sorulara yanıt verebiliyor olması da çocuğun okumaya hazır vaziyette olduğunu gösteren belirtiler arasındadır (Kılıçarslan, 1997).

Çocukların ilk aşamada tüm bu durumları algılamaları ev ortamında başlamaktadır. Ardından zamanlarını geçirdikleri diğer ortamlar bu sürece katkı sağlamaktadır. Dolayısı ile çocukların okuma yazma becerileri ile alakalı ilk deneyimleri ve bu becerilerin nasıl hayata geçtiğini anlamaya başlamaları evde ve yakın çevrelerinde başlamaktadır. İlerleyen zaman içerisinde çocuklar bazı durumları büyüklerinin ve diğer kişilerin yaptıklarına dikkat etmesine gerek olmadan kendi kendilerine öğrenmeye başlayacaklardır (Kasten ve Yıldırım, 2013, s. 5-6).

Çelenk'e göre çocuklar aile içerisinde, toplumsal çevrede, okul öncesi eğitimde ve ilkokula başladığı dönemde sürekli olarak gelişmekte olan, okuma yazmaya yönelik tüm deneyimlerini ve birikimlerini edindiği bir gelişim süreci içerisindeyler. Bu süreç okuma ve yazma becerisinde kuluçka dönemi olarak nitelendirilmektedir. Kuluçka döneminin gelişim basamakları bulunmaktadır.

- Tanıma ve farkında olma dönemi: Çocuklar bu dönemde etraflarında bulunan okuma yazma araçlarının farkına varmaya başlarlar.
- Yalancı okuma dönemi: Çocukların her konuda olduğu gibi okuma yazma konusunda da yetişkinleri taklit ettiği dönemdir.
- Okuma kurallarını keşfetme: Çocuklar gözlemleri sayesinde okumanın soldan sağa, yukarıdan aşağıya olduğunu, sayfaların çevriliş yönünü keşfederek yalancı okumalarını geliştirirler.
- Yazılanlarda anlam arama: Çocuklar konuşma diliyle yazılar arasında bir bağın olduğunu keşfetmeye başlarlar ve yazılanlarda anlam aramaya çalışırlar. Geline bu düzey "Bu ne demektir?" düzeyidir.

- Tahmini okuma: Çocukların az yazıya ve büyük resimlere sahip kitapları yetişkinlerle birlikte okuduktan sonra aynı kitapları resimlere bakarak tekrar yorumladıkları kısımdır.

Çocuklar çok küçük yaşlarda okuma ve yazma üzerinde etkili olacak belirli bir tecrübe elde etmiş olurlar. Çevresel okuma sayesinde etraflarında bulunan trafik işaretlerinin, sevdikleri markaların, mağazaların ve bazı unsurların isimlerini gördüklerinde söyleyebilirler. Okumanın işlevlerini gerçek hayattaki faaliyetlerin içerisinde bulunarak ve gözlemleyerek öğrenirler (Akyol, 2013, s. 16-17).

Çocuklara farklı tarzlarda ve biçimlerde metinler okunduğu takdirde kitaplar arasındaki farklılıkları görmeye ve algılamaya başlar. Bütün bu yaşantıları çocuklara kendi kendilerine hem okuma hem de yazmayı öğrenmeleri açısından yardımcı olacak niteliktedir. İyi yazılmış olan metinler, çocukların bireysel öğrenme aşamalarında, kendilerini ifade edebilme yeteneklerine öncü olacak niteliktedir (Kasten ve Yıldırım, 2013, s. 11).

Okuma-yazma öğrenme sürecinin çocukların okul öncesi dönemde ilk yazılı belge ile karşı karşıya geldiği ilk an başladığını söylemenin muhtemel olduğu görülmektedir (Çelenk, 2003). Çocuklar konuşma becerisini nasıl doğal yollarla ediniyorsa aslında okuma-yazma becerisi de çocuğun gelişiminin doğal bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Bayraktar, 2013). Kendi kendine gelişen okuryazarlık, çocuğun yazı üzerindeki çoğalan keşiflerini anlatmaktadır. Çocuklar, karşılaştıkları bir yazının sözel ifadelerin karşılığı olduğunu, karşılaştığı harflerin sözel ifadelerdeki harfler olduğunu, karşılaştığı bir yazının görselleri değil aslında hikâyeyi anlattığını, yazının bir sayfada karşılaştığı harflerin sıralı halde yan yana bulunmasından meydana geldiğini kavrar hale gelmektedirler. Kendi kendine gelişen okuryazarlık esnasında çocuklar, okuryazarlığın bir sonraki adımlarında başarı elde etmek için gerekli olan kritik kavramları keşfederler (Feyman Gök, 2013).

Bu süreç göz önünde bulundurulduğunda çocukların doğumlarından itibaren okuma yazma süreci içerisinde ele alınması gerektiği görülmektedir. Çocukların okuma yazmaya başlamadan önce zengin okuma araçlarıyla karşılaşması ve belli bir hazırlık döneminden geçmiş olması akademik olarak akranlarından daha önde olmalarını sağlamaktadır (Çelenk, 2010, s. 20-29). Böyle bir durumda çocukların bir sonraki

sınıf seviyesinde okula başlaması için ısrarcı olunmamalıdır. Bir öğretmen öncülüğünde okul ile kurulan bağlarının zayıflamaması için önlem alınmalı ve yaşlılarıyla birlikte kendilerine uygun eğitim almaları sağlanmalıdır (Güler, 2010, s. 472).

2.2. İlgili Araştırmalar

Hiebert (1988), araştırmasında gelişimsel okuryazarlık bakış açısını ve bunun çocukların ilk okuma öğretimi üzerindeki etkilerini tanımlamaktadır. Gelişimsel okuryazarlık üzerine yapılan araştırmalar, okul öncesi yıllarının yazılı dili öğrenme açısından son derece aktif bir dönem olduğunu göstermektedir. Çoğu küçük çocuk, okumak ve yazmak konusunda yetkin olmasa da, okuma ve yazma girişimleri bu yetkinliklere doğru sürekli bir gelişim göstermektedir. Yapılmış olan çalışmaların incelemesi, mevcut ilkokuma öğretim uygulamalarının genellikle harf adı bilme ve harf-ses ilişkilendirmesi gibi ayrı becerilere vurgu yaptığını göstermektedir. Bu uygulamalar, küçük çocukların gelişimsel okuryazarlık yeteneklerinden yararlanmayı veya bunları temel almayı başaramamaktadır. Son dönemde yapılan çalışmalarda, çocukların gelişimsel okuryazarlığı ile ilk okuma öğretimi arasında daha iyi bir uyum sağlanabileceği kanaatine varılmıştır.

Weinberger, (1996), çalışmasında 3, 5 ve 7 yaşlarındaki 42 çocuğun okuryazarlık deneyimlerini ve okuma üzerinde etkili olan ev ortamını incelemiş ve evdeki ortamın okuryazarlık gelişimi ile ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma 7 yaşındaki çocukların okuma düzeyleri ve bu çocukların okuryazarlık sorunları olup olmadığı üzerine iki temel ölçüte göre değerlendirilmiştir. Çalışmada çocukların 3 yaşında sevdikleri bir kitaba sahip olmasının, ailelerinin çocuklara kitap okumasının, 7 yaşında ev ortamında bilgisayara erişimlerinin olmasının ve ailelerinin okulda okuryazarlık öğretimi hakkında bilgi sahibi olmalarının önemli faktörler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okuryazarlık sorunları yaşayan çocukların ise genellikle daha az kitaba sahip oldukları, kendilerine ya da ailelerine daha az kitap okudukları ve evde daha az okuryazarlık desteği aldıkları gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular, evdeki okuryazarlık ortamının çocukların okuryazarlık gelişimi üzerindeki önemini

vurgulamakta ve bu konuda öğretmenlere önemli ipuçları sunmaktadır. Ev ortamının çocukların okuryazarlık gelişimi için ne kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır.

Whitehurst ve Lonigan (1998), bu araştırmada öncelikle çocukların erken okuryazarlık becerilerinin bir tipolojisini sunmakta, erken okuryazarlığı okuma ile ilişkilendiren kanıtları gözden geçirmekte ve çocukların erken okuryazarlık ortamları ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasındaki bağlantıyı incelemektedirler. Erken okuryazarlığın en az iki ayrı alandan oluştuğunu bu alanların: içten-dışa beceriler (örneğin, fonolojik farkındalık, harf bilgisi) ve dıştan-içe beceriler (örneğin, dil, kavramsal bilgi) olduğunu söylemişlerdir. Bu alanlar aynı deneyimler sonucu ortaya çıkmamaktadır ve okuma edinimi sırasında farklı zaman dilimlerinde etki ederler. Dıştan-içe beceriler, çocukların okuryazarlık ortamlarının genellikle ölçülen yönleri ile ilişkiliyken, içten-dışa becerilerin kökenleri hakkında çok az bilgi elde edilebilmektedir. Erken okuryazarlığı geliştirmeye yönelik çalışmalardan elde edilen sonuçlar, okuma başarısını en üst düzeyde artırmak için oldukça yoğun ve çok yönlü çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Dıştan-içe becerilerin geliştirilebilmesi için etkili anaokulu çalışmaları bulunmaktadır ve çocukların içten-dışa becerilerini geliştirebilmek için ise bilgisayar tabanlı çalışmalar umut vaat etmektedir. Çalışmanın sonunda erken okuryazarlık becerileri ve ortamlarının daha karmaşık ve çok boyutlu olarak incelenmesi, anaokulu çalışmalarının uzun vadeli değerlendirilmesi okuma araştırmaları açısından faydalı olacaktır.

Çelenk (2003), çalışmasında okul öncesi dönemde okuma-yazma alışkanlığı olan ailede bulunmuş, zengin okuma-yazma materyali ile karşılaşmış, öykü ve masal dinlemiş, görsel ve dilsel algılarına olumlu ivme katacak resim çizme ve tamamlama çalışmaları olan kitaplar ile etkinlikler yapmış ve düzeylerine uygun kitaplarla tahmini okumalar yaparak okuma-yazma deneyimi kazanmış olan çocukların daha başarılı oldukları kanısına varmıştır. Bütün bu çalışmaların ve çocukların kazandıkları deneyimlerin ilk okuma-yazma öğretiminde hazırlık dönemi olarak bilinen sürecin yerini aldığını ve bu sürecin Türkçe ilk okuma-yazma öğretiminde “kuluçka dönemi” olarak kavramsallaştırılabileceğine dikkat çekmiştir.

Kakırman Yıldız (2006), “okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile” adlı çalışmasında Türkiye’de okuma

alışkanlığının yer edinebilmesi ve okumanın bir kültür haline gelebilmesi için okuma faaliyetlerinin okul öncesi dönemdeki çocuklara kadar indirgenmesi gerektiğini savunmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının zihinlerinde okuma kavramının yer edinebilmesi için ailenin aktif olarak rol alması gerektiği görüşündedir. Araştırmacı çalışmasında anne babanın okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlık üzerinde etkili olmasını öngördüğü faktörler altında, ele almış olduğu ölçütler arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın grubunu, İstanbul'un çeşitli bölgelerinde bulunan kız meslek liselerine bağlı uygulama anaokullarında çocuğu olan 546 aile oluşturmuştur. Anket yoluyla anne babaların okuma alışkanlığına sahip olup olmadıkları ve çocuklarının okuma alışkanlığı edinebilmesi için çaba harcıyıp harcamadıklarını sorgulamıştır. Araştırmanın sonucunda, ailelerin neredeyse yarısının evlerinde genel bir kitaplığın olmadığı, aynı oranda ailelerin kitap okuma alışkanlığına sahip olmadıkları, süreli bir yayın takip etmedikleri ve çocukları ile yaptıkları faaliyetlerin televizyon izlemek, resim çizmek, boyama yapmak olduğu anlaşılmıştır. Çocukların devam ettikleri anaokullarına bakıldığında orada da çocuklara okuma alışkanlığı kazandıracak bir ortamın olmadığı anlaşılmıştır.

Levy, Gong, Hessels, Evans ve Jared (2006), yaptıkları çalışmada çocukların basılı materyallerin görsel ve ortografik (yazım kurallarıyla ilgili) yönlerini erken anlama süreçlerini ve bunun erken okuma edinimiyle nasıl bir ilişkide olduğunu araştırmışlardır. Çalışmaya yaşları 48 ay ile 83 ay arasında değişen toplam 474 çocuk katılmış ve standartlaştırılmış fonolojik farkındalık ve erken okuma becerileri ölçümelerini tamamlamıştır. Ayrıca, "okunabilir" basılı materyallerin ne olduğunu anlamalarını ölçen deney aşamalarını yerine getirmişlerdir. Katılımcıların ebeveynleri de çocuklarının evdeki okuryazarlık deneyimlerini değerlendiren bir anket doldurmuştur. Toplanan veriler, çocukların basılı materyallerin kuralları ve İngilizce ortografisi (yazım kuralları) ve yazımı anlama süreçlerinde sistematik bir gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Regresyon analizleri, basılı materyal bilgisi ile erken okuma becerisi arasında bir ilişki olduğunu, yaş ve fonolojik farkındalığın etkisi hesaba katıldıktan sonra bile bu ilişkinin geçerli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ebeveynlerin, çocuklarının okuma ve yazma pratiği yapmalarına sebep olan etkinliklere katılımını değerlendirmelerinde, İngilizce yazı sistemi kurallarını anlama da dahil olmak üzere, gelişmekte olan okuryazarlık becerilerinin gelişimini en tutarlı

şekilde tahmin etmişlerdir. Yetişkinlerde ise hikâye kitabı okuma sıklığı ile basılı materyal bilgisi arasında çok az ilişki gözlemlenmiştir.

Çelenk (2008), çalışmasında ilköğretime yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine yönelik deneyim ve birikimlerini (duyuşsal hazırlık düzeyi ile okuma ve yazma öğrenmeye hazırlık düzeyleri) ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 103 öğrenci katılmıştır ve araştırmada survey yöntemi ve yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise yüzde ortalama, standart sapma “t” ve “F” testlerinden faydalanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin okulöncesi dönemden ilköğretim birinci sınıfa ilkokuma ve yazma öğretimine dair önemli derecede tecrübe ve birikimle geçtikleri, almış oldukları okulöncesi eğitimin öğrencilerin okuma ve yazmaya hazırlık seviyeleri üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aslan Erkenet (2009), çalışmasında ilköğretim birinci sınıfa okuryazar olarak başlamış olan çocuklara sınıf öğretmenlerinin uygulama, tutum ve yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden faydalanılmış olup, veriler Samsun ilinde görev yapmakta olan 12 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler sonrasında elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenler erken okuryazarlığın hem kendileri hem de öğrencileri için dezavantaj oluşturduğunu söyledikleri, erken okuryazar olmuş çocuklar için ayrı bir program hazırlamadıkları, okulöncesi dönemde kazanılan okuma yazma becerilerini yok saydıkları ve sınıflarında bulunan bütün öğrencilerin aynı düzeyde olmalarını istedikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin, lisans eğitimi sürecinde ve öğretmenlik yaşantıları boyunca erken okuryazarlıkla ilgili bir eğitim almadıkları görülmüştür. Öğretmenler, okullardaki fiziki koşulların düzeltilerek erken okuryazar çocuklara uygun eğitim verilebilir hale getirilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Çakmak ve Yılmaz (2009), çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerinde çalışmışlardır. Çalışmalarında, bireylerin okul öncesi dönemde aile, çevre, okul öncesi kurumları okuma alışkanlığı kazanmalarındaki etmenler olarak ele almışlardır. Bu etmenlerin okuma

alışkanlığının üzerinde etkileri ile ilgili değerlendirmeler yapmışlardır. Çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu'nda bulunan altı yaş grubundaki 50 çocuk oluşturmuştur. Çalışmanın verilerini birebir görüşmeler yoluyla anket uygulaması yaparak ve bu süreçte anaokulunda gözlemde bulunarak toplamışlardır. Araştırmada ek olarak yapılandırılmış görüşme ile anaokulu öğretmenlerinden çocukların okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik etkinlikler ve çalışmalar hakkında bilgi elde etmişlerdir. Araştırma sonucunda ailelerin, çocuklara okuma çevresi oluşturma ve çocukların okumaya hazırbulunuşluklarının sağlanması için rehber olduklarını ve arkadaş grubunun, çevrenin ve öğretmenlerin de bu hazırlık döneminde yer alan diğer önemli etkenler oldukları görülmüştür.

Uyanık ve Kandır (2010), çalışmalarında okul öncesi dönemin bireylerin geleceğini etkileyecek becerilerin kazanılmasında önemli bir dönem olduğunu vurgulamaktadırlar. Çocukların bu dönemde kazandığı en önemli becerilerden birinin akademik beceriler olduğunu ve bu becerinin okuma yazma ve matematik becerilerini kapsadığını belirtmektedirler. Çocukların, çevresel uyarıcı materyallerle nitelikli olarak etkileşmesi ve kaliteli bir eğitim alıyor olmasının erken akademik becerilerinin üzerinde etkili olduğunu, kazanılan erken akademik becerilerin ise ilkökul döneminde hazırbulunuşluk düzeylerini arttıracaklarını ve ileriki akademik becerilerinde de başarılı olmalarını sağlayacağı görüşünü savunmaktadırlar. Erken akademik becerilerinin desteklenebilmesi için anne, baba ve eğitimcilerin önemli rolü olduğunu, bu nedenle yaptıkları çalışma ışığında erken akademik becerilerin kapsamını, okuma yazma becerileri ve matematik becerilerinin özelliklerini ve bu becerileri etkileyen temel becerileri tartışarak anne, babalara ve alanda çalışan eğitimcilere önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmanın önerilerinde, eğitimciler çocukların erken akademik becerileri destekleyici somut materyal açısından çeşitli sınıf atmosferi oluşturabilirler ve erken akademik becerileri farklı disiplinler aracılığıyla rutin etkinlikler ile destekleyebilirler. Aileler, çocuklarına erken akademik becerileri kazandırabilmek için, aile bireyleri birbirleri ile olumlu tutum ve tavır içinde olabilirler ve çocukları ile nitelikli vakit geçirebilecekleri farklı materyalleri çocuklara sunabilirler.

Başar (2013), okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenerek ilkökul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okula başladıklarında karşılaştıkları sorunları belirlemeyi

amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemiyle desenlenen çalışmada, okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenmiş ve ilkokul birinci sınıfa başlamış 64 öğrenci ve bu öğrencilerin sınıf öğretmeni olan 37 öğretmen çalışmaya katılım sağlamıştır. Çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerin okuma yazmayı en fazla ekrandan ve bilgisayar klavyesinden aktarım yaparak öğrendikleri, okul öncesi eğitimde yaptırılan çizgi çalışmaları, harf öğretimi ve isim-soy isim yazma çalışmalarının da okumalarını etkilediği görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin aynı düzeyde gelişmediği, okul öncesi dönemden erken okuma öğrenerek ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin ders sürecinde motivasyonlarının düşük olduğu ve yazı sorunları yaşadıkları sonucu elde edilmiştir.

Bektaş (2013), araştırmasında ilkokuma yazma öğretim sürecinde sınıf öğretmenin karşılaştığı sorunları ve bu sorunlara karşı kendi ürettiği çözüm yollarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında hem aksiyon araştırması hem özel durum çalışması kullanılmasından dolayı karma yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmaya birinci sınıfta öğrenim gören 15 öğrenci ve 30 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmış ve içerik analizi ile incelenmiş olup verilerin kodlanmasında kavram haritalarından faydalanılmıştır. Analizler sonucunda ilkokuma yazma sürecine etki eden birçok etmen bulunmuştur. Bu etmenler aile, öğrenci, fiziki imkânlar, eğitim öğretim programı ve öğretmenin kendisidir. Görüşmelerden edinilen veriler ise öğrenci, aile, teknoloji kullanımı, okuma yazma öğretim yöntemleri ve öğretmenlerin kendi önerileri olmuştur. Bu verilere bakılarak genel bir kavram haritası oluşturduğumuzda dikkat çeken temalar: öğrenci, aile, öğretmen, program ve okuldan kaynaklanan sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca çalışmada, elde edilen veriler sonucunda nadir olarak karşılaşılan bir durum olsa da öğrenciler birinci sınıfa kendiliğinden veya çevrelerinin etkisi ile okumayı öğrenmiş olarak başlayabildikleri söylenmiştir. Bu durumun öğrenciler açısından hem avantaj hem de dezavantaj yaratabilecek niteliğe sahip olabileceği sonucu da elde edilmiş ve öğrencilerin lehine çevrilebilmesi için uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Güldenöglü, Kargın ve Ergül (2016), çalışmalarında öğrencilerin erken dönemde sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerinin, onların ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır.

Araştırmaya, anasınıflarında ve ilkokullarda öğrenim gören 85 öğrenci dâhil edilmiştir. Bu çalışmada yer alan 85 öğrencinin anasınıfında sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerileri ile aynı grubun ilkokul birinci sınıf okuma ve okuduğunu anlama performanslarının karşılaştırılabilmesi için; Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Aracı, Kelime Okuma Değerlendirme Aracı, Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Değerlendirme Aracı olmak üzere üç farklı değerlendirme aracı kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen tüm veriler iki faktörlü MANOVA, tek faktörlü varyans analizi (One-way ANOVA) ve Kruskal-Wallis H-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda iyi ve zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip öğrenciler, okuma doğruluğu açısından benzer performans göstermiş olsalar da okuma hızı ve okuduğunu anlama performansları açısından iyi sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip öğrencilerin, zayıf olanlara göre daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür.

Boulhrir (2017), çalışmasında evdeki okuryazarlık ortamının akademik başarı ve okuma motivasyonu üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Bu çalışma, evdeki okuryazarlık ortamının Faslı öğrencilerin okuma motivasyonu üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemektedir. 14-24 yaş aralığındaki 178 öğrenciye, erken yaşlardaki evdeki okuryazarlık deneyimlerini ve bu deneyimlerin okuma motivasyonları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla çevrimiçi olarak anket yapılmıştır. Öğrencilerin okuryazarlık açısından zengin ev ortamlarında büyümelerinin onları daha motive okurlar yapıp yapmadığını test etmek için ikili lojistik regresyon testi uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, ikili lojistik regresyon testi, okuma motivasyonunun evdeki okuryazarlık ortamı faktörleriyle ilişkilendirilme olasılığının oldukça yüksek olduğunu doğrulamaktadır. Bu testi kullanarak tahmin, teşhis ve müdahale etmek, eğitimciler, ebeveynler ve müfredat geliştiricilerinin politika oluşturma ve müfredat tasarımlarında evdeki okuryazarlık ortamını ve erken yaş okuryazarlık deneyimlerini dikkate almalarına yardımcı olabilir.

Yazıcı ve Kandır (2017), çalışmalarında erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın verilerini toplarken nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi yolunu kullanmışlardır. Alan yazın değerlendirmesi yapılırken, erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi ile ilgili yurt içi ve yurt dışı

bilimsel nitelik taşıyan 2016 ve sonrası doktora tez çalışmalarını doküman olarak kabul etmişlerdir. Çalışmalar analiz edildiğine erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesini “ebeveyn aktif katılımı ve ebeveyn modellemesi” başlıkları altında incelemişlerdir. Araştırmaya dahil edilen doktora tezlerinin yurt içi ve yurt dışında olma durumunu, tezlerde kullanılan yöntem ve temalara göre dağılımında kullanılan betimsel istatistikleri incelediklerinde; konunun amacı doğrultusunda yapılan çalışmaların yurt içine oranla yurt dışında daha fazla olduğunu; bütün çalışmaların 2016 yılında yapılmış olduğunu; genellikle nicel, nitel ve karma yöntemler çalışmalara yer verildiğini fakat daha çok nicel yöntem ile çalışılmış olduğunu; temalara göre ise çalışmaların büyük çoğunluğunun ebeveyn aktif katılım boyunda yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bayraktar (2018), çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığının oluşmasında etkileşimli kitap okumanın önemini ortaya koyabilmek için derleme çalışmasından faydalanmıştır. Yazı farkındalığını, çocukların okuma-yazmayı kolay öğrenebilmeleri için gerekli bir okuryazarlık becerisi olarak kabul etmiştir. Çocuk tarafından yazı farkındalığı becerisinin kazanılabilmesi için yetişkin desteğinin önemli bir unsur olduğuna vurgu yapmıştır. Yetişkin unsurunun ise, çocuklara uyarıcı çeşitliliğini sunması ve model olması açısından önemli bulunduğunu açıklamıştır. Yapılmış çalışmalarda, etkileşimli kitap okumanın çocukların yazı farkındalığını olumlu ve pozitif yönde etkilediği bulunmuştur.

Castro ve Barrera (2019), çalışmalarında erken dönem okuryazarlık becerilerinin ilk okuma ve yazma performansına katkıda bulunup bulunmadıkları, katkıda bulunuyorsa bunların neler olduğunu araştırmışlardır. Boylamsal olarak yürüttükleri bu çalışmada 34 Brezilyalı çocuğu çalışmaya dahil etmişlerdir. Katılımcılar, erken çocukluk eğitiminin sonunda fonolojik farkındalık, sözlü anlama, kelime bilgisi ve harf bilgisi üzerine testlere tabi tutulmuşlardır. Katılımcıların yazı yazma, kelime okuma ve okuduğunu anlama becerileri, ilkokulun 1. yılında değerlendirmişlerdir. Çalışmanın verileri korelasyon ve regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda, erken dönem okuryazarlık becerilerinin okuma ve yazma performansı ile anlamlı pozitif korelasyonlar gösterdiğini ortaya koymuştur. Çoklu regresyon analizleri, fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin yazma için anlamlı ve bağımsız katkılar sağladığını, ancak yalnızca fonolojik farkındalığın

kelime okuma ve okuduğunu anlama becerilerine anlamlı ve bağımsız olarak katkıda bulunduğunu göstermiştir. Kodlama alanıyla ilgili erken dönem okuryazarlık becerilerinin okuryazarlık için önemli olduğu sonucuna varmışlardır.

Kök, Fırat, & Balcı (2019), çalışmalarında okul öncesi dönemde okuma yazma bilerek okula başlayan çocuklar ile ilgili ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden duruma göre desenlenmiştir. Erzurum ili merkezinde çalışan 30 sınıf öğretmeni ile , 2016-2017 bahar eğitim öğretim yılında görüşülmüştür. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, görüşmeler yüzyüze yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler okuma yazma bilerek okula başlayan çocukların akademik olarak etkin olduklarını bilmektedirler. Bu durumun öğrencilerde odaklanma ve motivasyon düşüklüğüne neden olduğunu belirtmektedirler. Bunu önlemek için, öğretmenler okuma bilen çocukları, arkadaşlarına yardımcı olarak görevlendirmektedir.

Işıtan, Saçkes ve Biber (2020), çalışmalarında alilerin ev ortamında çocuklarına düzenli olarak kitap okumalarının çocuklarının yazı farkındalıklarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Örneklemelerini Balıkesir il merkezinde yaşamakta olan orta sosyo-ekonomik düzeydeki uygun örnekleme ile belirlenmiş okul öncesi dönemden 7 erkek, 13 kız olmak üzere 20 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Çalışmalarında tek grup ön test- son test deney öncesi desen kullanılmışlardır. Çalışma grubundaki çocuklara ön test ve son test olarak “Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi” uygulamışlardır. Annelere okuma tekniklerine dair hiçbir eğitim verilmeden, annelerden 8 adet resimli okuma kitabını haftada iki kez çocuklarına okumalarını istemişlerdir. Çalışmanın neticesinde annelerin evde çocuklarına yalnızca düzenli (nitelikli çocuk kitabı) kitap okuduklarında dahi çocukların yazı farkındalığı becerilerinin artış gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmacılar aileler için farklı okuma tekniklerine yönelik eğitim programlarının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılması yönünde öneride bulunmuşlardır.

Çalış (2021), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın grubunu amaçlı

örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, Bursa İli İnegöl İlçesi'nde resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada nitel araştırma modelinden faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerle birebir yapılmış olan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğunun erken okuryazarlık kavramını bilmediği ya da eksik ve yanlış bildiği, erken okuryazarlık kavramını okuma yazmanın erken öğrenilmesi olarak yorumladığı görüşmüştür. Erken okuryazarlık becerilerinden en fazla sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerilerinin bilindiği ve bu beceriler kapsamında öğretmenlerin çalışmalarında genel olarak yalnızca sesli harflere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu becerilerin okul öncesi eğitiminden ziyade ilkokulda verilmesinin gerekliliğini belirtmişleridir. Erken okuryazarlık becerilerine yönelik yapılan etkinliklerde hazır çalışma sayfalarının ve etkinlik kitaplarının bolca kullanıldığı, öğretmenlerin eğitim programında yer alan erken okuryazarlık becerileri ile ilgili kazanımların genel olarak yeterli buldukları fakat geliştirilebileceği yönünde görüşlerinin olduğu görülmüştür. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi adına, yoğun olarak kitap merkezinin kullanıldığı fakat sınıf içi yazılı uyaranlara çokça yer verilmediği söylenmiştir. Öğretmenlerin genelinin hizmet öncesi ve hizmet esnasında erken okuryazarlık becerileri ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve bu alanda eğitime ihtiyaç duydukları, bu alanda yapılacak olan eğitimlerin yüz yüze ve uygulamalı olarak yapılmasını talep ettikleri görülmüştür.

Sop ve Çeliktürk Sezgin (2021), çalışmalarında okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgi ve farkındalıklarını araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmada nitel araştırma yönteminden faydalanılmış ve çalışmanın verilerini görüşme formları aracılığı ile toplamışlardır. Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'de bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 78 okul öncesi öğretmen adayı ve 80 sınıf öğretmeni adayı olmak üzere toplamda 158 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına aşina oldukları fakat kavramın içeriği ve alt becerileri hakkında bilgilerinin yeterli olmadığı kanısına varmışlardır.

Çocukların gelişiminde önemli rolü bulunan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin bu konudaki eksiklikleri endişe verici bulunmuş ve öğretmen adaylarına göreve başlamadan önce veya lisans süresince erken okuryazarlık konusunda kapsamlı ders içeriklerinin oluşturulması gerektiği konusunda öneride bulunmuşlardır.

Cengiz (2023), araştırmasını ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukları olan, okuryazar ve evli 10 anne ve 10 babanın (n=20) katılımıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmada erken çocukluk döneminde ebeveynlerin erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik görüşleri ve farkındalıkları ortaya konmak istenmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda ebeveynler, “erken okuryazarlık” kavramını, yazmaya okumaya çalışma, resim/boyama/karalama yapma, kalem tutabilme, kesme/yapıştırma yapma vb. eylemlerle ilişkilendirmişlerdir. “Erken okuryazarlık” denilince ebeveynlerin akıllarına en az gelen beceriler “fonolojik farkındalık becerileri” ve “sözel dil becerileri” olmuştur. “Fonolojik farkındalık” becerilerinin yalnızca eğitim düzeyi yüksek anneler tarafından ifade edildiği belirlenmiştir. Ebeveynler, erken okuryazarlığın desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında okul öncesinde verilen okuma-yazma çalışmalarının ilkökuldeki okuma yazma etkinlikleri ile çelişebileceğini belirtmişlerdir. Bunun yanında okul öncesinde yapılan okuma yazma etkinlikleri ilkökulda okuma yazma etkinliklerinden sıkılmasına neden olabileceğini belirtmişlerdir. Anne babaların eğitim düzeyi farkına bakmaksızın ev içinde erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için çocuklarıyla en çok etkileşimli kitap okudukları, en az fonolojik farkındalık becerilerini destekleyici uygulamalar yaptıkları görülmüştür.

Jose González ve Martín Ruiz (2023), araştırmalarında İspanyol okul çocuklarının okul öncesi eğitiminin okuma ve yazma başarılarına etkisini analiz etmeyi amaçlamışlardır. Okul öncesi eğitimle alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, okuma akıcılığı, kelime dağarcığı ve metin anlama konularında eğitime öncelik vererek bir düzen oluşturmaktır. Araştırmada kontrol ve deney grubu bulunmaktadır ve bu katılımcılar eğitim verilen grup (n=62) ve eğitim verilmeyen grup (n=64) olmak üzere toplam 126 bireyden oluşmaktadır. Katılımcılar okul öncesi eğitimin ikinci yılından (4 yaş) ilköğretimin birinci yılına (6 yaş) kadar değerlendirilmiştir.

Araştırma tekrarlı ölçümlerle yapılan boylamsal bir çalışmadır; dört değerlendirme, üç müdahale aşaması, iki çalışma değişkeni (okuma başarısı ve yazma başarısı) ve iki grup birey içermektedir. Tanımlayıcı istatistiksel analizler ve tekrarlı ölçümlerle varyans analizleri yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları sonucunda eğitim verilen grubun, eğitim verilmeyen gruba kıyasla tüm değerlendirmelerde okuma ve yazma konusunda daha yüksek puana sahip oldukları ve önemli oranda daha büyük ilerlenmeye sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuçlar, fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, okuma akıcılığı, kelime dağarcığı ve metin anlama konularında sistematik eğitim yoluyla yapılan erken müdahalenin yazılı dildeki etkinliğini ortaya koyduğu sonucuna ulaşmışlardır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde okuma öğrenmiş olan çocukların ilkokul birinci sınıfta karşılaştıkları sorunlar/durumlar ile ilgili çocukların, ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşleri nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenolojik) yöntem ile araştırılmıştır. İlkokula gelmeden okuma öğrenen çocukların durumunun bir fenomen olarak kabul edildiği bu çalışmada öğrencilerin, ailelerinin ve öğretmenlerin ne tür deneyimler yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır. İnsanların deneyimlerini yorumlamasıyla ve deneyimlerine nasıl anlam yükledikleriyle ilgilenen bu nitel araştırmada (Merriam, 2018), tümevarımsal tanımlayıcı araştırma yöntemi olan olgubilimsel yöntemle, parçaları bir araya getirip bir bütün yaratarak olgulardaki anlamlı gerçekliğin ortaya çıkarılmasını hedeflemiştir (Akturan ve Esen, 2013, s. 85). Olgubilim araştırmasında deneyim oldukça önemlidir ve bireylerin deneyimlerinin özüne ulaşmak hedeflenir (Ersoy, 2017, s. 85). Olgubilim yöntem, gündelik hayatımızda sıkça rastladığımız, ancak tam olarak açıklayamadığımız veya yeterince bilgi edinemediğimiz olaylar, olgular, deneyimler, anlayışlar veya tutumları konu edinir (Köse, 2010, s. 106). Olgubilim yönteminde veriler, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardan elde edilir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 21).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, okul öncesi dönemde okuma öğrenmiş olan çocukların karşılaştıkları durumları belirleyebilmek için, çalışmaya gönüllü olarak katılan, 2021-2022 eğitim

öğretim yılında, Burdur ili merkez okullarında eğitim görmekte olan erken okuma öğrenmiş ilköğretim birinci sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin aileleri ve öğrencilerin birinci sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme yönteminden faydalanılmış, çalışma grubu tesadüfen oluşturulmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken, öncelikle grup ilkokul birinci sınıfta eğitim görmekte olan çocuklar olarak belirlenmiştir. Daha sonrasında ilkokul birinci sınıfta eğitim görmekte olan çocuklar, okul öncesi dönemde okumayı öğrenmiş ve ilkokul birinci sınıfa okumayı bilerek başlayan çocuklar olarak sınırlandırılmıştır. Çocuk gruplarının belirlenmesinin ardından, bu özelliklere sahip çocukların aileleri ve öğretmenleri de çalışmaya dahil edilmiştir. Ölçütler doğrultusunda çalışmanın grubu belirlenmiştir ve okullar tesadüfen seçilmiştir.

Çalışmada elde edilen verilerin güvenilirliğini arttırmak amacıyla, örneklem çeşitlemesi (triangulation) metodundan faydalanılmıştır. Çeşitlemede ulaşılan verilerin birbirini doğrulamak amacıyla kullanılabilir olması verilerin sonuçlarının geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 267). Bu araştırmada çoklu veri kaynakları/veri kaynaklı çeşitleme/veri çeşitlemesi (Merriam, 2018, Denzin, 1978 :Akt: Başkale, 2016) kullanılmıştır. Okul öncesi dönemde okuma öğrenmiş çocuklar, çocukların aileleri ve çocukların öğretmenleri çalışmaya dahil edilmiştir. Çeşitleme yöntemi, araştırmacının güçlü, sağlam ve içerik bağlamında tatmin edici veriler elde etmesini sağlar. Araştırmacının üzerinde çalıştığı olgu/fenomen hakkındaki bakış açısını genişletir (Böke, 2017, s. 423). Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Katılımcılar	Kadın		Erkek		Toplam	
	F	%	f	%	f	%
Öğrenci velileri	22	31	6	9	28	40
Sınıf öğretmenleri	7	10	7	10	14	20
Öğrenciler	14	20	14	20	28	40
Toplam	43	61	27	39	70	100

Katılımcıların sayıları ve cinsiyetleri Tablo 1’de verilmiştir. Toplamda 70 kişi çalışmaya katılım sağlamıştır. Çalışmada 29’u kadın ve 13’ü erkek olmak üzere 42 yetişkin bulunmaktadır. Çalışmaya katılım sağlayan, birinci sınıfta öğrencisi olan velilerin toplam sayısı 28’dir ve bu katılımcıların 22’si kadın, 6’sı erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcı olan birinci sınıf öğretmenleri toplamda 14 kişidir ve bu katılımcıların 7’si kadın, 7’si erkektir. Birinci sınıf öğrencileri ise toplamda 28 kişidir. Bu katılımcıların 14’ü kadın ve 14’ü erkektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrenci görüşme, veli görüşme ve öğretmen görüşme formu geliştirilerek kullanılmıştır.

Öğrenci görüşme formu. Görüşme soruları oluşturulmadan önce alanyazın taranmıştır ve soru havuzu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulduktan sonra, ön uygulama yapmak adına 2 çocuk ile görüşülmüştür. Görüşme sırasında soruların anlaşılmasında ve cevaplandırılmasında herhangi bir problem yaşanıp yaşanmadığına ve eklenmesi ya da çıkarılması gereken hususlara dair görüşleri alınmıştır. Ön görüşmeler sonrasında verilen önerilerin değerlendirilip sorular içerisine alınmasından sonra, yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Çocukların soruları altı sorudan oluşmaktadır (EK 3).

Aile Görüşme Formu. Görüşme soruları oluşturulmadan önce alanyazın taranmıştır ve soru havuzu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulduktan sonra, ön uygulama yapmak adına 2 veli ile görüşülmüştür. Ön görüşmeler sonrasında verilen önerilerin değerlendirilip sorular içerisine alınmasından sonra, yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Veli görüşme soruları altı sorudan oluşmaktadır (EK 2).

Öğretmen görüşme formu. Görüşme soruları oluşturulmadan önce alanyazın taranmıştır ve soru havuzu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulduktan sonra, ön uygulama yapmak adına 2 öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşme sırasında soruların anlaşılmasında ve cevaplandırılmasında herhangi bir problem yaşanıp yaşanmadığına ve eklenmesi ya da çıkarılması gereken hususlara dair görüşleri alınmıştır. Ek olarak öğretmenlere de sınıf oturma düzenini

oluştururken okumayı erken öğrenmiş çocukların, bu düzenin oluşmasında etkili olup olmadığı sorusunun yöneltilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ön görüşmeler sonrasında verilen önerilerin değerlendirilip sorular içerisine alınmasından sonra, yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Öğretmen görüşme soruları 6 sorudan oluşmaktadır (EK 1).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada, ilkokula başlamadan okul öncesi dönemde okuma öğrenmiş olan çocukların kendilerinden, ailelerinden ve öğretmenlerinden, çocukların karşılaştıkları durumlar hakkında verilerin elde edilebilmesi için görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme, en az iki birey arasında sözlü olarak gerçekleştirilen bir iletişim sürecidir ve araştırmanın sorularına cevap aranması kapsamında ilgili bireylerden veri elde etme biçimidir. Ayrıca görüşme, araştırılan konu veya soru hakkında derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlar (Büyüköztürk, 2016). Görüşmede ise, görüşme yapılan bireyin görüşme sırasında verdiği tepkilere dayalı olarak açık uçlu, başka seçenekler ortaya konularak, görüşme formunun esnek bir biçimde kullanılabiliyor olması durumu vardır (Cemaloğlu, 2014, s. 151). Görüşme soruları yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır.

Çalışma verilerinin toplanabilmesi için Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nden etik kurul izni alınmıştır (EK 6). Etik kurul izninin alınmasının ardından, okullarda uygulama yapabilmek adına Burdur Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır (EK 7). Gerekli izin belgeleri ile uygulama okullarına gidilerek okul idarecileri ve birinci sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara çalışma hakkında bilgilendirilme yapılmış ve gönüllülük esasına dayalı bir çalışma olduğu vurgulanmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen öğretmenlerden, çalışma katılım şartlarını kabul eden ve gönüllü olarak katılım sağlayacak öğrenci ve veliler ile iletişime geçilmesi istenmiştir. İletişime geçilen bütün gönüllü katılımcılar ile görüşme yapabilmek adına randevular oluşturulmuştur. Çalışma grubunun verileri, oluşturulan randevular sonucunda öğretmen ve öğrenciler ile okul ortamında, velilerle ise iş

yerleri, kafeler ve okul ortamında 15 ila 30 dakika arasında süren tek seferde yapılan yüz yüze görüşme ile yapılmış ve yazılı olarak kaydedilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmada kullanılan gözlem, görüşme, doküman (belge) gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak yapılan analizdir (Ekiz, 2017, s. 75). Betimsel analizde amaç, ulaşılan verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 224). Analizlerde, görüşme yapılan veya gözlenen bireylerden elde edilen verilere dikkat çekecek şekilde aktarabilmek adına doğrudan alıntılara fazlaca yer verilir (Şahin, 2010, s. 188). Verilerin analizinde katılımcı isimleri kullanılmamıştır ve katılımcılara özel kodlar oluşturulmuştur. Katılımcılar için oluşturulan kodlar maddeler halinde verilmiştir;

- İlkokul birinci sınıf çocuklar, Ç.1, Ç.2. ...
- İlkokul birinci sınıf çocukların velileri, V.1., V.2. ...
- İlkokul sınıf öğretmenleri, Ö.1., Ö.2. ... şeklinde kodlanmıştır.

Çalışma verilerinin analizi aşamasında, çalışma ile ilgili olmayan veriler çalışma dışında bırakılmıştır. Veriler iki farklı uzman tarafından kodlanmış, uzmanların görüş birliği sağladığı kodlar ve görüş birliği sağlayamadığı kodlar belirlenerek Miles & Huberman'ın (1994) kodlama güvenilirliği formülü uygulanmıştır. “Güvenirlik katsayısı = $\frac{\text{Görüş Birliği Sağlanan Terim Sayısı}}{\text{Görüş Birliği Sağlanamayan Terim Sayısı} + \text{Görüş Birliği Sağlanan Terim Sayısı}} \times 100$ ” formülü kullanılarak kod uyumları % 89.32 olarak bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmaya eklenecek olan katılımcı görüşleri aynı iki uzman tarafından belirlenerek çalışmaya eklenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın bulguları ve bulgulara bağlı olarak yapılan yorumlar bulunmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemi alt kategoriler, kodlar doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Çocukların Okuma Öğrenme Deneyimleri ile İlgili Bulgular

Birinci sınıf çocuklarının okul öncesi dönemde okuma öğrenmiş olmalarından dolayı karşılaştıkları durumlara ilişkin bulgular Tablolar halinde verilmiştir.

Çocuklar okumayı formal olarak okullarda öğrenebildiği gibi farklı ortamlarda ve farklı yollarla da öğrenebilmektedirler. Çalışmada yer alan çocukların okumayı nasıl öğrendiklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 2.

Çocukların Okumayı Nasıl Öğrendiklerine Yönelik Yanıtları

Kodlar		Katılımcılar	f
Bir Yakının Yardımla Öğrenenler	Anne	2-3-5-10-12-16-18-19-24-25-26	11
	Baba	11-17-22	3
	Anne ve Abi/Abla	23-27	2
	Abi/Abla	9-6	2
	Baba ve Dede	11	1
	Anne ve Baba	8	1
Kendi Kendine Öğrenenler		4-20-21-26-28	5
Anaokulunda Öğrenenler		7-13-14-15-23	5
Farklı Bir Öğretmenden Öğrenenler		6	1
Uzaktan Eğitimde Birinci Sınıfı Yarıda Bırakanlar		1-2	2

Bir yakının yardımıyla öğrenenler (n=21); okumayı annem öğretti (n=11), babam öğretti (n=3), anne ve abi/abla öğretti (n=2), abim/ablam öğretti (n=2), babam ve dedem öğretti (n=1) ve annem ve babam öğretti (n=1) yönünde olduğunu çocuklar ifade etmişlerdir. Okumayı kendi kendine öğrenenler (n=5), anaokulunda öğrenenler

(n=5) ve farklı bir öğretmenden öğrenenler (n=1) ve birinci sınıf eğitimine uzaktan eğitim süreci ile başlayıp yarıda bırakıp almış oldukları uzaktan eğitimin üzerine okumayı öğrenen çocuklar (n=2) bulunmaktadır. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinden uzaktan eğitim ile birinci sınıfa başlayıp bir sonraki yıl devam edip okumayı öğrenen Ç.1., okumayı kendi kendine öğrenen Ç.4. ve Ç.28.'in görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ç.1. *“Ben geçen sene de birinci sınıfa başlamıştım. O zaman harflerin birazını öğrenmiştim. Sonra devam etmedim ama öğrendiklerimle her şeyi okumaya başladım. Bu sene okula geldiğimde de okumayı ve yazmayı da biliyordum.”*

Ç.4. *“Ben bebekliğimden beri annemle yürüyüşe çıktığımızda plakalardaki harflerin ne olduğunu sorarmışım. Oradan bütün harfleri öğrenmişim. Sonradan birleştirmeyi nasıl öğrendim bilmiyorum, bir anda kendi kendime okumayı öğrendim.”*

Ç.28. *“Televizyondaki yazılara bakıyordum oradaki harfleri sora sora öğrendim. Harfleri öğrendikten sonra önce iki harfi yan yana getirerek birleştirdim. Sonra üç harfi birleştirmeye başladım en sonunda okumayı tamamen öğrendim.”*

Tablo 2, çocukların okuma öğrenme süreçlerinde çoğunlukla aile bireylerinin desteğinin etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle annelerin desteği öne çıkarken, kendi kendine öğrenme ve anaokulu eğitimi de okuma öğrenme yolları arasında yer almaktadır. Bulgulara göre, çocuklar kendi kendine öğrenebilmektedir. Bunun yanında bir yetişkinin desteği ile öğrenenlerin sayısının arttığı söylenebilir. Ailelerin çocuklarının, ilkokuma yazmaya hazır bir şekilde birinci sınıfa başlamalarını destekledikleri biçiminde yorumlanabilir.

Bireysel farklılıklar ve ilgi alanları okuma üzerinde oldukça etkilidir. Her birey farklı içerikleri, farklı kaynakları ve yazıları okumayı sevebilmektedir. Çocukların hangi kaynağı okumayı sevdiğine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Çocukların Neleri Okumayı Sevdiklerine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar	f
Yazılı Bir Kaynaktan Okumayı Sevenler	Kitap Okumayı	1-2-3-5-7-8-10-12-15-16-17-18-22-23-24-26-27-28
	Hikâye/ Öykü Okumayı	5-6-12-18-19-20-21-24-25
	Masal Okumayı	18-19-21
	Kalın Kitapları Okumayı	19-20
	Gazete/Dergi Okumayı	17-27
	Roman Okumayı	10
	Bazı Kâğıtları Okumayı	8
Ekrandan Okumayı Sevenler	Bilgisayardan Okumayı	2-3-15
	Tabletten/Telefondan Okumayı	3-11-13
	Televizyondan Okumayı	28
Dışarıdaki Yazıları Okumayı Sevenler	Tabela/Levha Okumayı	3-4-6-9-16-24-28
	Plakaları Okumayı	28
Her Yazıyı Okumayı Sevenler		6-7-9-11-18-22-23-26
Kolay/Büyük Yazıları Okumayı Sevenler		14

Öğrenciler yazılı bir kaynaktan (n=36), ekrandan (n=7), dışarıdaki yazıları (n=8), her yazıyı (n=8) ve kolay/büyük yazıları (n=14) okumayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Yazılı bir kaynaktan okumayı sevenler; kitap okumayı (n=18), hikâye/öykü okumayı (n=9), masal okumayı (n=3), kalın kitapları okumayı (n=2), gazete/dergi okumayı (n=2), roman okumayı (n=1) ve bazı kâğıtları okumayı sevdiklerini (n=1) belirtmişlerdir. Ekrandan okuma yapmayı sevenler; bilgisayardan (n=3), tabletten/telefondan (n=3) ve televizyondan okumayı severim (n=1) biçiminde ifade etmişlerdir. Dışarıdaki yazıları okumayı sevenler; tabela/levha (n=7), plakaları (n=1) okumayı sevdiklerini söylemişlerdir. Ç.6., Ç.18., Ç.23., Ç.27.’nin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ç.6. “Yazıların hepsini okumayı seviyorum. Hikâyeler okumayı seviyorum. Gördüğüm tabelaları okumayı seviyorum.”

Ç.18. “Öykü, masal ve normal kitap okumayı severim. Dışarda gördüğüm her şeyi okumayı da severim. Okumadan duramıyorum.”

Ç.23. “Çevremde gördüğüm her şeyi okumayı seviyorum. Kitap okumayı çok seviyorum.”

Ç.27. “Kitap okumayı severim. Gazete okumayı severim.”

Tablo 3, çocukların okumayı sevdikleri materyallerin çeşitliliğini ve bu materyallerin çocukların okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini göstermektedir. Farklı ortamlardan okuma, çocukların okuma öğrenmesini ve okumasının gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca, dış mekânda bulunan yazılı içeriklerin okunması, çocukların okuma becerilerini çevrelerine nasıl entegre ettiklerine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Bu bulgular çocuklara doğal okuma çevresi oluşturmak, çocukların farklı okuma materyalleriyle olan etkileşimlerini ve okuma alışkanlıklarını desteklemek adına büyük önem taşımaktadır.

Çocukların istek ve ihtiyaçlarının karşılanması onların okuma üzerine oluşturacakları tutumları önemli düzeyde etkilemektedir. Okumayı erken öğrenmiş olan çocukların beklentileri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Çocukların Aile ve Öğretmenlerinden Beklentileri

Kodlar	Katılımcılar	f
Aileden Beklentiler	Daha Fazla Kitap Almaları	1-11-12-13-17-19-20-21-25-26-27
	Yardımcı Olmaları	2-3-5-7-8-10-12-21-22-23
	Birlikte Okuma Yapmak	4-5-9-13-14-15-18-19-24-28
	Yanlışlarını Düzeltmeleri	2-5-6-18-27
	Bana Kitap Okumaları	15-16
	Okumamı Geliştirmeleri	8
Öğretmenlerden Beklentiler	Yardımcı Olması	2-3-5-7-8-10-12-20-21-22-23
	Yanlışlarını Düzeltmesi	2-5-6-13-14-15-18-27
	Daha Fazla Kitap Vermesi/Alması	11-12-13-15-17-19-21-27
	Daha Çok Okuma Ödevi Vermesi	4-9-23-24-26-28
	Birlikte Okuma Yapmak	5-18-19-24-25
	Okumanın Geliştirilmesi	8
	Okumanın Ödüllendirilmesi	16
Okuma Dışı Beklentiler	Defter Almaları	1
	Beni Sevmeleri	10

Öğrenciler ailelerinden beklentilerini; daha fazla kitap alabilirler (n=11), okumamda yardımcı olabilirler (n=10), benimle okuyabilirler (n=10), okuma yanlışlarını düzeltebilirler (n=5), bana kitap okuyabilirler (n=2) ve okumamı geliştirebilirler (n=1) şeklinde belirtmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerinden beklentilerini; okumamda yardımcı olabilir (n=11), okuma yanlışlarını düzeltebilir (n=8), daha fazla kitap verebilir/alabilir (n=8), daha çok okuma ödevi verebilir (n=6), benimle okuma yapabilir (n=5), okumamı geliştirebilir (n=1) ve okumalarını ödüllendirebilir (n=1) olarak belirtmişlerdir. Okuma dışı beklentilerinin ise; bana defter almaları

(n=1) ve beni sevmeleri (n=1) şeklinde olduğu görülmüştür. Ç.4., Ç.9., Ç.20. ve Ç.23.'ün görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ç.4. “Birlikte daha çok kitap okumayı isterim. Öğretmenimin de yazmalı değil daha çok okumalı ödev vermesini isterim. O zaman daha çok mutlu olurum.”

Ç.9. “Öğretmenimin ev ödevlerimde daha çok okuma vermesini isterim. Ailemin de benimle kitap okumasını isterim.”

Ç.20. “Kitap alarak bana yardımcı olabilirler. Öğretmenimde okumamın hızlanmasına yardım edebilir.”

Ç.23. “Hızlı okumam için yardım edebilirler. Öğretmenim bana biraz daha fazla okuma ödevleri verebilir. Ailem de okunacak daha fazla şey bulmamda yardımcı olabilir.”

Tablo 4, çocukların okuma süreçlerinde hem ailelerinden hem de öğretmenlerinden birlikte okumayı ve yardımcı olmalarını beklemektedirler. Çocuklar tarafından ailelerin, çocukların okuma materyallerini sağlama, birlikte okuma yapma ve hataları düzeltme gibi destekleyici roller üstlenmesi beklenirken; öğretmenlerin rehberlik, geri bildirim sağlama ve okuma materyalleri temin etme konularında aktif bir rol oynamasını istemektedirler. Çocukların bu beklentileri, okuma becerilerinin gelişiminde aile-öğretmen işbirliğinin ve desteğinin kritik önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, çocukların okuma dışındaki beklentileri, onların duygusal ve kişisel ihtiyaçlarının da göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir.

Okumayı erken öğrenmiş olan çocuklar ilkokula başlama süreçlerinde farklı süreçlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Akranlarının ve öğretmenlerinin erken okuma öğrenmiş çocuklara yönelik tutumlarını algılamak adına elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Çocukların Sınıf İçi Durumlarına Yönelik Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar	f
Sınıf Arkadaşlarının Bilme Durumu	Bütün Arkadaşlarım Biliyor	1-3-7-8-10-11-12-13-14-15-16-17-18-20-21-22-23-25-26-27-28
	Bazı/Çoğu Arkadaşım Biliyor	2-4-6-9-19-24
	Kimse Bilmiyor	1
Arkadaşlarının İstek Türleri	Bilemedikleri Zaman Yardım İstiyorlar	2-3-6-7-8-9-10-11-12-13-15-16-18-19-20-21-22-23-25-27-28
	Okuma Yapmamı İstiyorlar	1-10-11-12-17-22-26
	Yazıların ve Okumaların Doğruluğunu Kontrol Etme	1-8-17
	Öğretmenim Yardım Etmemi	3-13-24

	İstiyor		
	Benden Yardım İstemiyorlar	4-5-14	3
Çocukların	Yardım Ediyorum	1-2-6-7-12-17-18-19-20-21-23-28	12
Yardım Etme	Mutlu Oluyorum/Seviniyorum	3-8-12-17-18-20-21-23	8
Durumu	Yardım Etmiyorum	11	1

Öğrenciler, sınıf arkadaşlarının okuyabildiklerini bilme durumunu; bütün arkadaşlarım biliyor (n=21), bazı/çoğu arkadaşım biliyor (n=6) ve kimse bilmiyor (n=1) olarak açıklamışlardır. Öğrenciler, arkadaşlarının beklentilerinin; bilemedikleri olduğu zaman yardım isteme (n=21), okuma yapmamı isteme (n=7), yazılarının ve okumalarının doğruluğunu kontrol etme (n=3), yönünde olduğunu ve bazılarının da yardım istemediklerini (n=3) belirtmişlerdir. Öğretmenlerinin ise arkadaşlarına yardım etmesini istediklerini (n=3) ifade etmişlerdir. Öğrenciler arkadaşlarına ve öğretmenlerine yardım etme durumlarını; yardım ediyorum (n=12), yardımcı olduğum zaman mutlu oluyorum/seviniyorum (n=8) ve yardım etmiyorum (n=1) şeklindedir. Ç.3., Ç.8., Ç.11., Ç.23.'ün görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ç.3. “Evet, biliyorlar. Öğretmenim bazen arkadaşlarıma okuma yaptırmamı istiyor. Arkadaşlarım da yardım istiyorlar. Arkadaşlarıma yardım etmeyi seviyorum”

Ç.8. “Biliyorlar. Yazdıkları ve okudukları şeylerin doğru olup olmadığını soruyorlar. Neredeyse herkes bilemediklerini bana soruyor ben de mutlu oluyorum.”

Ç.11. “Biliyorlar. Benden okuma yapmamı ve onlara yardım etmemi istiyorlar ama ben yapmıyorum. Çünkü kendilerinin öğrenmesi gerekiyor. Eğer ben onlara söylersem yalnız kaldıklarında başaramazlar.”

Ç.23. “Evet. Ara sıra daha okumayı çok bilmeyen arkadaşlarım okuyamadıkları yerlerde bana soruyorlar. Bazen bilemedikleri harfleri yazmamı istiyorlar. Yardım ettiğim için mutlu oluyorum.”

Tablo 5, sınıf içerisindeki yardımlaşma ve bilgi paylaşımı dinamiklerinin olumlu ve destekleyici bir ortam sunduğunu ortaya koymaktadır. Çocuklar, yardım etme ve yardım alma konusunda aktif bir tutum sergilemektedir. Çocukların bu süreçten duydukları memnuniyet, sınıf içindeki sosyal etkileşimlerini güçlendirmekte ve olumlu bir tutum oluşturdıklarını göstermektedir. Bunun yanında bazı öğrenciler de arkadaşlarının okumayı kendilerinin öğrenmesini istedikleri için yardım etmediklerini dile getirmişlerdir.

Çocukların okuma deneyimlerindeki farklılıklar algılarında yeni kapılar açabilmektedir. Her çocuk yaşantılarından yola çıkarak kendi sonuçlarını elde

etmektedir. Çocukların okuma deneyimlerinin sonucunda oluşan ve ‘okuma’ kelimesinin çağrıştırdıkları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Çocukların ‘Okuma’ Kelimesi Çağrışımları

Kodlar	Katılımcılar	f
Kitaplar Aklıma Geliyor	Sadece Kitaplar	4-5-8-12-14-15-18-20-22-23-27-28
	Dergiler	17-18-24
	En Sevdiğim Kitap	1-17
	Öğretmenimin Verdiği Kitaplar	9-24
	Okuduğum Bazı Kitaplar	9
	Ansiklopedi	17
Okumak Aklıma Geliyor	Kitap Okumak	2-10-11-19-21-24
	Hikâye/Öykü Okumak	12-20-23-24
	Ödevleri Okumak/Yapmak	3-14
	Masal Okumak	2
	İyi Okumak	18
	Tabelaları Okumak	10
Yazılar Aklıma Geliyor	Yazı Yazmak	3-18-19- 26- 27
	Yazılar/Harfler	4-6-8-12
	Şiir Yazmak	2
	Sayılar	25
Diğer	Öğretmenim Aklıma Geliyor	7-9-19-22-26
	Okul Aklıma Geliyor	7-15-26
	Güzel Duygular	16-22
	Bilgiler Aklıma Geliyor	20
	Kalemler Aklıma Geliyor	27
	Hiçbir Şey Aklıma Gelmiyor	13
Ailemle Okuma Yaparız	Hep Birlikte Okuruz	1-3-4-5-6-12-13-18-25
	Annemle/Babamla Okuruz	1-8-12-19-28
	Abi/Abla/Kardeş İle Okuruz	1-9-16-23
	Annem Bana Okur/Okurdu	1-9-10
Kendim Okuyorum	Ben aileme okurum	1
	Okuduğumda Mutlu Oluyorum	2-7-8-9-10-11-16-17-19-20-21-26-27
	Okumayı Erken Öğrendiğim İçin Mutluyum	16-17-18-28
		5-19-22-27

Öğrencilerin okuma denilince kitaplar aklına gelenler; sadece kitaplar (n=12), dergiler (n=3), en sevdiğim kitabım (n=2), öğretmenimin verdiği kitaplar (n=2), okuduğum bazı kitaplar (n=1) ve ansiklopediler (n=1) aklıma geliyor, şeklinde açıklamışlardır. Okumak aklına gelen öğrenciler; kitap okumak (n=6), hikâye/öykü okumak (n=4), ödevleri okumak/yapmak (n=2), masal okumak (n=1), iyi okumak (n=1) ve tabelaları okumak (n=1) olduğu yönünde çağrışım yaptığını belirtmişlerdir. Yazı aklına gelen öğrenciler; yazı yazmak (n=5), yazılar/harfler (n=4), şiir yazmak

(n=1) ve sayılar (n=1) şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır. Diğer/farklı çağrışımlar aklına gelen öğrenciler; öğretmenim (n=5), okul (n=3), güzel duygular (n=2), bilgiler (n=1), kalemler aklıma geliyor (n=1) ve hiçbir şey aklıma gelmiyor (n=1) olarak görüşlerini aktarmışlardır. Öğrencilerden bazıları evlerinde kitaplık olduğunu (n=17) belirtmişlerdir. Öğrencilerden ailesi ile okuma yapanlar; hep birlikte kitap okuruz (n=9), annemle/babamla (n=5), abi/abla/kardeş ile (n=4), annem bana okur/okurdu (n=3) ve ben aileme okurum (n=1) açıklamasını yaptıkları görülmüştür. Bazı öğrenciler de kendi kendilerine okuma yaptıklarını (n=13), okudukları zaman mutlu olduklarını (n=4) ve okumayı erken öğrendikleri için mutlu hissettiklerini (n=4) belirtmişlerdir. Kitaplar aklına gelen Ç.5., kitaplar ve öğretmeni aklına gelen Ç.9., çok güzel şeyler aklına gelen Ç.16., aklına en sevdiği kitabı gelen Ç.17., kitap okumak gelen Ç.19., heyecanlanan Ç.22. ve kitaplar aklına gelen Ç.27.'nin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ç.5. “Kitaplar geliyor. Evde kitaplığım var. Her gün kitap okurum. Okula gelmeden okuma öğrendiğim için mutluyum.”

Ç.9. “Evde okuduğum bazı kitaplarım, okulda öğretmenimin verdiği hikâye kitapları ve öğretmenim aklıma geliyor. Benim evde kitaplığım var. Önceden annem ve abimle birlikte okumalar yapardık ama artık ben tek başıma okuyabildiğim için kendim okuma yapıyorum.”

Ç.16. “Çok güzel şeyler aklıma geliyor. Eğlenceli vakit geçirmek aklıma geliyor. Kitap okuduğum günler çok mutlu oluyorum. Kendim kitap okuduktan sonra kardeşime de masallar okuyorum. Evde benim kitaplığım da var.”

Ç.17. “Aklıma en sevdiğim kitabım geliyor. Ansiklopediler geliyor. Dergiler geliyor. Evde çok kitabım var. Her gün kitap okurum. Kitap okumaktan çok zevk alıyorum.”

Ç.19. “Kitap okumak geliyor. Öğretmenim aklıma geliyor. Yazı yazmak aklıma geliyor. Okumayı erken öğrenmek beni mutlu etti çünkü hızlı okuyorum. Evde her gün okuma yapıyorum. Ama sık sık annemle de kitap okuyoruz.”

Ç.22. “Okuma deyince heyecanlanıyorum. Aklıma kitaplar geliyor, öğretmenim geliyor. Erkenden okumayı öğrendiğim için kendimi mutlu hissediyorum.”

Ç.27. “Kitaplar aklıma geliyor. Yazı yazmak ve kalemler aklıma geliyor. Her gün kendim kitap okuyabiliyorum. Evde benim kitaplığım var ve okumayı erken öğrendiğim için mutluyum.”

Tablo 6, çocukların okuma kelimesine yönelik çağrışımlarının geniş bir kapsamda olduğunu ve kişisel, eğitimsel, duygusal ve sosyal boyutlarda zengin bir deneyim sunduğunu ortaya koymaktadır. Okuma kavramının, çocuklar için hem eğitsel hem

de duygusal bir kaynak halinde olduğu anlaşılmıştır. Çocukların, kitap okumak ile ilgili yoğun duygular beslediği görülmektedir.

4.2. Ailelerin Deneyimleri ile İlgili Bulgular

Çocukların okumayı erken öğrenmiş olması genel olarak beklenen bir durum değildir. Bu nedenle çocukların okumayı öğrenme yaşları ve ailelerin bu durumu fark etme süreçleri farklılık göstermektedir. Bu konu hakkında ailelerden elde edilen veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Ailelerin Çocuklarının Okumayı Öğrenme Zamanları ve Velilerin Fark Etme Durumları

Kodlar	Katılımcılar	f
Okumayı Öğrenme Zamanı	Okula Başlamadan Bir Yıl Önce	1-2-5-6-8-14-17-18-19-20-22-23 12
	Beş/Beş Buçuk Yaşında	3-9-13-16-21-24-27-28 8
	Okula Başlamadan Önceki Yaz Aylarında	4-11-12-15 4
	Dört Buçuk Yaşında	7-26 2
	Altı Yaşında	10-25 2
Ailelerin Çocuğun Okuduğu u Fark Etme Durumları	Aile Okuma Sürecinin İçerisinde	1-2-3-4-5-8-9-10-11-14-15-16-17-18-21-22-23-25 18
	Kitap Okumaya Başladığında	7-24-28 3
	Dışarıdaki Yazıları Okumaya Başladığında	13-26 2
	Televizyondaki Yazıları Okumaya Başladığında	20 1

Aileler, çocuklarının okumayı öğrenme zamanları hakkında; okula başlamadan bir yıl önce (n=12), beş/beş buçuk yaşında (n=8), okula başlamadan önceki yaz aylarında (n=4), dört buçuk yaşında (n=2) ve altı yaşında (n=2) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Aileler çocuklarının okumasını; okumayı öğrenme sürecinin içerisindeyken (n=18), çocuk kitap okumaya başladığında (n=3), dışarıdaki yazıları okumaya başladığında (n=2) ve televizyondaki yazıları okumaya başladığında (n=1)

fark ettiklerini söylemişlerdir. V.7., V.20., V.24., V.25. ve V.28.'in görüşleri aşağıda verilmiştir.

V.7. “Okumayı dört buçuk yaşında öğrendi. Anaokulu sürecinde okumayı öğrenmesinin üzerine çok düşmüyorduk, bu yüzden özellikle okumayı öğrenip öğrenmediğini sorgulamamıştık. Bir gün kendi başına eline aldığı kitabı okumaya başladığında biz okumayı öğrenmiş olduğunu fark ettik.”

V.20. “Anaokuluna giderken öğrendi. Televizyonun köşesinde olan yazıları ve paketli ürünlerin üzerlerindeki yazıları okumaya başladığında fark ettik.”

V.24. “Yaklaşık beş yaşında öğrendi. Ben ona kitap okurken bazı kelimeleri o söylemeye başlayınca fark ettim.”

V.25. “Altı yaşında öğrendi. Aslında süreç yavaş ilerledi. Ben sınıf öğretmeniyim birlikte ilerlettik diyebilirim.”

V.28. “Beş yaşında öğrendi. Kendine ait dergilerden bir şeyler okuduğunu görünce okumayı öğrendiğini gördük.”

Tablo 7, çocukların okumayı öğrenme sürelerinin farklılığının ve ailelerin süreç farkındalıklarının çeşitli oluşuna dair genel bir bakış sunmaktadır. Ailelerin genelinin, okumayı öğrenme sürecinin içerisinde olduğu fakat çocukların bazılarının da okumayı kendiliğinden öğrendikleri anlaşılmıştır. V.7, V.20, V.24, V.28., çocuklarının okumayı öğrendiğini rastlantı sonucu fark etmektedir. V.25 ise kendisinin çocuğuna bir sınıf öğretmeni olarak rehberlik ettiğini belirtmektedir.

Okumayı erken öğrenmiş olan çocukların nasıl bir yol izleyerek okumayı öğrendiklerine yönelik ailelerin görüşlerinin bulunduğu bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Ailelerin Çocukların Okumayı Nasıl Öğrendiğine Yönelik Görüşleri

Öğrenme Şekli	Kodlar	Katılımcılar	f
Aile	Anne/Baba	3-6-8-11-15-16-17-18-19-21-22-24-25	13
Bireylerinin	Abi/Abla	6-9-23-27	4
Yardımla	Dede	11	1
	Tanıdığı Harflerden Yola Çıkarak	4-6-7-12-13-14-20-26-28	9
	Video/Uygulamalardan	12-14-17-18-22-24-26-27	8
Kendi	Anaokulundaki Harf Öğretimiyle	7-12-14-23	4
Kendine	Uzaktan Eğitimin Devamında	1-2	2
	Gözlem Yoluyla (Kardeşlerden görerek)	5-19	2

Öğrenci velileri, okumayı aile yardımıyla öğrenenler; anne/baba (n=13), abi/abla (n=4) ve dedenin (n=1) yardım etmesiyle öğrendiğini açıklamışlardır. Çocuklarının okumayı kendi kendine öğrendiğini (n=19) belirten aileler; okumayı tanıdığı harflerden yola çıkarak (n=9), video/uygulamadan (n=8), abi/abladan görerek (n=2) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Okumayı anaokulundaki harf öğretimi sayesinde(n=4) ve uzaktan eğitimin devamında öğrenen (n=2) çocuklarının olduğunu belirten veliler de bulunmaktadır. V.12., V.13. ve V.17.’nin görüşleri aşağıda verilmiştir.

V.12. “Okul öncesinde harfleri ve rakamları taniyordu, öğrenmişti. Yaz aylarında da kendisi istekli olduğu için biz de yardımcı olduk. Gerek internetten videolar izleyerek gerekse okulların kullandığı programlardan yararlanarak kendisi okumayı öğrendi. Okumaya başlamadan önce yüz kitap projesi vardı. O proje ile biz üç yüz dört yüz kitap okuduk. Biz okuyorduk o dinliyordu. Çocuğumuz bu süreçte okumayla ilgili bir ivme kazandı. Abisinin kitaplarını okuyormuş gibi yapıyordu. Biz tamamen kendisinin isteği üzerine hareket ettik.”

V.13. “Küçüklüğünden beri harflere ve okumaya oldukça meraklı. Biraz biraz heceleme yapabildiğini biliyordum fakat okumayı öğrenme sürecini kendi kendine gerçekleştirdi. Biz zaten dikkat geliştirme setleriyle çalışıyorduk. Okumayı söktüğünü öğrenince biz de birinci sınıf kaynakları almaya başladık. Böylelikle tam anlamıyla öğrenmiş oldu. Yeni nesil aslında öğrenmeye çok yatkın. Uyarılara karşı çok dikkatli. Erken okumayı öğrenmelerinin nedeninin bu olduğunu düşünüyorum.”

V.17. “Evde kaldığımız süreçte harf öğretimine başlamıştım. Her hangi bir kaynak takip etmedik. Kendim de işin içerisinde olduğum için kendim ilerlettim. İnternette bulunan harf öğretimi videolarından yardım aldık. Öğrenmeyi cazip hale getirebilmek için her harfe uygun etkinlikler hazırladım. Hece öğretimi, kelime öğretimi derken okumayı öğrenmiş oldu.”

Tablo 8, aile bireylerinin çocukların okuma öğrenme süreçlerine nasıl katkıda bulunduğunu ve çocukların bireysel öğrenme yöntemlerinin çeşitliliğini vurgulamaktadır. Bu sayede ailelerin farklı rollerinin ve çeşitli öğrenme araçlarının çocukların okuma becerilerinin gelişimindeki etkilerinin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Velilerin açıklamalarından da anlaşılacağı gibi çocuklardaki okuma öncesi kıpırtıları gören aileler, çeşitli yollar deneyerek, çocukların okumaya geçişlerini hızlandırmışlardır.

Çocukların okumayı erken öğrenmesi ile aileler çeşitli düşünce ve duygular içerisinde olabilmektedir. Her ailenin bu duruma yönelik geliştirmiş olduğu farklı duygu ve düşüncelerin bulunduğu bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Ailelerin Çocukların Erken Okuma Öğrenmesi Hakkındaki Görüşleri

	Kodlar	Katılımcılar	f
Çocuğumuzun Okumayı Öğrenmesinden	Mutluyum/Memnunum	1-2-3-8-10-13-14-15-16-17-18-19-21-23-24-25-27-28	18
	Çocuğumuz Özgüvenli	2-3-9-10-12-13-17-20-21-25-27	11
	Birinci Sınıfı Rahat Atlatıyoruz	3-4-8-10-12-13-16-21	8
	Bizi Olumlu Etkiledi/Kolaylık	2-3-10-12-15-20-21	7
	Avantaj	2-7-12-18-25	5
	Endişeliyim	6-20-26-28	4
	Sorumluluk Sahibi	2-10-27	3
Okumayı Erken Öğrenmesini İstemi-yorduk	İstenmedik Durum	4-9-11-22	4
	Endişe Ettim/Telaşlandım	4-5-7-20	4
	Bize Katkısı Olumlu Oldu	5-9-20-22	4
	Başkaları Tarafından Eleştirildik	15-16-24	3
	Şu Anda Mutluyum/Memnunum	7-20	2

Birinci sınıf öğrenci velilerinin, çocuklarının okumayı öğrenmesi ile ilgili görüşleri; mutluyum/memnunum (n=18), çocuğumuz özgüvenli (n=11), birinci sınıfı rahat atlatıyoruz (n=8), bizi olumlu etkiledi/kolaylık (n=7), avantaj (n=5), endişeliyim (n=4) ve çocuğumuz sorumluluk sahibi (n=3) şeklindedir. Okumayı erken öğrenmesini istemi-yorduk (n=14) şeklinde görüş belirten ailelerin; istenmedik bir durum (n=4), endişe ettim/telaşlandım (n=4), bize katkısı olumlu oldu (n=4) ve şu anda mutluyum/memnunum (n=2) yönünde açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Bazı veliler ise, çocuklarının okumayı erken öğrenmesinden dolayı başkaları tarafından eleştirildiklerini (n=3) belirtmişlerdir. V.3., V.5., V.7., V.9., V.10. ve V.24.'ün görüşleri aşağıda verilmiştir.

V.3. “Bizim için çok iyi oldu. Birinci sınıfı daha rahat atlatıyoruz. Çocuğum daha özgüvenli gidiyor okula. Bu nedenle genel olarak okumayı erken öğrenmiş olasından dolayı memnunum.”

V.5. “Kendim de okumayı okula başlamadan önce öğrenmişim. İlk başlarda çocuğumun sıkılabileceğinden dolayı endişe ettim fakat gayet olumlu yönde oldu bizim için.”

V.7. “İlk öğrendiği zamanlarda aslında biraz endişeliydim. Çünkü birinci sınıfa başladığımızda sıkılabileceğini düşünmüştüm. Fakat öğretmenimiz bu durumunu çok güzel tolere etti. Şu an iyi ki erken öğrenmiş diyoruz ve mutluyuz.”

V.9. “Abisi de aynı şekilde okumayı öğrenmiş olarak okula başlamıştı ve onda çok zorluk yaşamıştık. Bu yüzden ben erken öğrenmesini hiç istemedim. Desteklemedim.”

V.10. “Kesinlikle çok güzel bir şey. Ben çok rahatım ve memnunum. Okuma öğrenme sürecini biz geniş bir vadeye yaydığımız için çocuğumun üzerinde şu anda bir öğrenme baskısı yok. Bu dönemde çocuklar daha çok öğrenmek istiyorlar. Sunulan bilgiler onlara yeterli gelmiyor. Bu nedenle hep daha fazla çabalamamız gerekiyor. Ek kaynaklar bulup, yönlendirmemiz gerekiyor. Ben iyi ki okuma yazmayı erken öğretmişim diyorum.”

V.24. “Çok mutlu oldum. Herkes sıkılacağını söyledi ama ben ek kitaplarla destekleyebileceğimi söyledim ve fikrimin arkasındayım. Artık kendi başına, kimseye ihtiyaç duymadan okuyabiliyor olması inanılmaz güzel hissettirdi.”

Tablo 9, ailelerin çocuklarının erken yaşta okuma öğrenmesine dair çeşitli duygusal tepkilerini, beklentilerini ve yaşadıkları zorlukları detaylı bir şekilde ele almaktadır. Erken okuma becerilerinin hem çocuklar hem de aileleri üzerindeki etkileri çok yönlüdür ve bu etkiler, ailelerin bireysel deneyimleri ve sosyal çevreleriyle etkileşimleri bağlamında değerlendirilebilir. Ailelerin telaşlarının yerini, memnuniyet almaktadır.

Okumayı erken öğrenmiş olan çocuklar, yaşlılarından farklı bir seyir halinde olduklarından dolayı karşılaştıkları durumlar da farklı olabilmektedir. Ailelerin bu durumlar üzerine aktardıkları deneyimlerinden oluşan bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Ailelerin Çocukların Okumayı Erken Öğrenmiş Olmalarından Dolayı Karşılaştıkları Durumlar Üzerine Görüşleri

Durumlar	Kodlar	Katılımcılar	f
Ödev	Kendi Kendine Yapıyor	1-2-3-5-7-8-9-10-11-12-13-14-15-19-20-21-23-25-27	19
	Hızlı Bitiyor	1-11-14-17-22-24-25-28	8
	Yazı Yazmak Sorun Oluyor	19-24-26	3
	Bazen Ödev Yapmak istemiyor	25	1
Çocuğun Durumu	Sınıfla Birlikte İlerliyor	2-3-4-5-7-11-17-18-22	9
	Rahat Bir Dönem Oluyor	2-4-7-10-13-15-22-24-25	9
	Sınıftaki Durumu İyi	1-2-15-18-21-23-27	7
	Yazmayı Yeni Öğreniyor	5-7-10-17-18-19	6
	Sıkılıyor/Sıkılabiliyor	6-14-17-22	4
	Hiçbir Sıkıntı Yaşamıyoruz	3-16-23	3
	Okula Gitmeye İstekli Değil	6	1
Çocukla Yapılan	Okumasını İlerletmeye Çalışıyoruz	3-5-10-17-18-21-28	7

Çalışmalar	Ek Kaynaklar Kullanıyoruz	10-18-20-21-28	5
Öğretmen	Duruma Karşı Olumlu Tutum	10-11-13-14-17-18-23-26	8
Davranışı	Düzeye Uygun Ödevlendirme	3-4-12-13-15-17-20-21	8

Aileler, ödevler (n=31) ile ilgili; kendi kendine yapıyor (n=19), ödevlerini hızlı bitiriyor (n=8), yazı yazmak sorun oluyor (n=3) ve bazen ödev yapmak istemiyor (n=1) olarak görüş bildirmişlerdir. Ailelerin çocuğun durumu (n=39) hakkındaki görüşleri, sınıfla birlikte ilerliyor (n=9), rahat bir dönem oluyor (n=9), sınıftaki durumu iyi (n=7), yazmayı yeni öğreniyor (n=6), sıkılıyor/sıkılabiliyor (n=4), hiçbir sıkıntı yaşamıyoruz (n=3) ve okula gitmeye istekli değil (n=1) yönünde olmuştur. Ailelerin çocuklarıyla yaptıkları çalışmalar (n=12); okumasını ilerletmeye çalışıyoruz (n=7) ve ek kaynaklar kullanıyoruz (n=5) şeklindedir. Ailelerin çocuklarının erken okumasıyla ilgili öğretmen davranışlarına (n=16) yönelik görüşleri; öğretmenimiz erken okuma durumuna karşı olumlu tutum sergiliyor (n=8) ve çocuğumuzun düzeyine uygun ödevlendirme yapıyor (n=8) şeklinde olmuştur. V.2., V.4. ve V.10 'un görüşleri aşağıda verilmiştir.

V.2. “Biz çok rahat bir dönem geçiriyoruz. Sınıf içindeki tutumu, okuma ve yazmaya karşı olan ilgisi çok güzel. Her şeyin bilincinde olması, öğretmenin gönderdiği ödevleri kendisinin okuyup, anlayıp yapabiliyor olması bizim işimizi çok kolaylaştırdı. Ben sadece kendisinin yaptığı ödevlerde takıldığı kısımlarda yardımcı oluyorum ve kontrol ediyorum. Böylelikle ikimiz de çok rahat ettik. Çocuğum okumayı biliyor olmasına rağmen okula sanki harfleri ilk defa öğrenecekmiş gibi heyecanlı gidiyor. Arkadaş çevresine de bu durumu olumsuz olarak yansıtmıyor hiç okuma yazma bilmiyormuş gibi sınıfla birlikte okuma yazma çalışmalarına devam ediyor.”

V.4. “Ben endişeli bir ruh halindeydim ama umduğum gibi olmadı. Birinci sınıfa başladığından beri okula daha istekli gidip geliyor. Yeni öğreniyormuş gibi davranıyor. Her gün sanki bilmediği harfleri öğrenmiş gibi heyecanlanıyor. Öğretmenimiz de çocuğun sıkılmaması için ödevlerini verirken onun düzeyine uygun olmasında dikkat ediyor. Çocuk da bu yüzden birinci sınıf boyutunu daha rahat atlatıyor.”

V.10. “Bizim için güzel ilerleyen bir süreç oluyor. Öğretmenimiz de bu durumu olumlu karşıladığı için sınıf içerisinde de çok rahat ediyor. Çocuğum üzerinde bir özgüven oluşturduğunu da düşünüyorum. Çocuğum okumayı iyi bildiği için biz genelde yazma üzerinde biraz daha fazla duruyoruz, ödevlerden ziyade kitap okuma veya matematikten aldığımız ek kaynaklardan çalışıyoruz. Böylelikle o alanlarda da kendini geliştirmiş oluyor. Sorumluluk bilincinde olabilmesi için ödevlerinde ben kesinlikle yönlendirme yapmıyorum. Kendisi ödevini yapması gerektiğini biliyor ve ben yalnızca takıldığı noktalarda yardımcı oluyorum.”

Tablo 10, ailelerin ve öğretmenlerin çocukların erken okuma becerilerine nasıl yaklaştığını ve bu durumun çocukların akademik süreçlerini nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Erken okuma becerileri, çocukların hem okul performanslarında hem de aile yaşamlarında çeşitli avantajlar ve zorluklar sunmaktadır. Bu durumun etkileri, çocuğun bireysel ihtiyaçları ve çevresel faktörlere göre şekillenmektedir.

Çocukların okumayı erken öğrenmiş olmasının etkilendiği durumlar olduğu gibi ileriki akademik hayatlarını da etkilemektedir. Aileler de bu sebeple farklı bakış açılarına sahiptirler. Ailelerin çocukların erken okumayı öğrenmiş olmasına yönelik görüşlerinden oluşan bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Ailelerin Çocukların Okumayı Öğrenmiş Olarak Okula Başlamasıyla İlgili Görüşleri

	Kodlar	Katılımcılar	f
Çocuğun İleriki Akademik Hayatı	İyi Yönde İlerleyecektir	1-2-3-7-8-9-10-11-13-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-26-27-28	22
	Bir Adım Önde/Önde Olacaktır	2-5-8-15-17-18-19	7
	Ders Çalışma Performansına Bağlı	2-9-10-12-22-25	6
	Bilemiyorum	6-12-14-19-23	5
	Bu Durum Etkilemeyecektir	4	1
	Sıkılabilir	5	1
Kitaplık	Evde Kitaplık Var	1-4-6-7-8-9-10-12-13-14-15-16-17-19-21-22-23-24-25-26-27	21
	Çocuğun Kendine Ait Kitaplığı Var	2-5-6-10-12-15-17-22-23-28	10
	Çalışma Odası/Okuma Köşesi	3-5-12-13	4
Kitap Okuma Durumu	Her Gün Kitap Okuruz/Birlikte Okuruz	1-2-3-5-6-8-9-10-12-14-15-16-18-19-20-22-23-24-25-26-27-28	22
	Okula Başlamadan Önce Çocuğumla Kitap Okurdum	2-3-4-6-7-8-10-12-13-14-17-21-24-28	14
	Her Gün Kendisi Kitap Okur	6-7-9-11-21-22-27	7
	Abi/Abla İle Kitap Okur	1-9-10-23	4

Aileler çocuklarının ileriki akademik hayatı (n=42) ile ilgili; iyi yönde ilerleyecektir (n=22), bir adım önde/önde olacaktır (n=7), ders çalışma performansına bağlı (n=6), bilemiyorum (n=5), bu durum etkilemeyecektir (n=1) ve sıkılabilir (n=1) şeklinde olduğunu söylemişlerdir. Aileler evlerinde kitaplık (n=35) olma durumunu, evde kitaplığımız var (n=21), çocuğumuzun kendine ait kitaplığı var (n=14) ve çalışma odası/okuma köşesi var (n=4) olarak aktarmışlardır. Aileler kitap okuma durumlarını (n=47) ise, her gün kitap okuruz/birlikte okuruz (n=22), okula başlamadan önce

çocuğuma kitap okurdum (n=14), her gün kendisi kitap okur (n=7) ve abi/abla ile kitap okur (n=4) olarak açıklamışlardır. V.7., V.13., V.24. ve V.28.'in görüşleri aşağıda verilmiştir.

V.7. “Bence avantajlı olabilir. Çünkü öğretmenimiz çocuğun sınıf içerisinde başarma duygusuna ve bildiği için arkadaşlarına örnek olmasına hep vurgu yapıyor. Çocuğum da bu durumdan etkilenecek hep bir fazla gayret ediyor. Bu yüzden ileriki zamanlarda da bu düşünce tarzını kendisi için yol haritası yapacaktır. Çocuğum aslında kitaplara her dönemde aşinaydı. Evimizde tabii ki kitaplığımız var. Öncesinde de ben zaten çocuğuma altı aylıktan itibaren her ay bir kitap listesi hazırlarım ve her gün mutlaka yatmadan önce dört kitap okuyup uyuturum. Kitap seçimini yaparken de çocuğumun o dönem nelere ilgisi varsa o konuyla ilgili olan kitapları alırım. Böylelikle kitaplar daha çok dikkatini çekmiş oluyor. Kitabı okurken de mutlaka yazıları onunda görebileceği şekilde kitabı konumlandırıyorum. Bu alışkanlığımız hala devam ediyor. Şimdilerde kendisi okumak istiyor ve kitaplarını seçip okumaya başlıyor.”

V.13. “İlerleyen sürecin çok iyi olacağını düşünüyorum. Çünkü çocukta başarma hissi oluştu. Bu hissi devam ettirmek isteyecektir. Bu nedenle de başarılı olacaktır. Evimizde çalışma odamız ve kitaplığımız var. İki buçuk yaşından beri hep kitap okuyoruz. Bazen biz okumak istemesek de çocuğumuz muhakkak kitap okumamızı isterdi. O yaşlarda bile kitapları eline alarak kitabın resimlerinden yola çıkarak okuyormuş gibi hikâyeler uydururdu. Hayatımızın her anında kitaplar vardı. Ben doktoramı tamamlıyorum. Eşimde yüksek lisansını tamamlıyor. Aslında evde sürekli kalem, kitap ders gibi durumlarla zaten sürekli iç içeydi. Okumayı öğrenmesinde bunun etkisinin çok olduğunu düşünüyorum.”

V.24. “Çok güzel ilerleyeceğini düşünüyorum. Şu an bile birçok konuda bilgisi ve algısı çok yüksek. Çok okuduğu için ileride de kültürlü bir birey olacaktır. Okumayı öğrenmesiyle birçok farklı alanda da ilerleme kaydediyor. Müzikle ilgileniyor nota bilgisinde de zorlanmıyor bu sayede. Akademik olarak da çok olumlu etkileri olacaktır. Kitaplığımız mevcut. Her gün kitap okuyoruz. Okula başlamadan önce de okurduk. Dergiler, yaşına uygun kitaplar hep aldık ve hala alıyoruz.”

V.28. “İyi olacaktır. Bir şeyleri daha çabuk öğreniyor olması onu hızlandıracaktır. Kendisinin keşfediyor olması olumlu etkileyecektir. Evde kendi kitaplığı var. Kendisi okuma bilmeden önce ben ona her gün okuyordum. Şimdi ise benim ona okuduğum kitapları o bana okumaya başladı. Daha çok okuması için yeni kitaplar alıyoruz.”

Tablo 11, ailelerin çocuklarının erken okuma becerilerini nasıl değerlendirdiklerini, evdeki okuma kültürünü nasıl desteklediklerini ve bu durumun çocukların akademik hayatı üzerindeki olası etkilerini nasıl gördüklerini detaylandırmaktadır. Ailelerin bu konudaki tutumları, çocukların uzun vadeli akademik başarısı üzerinde önemli bir rol oynamakta ve evde yaratılan okuma ortamı, bu sürecin en önemli yapı taşlarından biri olarak öne çıkmaktadır.

4.3. Öğretmenlerin Deneyimleri ile İlgili Bulgular

Çocukların erken okuma yazma öğrenmiş olmasıyla birlikte ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin de bu durumun etkisini hissedecekleri bilinmektedir. Öğretmenlerin erken okuma öğrenmiş çocuklara karşı olan görüşlerinin bulunduğu bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Erken Okuma Öğrenmiş Çocukların Karşılaştıkları Durumlara Yönelik Görüşleri

	Kodlar	Katılımcılar	f
Okuma Öğrenmiş Çocuklarla Çalışma Durumu	Daha Önce Çalışmış Olanlar	2-5-6-8-9-10-12-13-14	9
	Daha Önce Çalışmamış Olanlar	1-3-4-7-11	5
Olumlu Etkiler	Özgüvenli	2-5-12-13	4
	Derse Aktif Katılım	2-3-8	3
	Öğrenme Hızları İyi	3-13	2
	Öğretmen Diyalogları İyi	5-13	2
	Verilen Görevi Önde Bitirme	7-13	2
	İleriki Sınıflarda Başarı	2	1
	Zorlanmama	2	1
	Aileye Yük Olmama	2	1
	Sınıftan Önde Olma	3	1
	Okula Gelmeye İstekli Olma	5	1
	Öğrenmeye Karşı İstekli Olma	5	1
	Sıkıntı Yaşanmıyor	8	1
Olumsuz Etkiler	Öğrendiklerinin Üzerine Ekleme	1	1
	Sıkılabiliyorlar	4-6-7-10-11-12-14	7
	Dikkat Dağılıyor/Derse İlgi Az	1-6-8	3
	Hatalı Öğrenmeler Olabiliyor	5-10	2
	Dezavantaj/Avantaj Değil	4-9	2
	Memnun Olmuyorlar	6	1
	Sınıf Arkadaşları Olumsuz Etkileniyor	8	1
	Gerileme Olabiliyor	9	1
Diğer Düşünceler	Zorlanıyorlar	11	1
	Bireysel Farklılıklar Önemli	1-7-8-9-12-14	6
	Farklı Görevler Verilmeli	7-10	2
	Okuma Öğrenmeleri Sakıncalı Değil	5-14	2
	Okuma Öğrenmeden Gelmeliler	9-14	2

Öğretmenler okuma öğrenmiş çocuklarla çalışma durumunu (n=14), daha önce okuma öğrenmiş olarak okula başlayan öğrencilerle çalıştım (n=9) ve çalışmadım

(n=5) olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, erken okuma öğrenmiş olmanın öğrencilere olumlu etkilerini; öğrenciler özgüvenli (n=4), derse aktif katılım sağlıyorlar (n=3), öğrenme hızları iyi (n=3), öğretmen ile diyalogları iyi (n=2), verilen görevi önde bitiriyorlar (n=2), ileriki sınıflarda başarı (n=1), zorlanmama (n=1), aileye yük olmama (n=1), sınıftan önde olma (n=1), okula gelmeye istekli olma (n=1), öğrenmeye karşı istekli olma (n=1), sıkıntı yaşanmıyor (n=1) ve öğrendiklerinin üzerine ekleme yapıyor (n=1) şeklinde aktardığı görülmüştür. Olumsuz etkilerini (n=18) ise; sıkılabiliyorlar (n=7), dikkat dağılıyor/derse ilgi az (n=3), hatalı öğrenmeler olabiliyor (n=2), dezavantaj/avantaj değil (n=2), memnun olmuyorlar (n=1), sınıf arkadaşları olumsuz etkileniyor (n=1), gerileme olabiliyor (n=1) ve zorlanıyorlar (n=1) şeklinde açıklamışlardır. Öğretmenlerin diğer düşünceleri (n=12) ise, bireysel farklılıklar önemli (n=6), farklı görevler verilmeli (n=2), erken okuma öğrenmeleri sakıncalı değil (n=2) ve okuma öğrenmeden gelmeliler (n=2) yönünde olduğu görülmüştür. Ö.2., Ö.4., Ö.5., Ö.6., Ö.7., Ö.8., Ö.12. ve Ö.14.'ün görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö.2. “Özgüvenleri yerinde oluyor. Derslere katılımları iyi oluyor. Okuması iyi olan çocuklar ileriki sınıflarda da, ortaokul ve lise yıllarında da sayısal (matematik ve fen) derslerinde de başarılı oluyorlar. Derslerde hiç zorlanmıyorlar ve güzel yerlere geliyorlar. Anne babaya yük olmuyorlar.”

Ö.4. “Sadece bu sene sınıfımda okumayı önce öğrenmiş bir öğrencim var.”

Ö.5. “Okul öncesinde çalışma yaparken harflerin yazımını hatalı olarak öğrenmelerinden kaynaklı daha sonraki çalışmalarda hataları düzeltmek oldukça zorlayıcı oluyor. Okuma öğrenmiş olmalarını sakıncalı bulmuyorum ama yazmada harflerin ters yazılması, yanlış yönlü yazılması gibi durumlar sürekli hata haline geldiği için yazmanın öğrenilmesini sağlıklı bulmuyorum. Okuma öğrenmiş olarak okula başlayan çocuklar özgüvenli oluyorlar, öğretmenleriyle diyalogları daha iyi oluyor. Öğrencilerin okula gelme isteği, öğrenme hevesi daha fazla oluyor.”

Ö.6. “Oldu fakat sayıları oldukça azdı. Gelen öğrenciler ancak birinci ya da ikinci ses grubunda bulunan harfleri tanıyorlardı. Tam anlamıyla okuma öğrenmiş diyebileceğim öğrencilerim bu sene oldu.”

Ö.7. “Sınıfta öğrencileri dinamik tutarsan bir sıkıntı olmuyor fakat sürekli aynı şeyleri yaptırırsan çok çabuk sıkılıyorlar. Fakat genel olarak iyi bir durum. Verdiğim etkinliği sınıfın genelinden çok daha önce bitiriyorlar. Sınıf arkadaşları metin okurken onlar da kitap okuma etkinliği yapıyor. Böylelikle sıkılmalarının önüne geçmeye çalışıyorum.”

Ö.8. “Okuma yazma öğrenmiş olarak okula başlayan yaklaşık olarak on öğrencim oldu.”

Ö.12. “Genelde çok fazla etkilemiyor ama özellikle ilk aşamalarda sıkılabiliyorlar. Diğer yönden bakacak olursak okuma bilerek gelen

öğrencilerin kendilerine güvenleri çok yüksek oluyor. Aslında bu durum öğrenciden öğrenciye farklılık gösteriyor. Okumayı öğrenmek için istekli bir çocukla karşı karşıyaysak hangi yaşta olursa olsun okuma öğrenmesi gerektiği fikrini savunuyorum. Her çocuk farklıdır ve öğrenmek isteyen kesinlikle önüne geçilmemelidir. ”

Ö.14. *“Çocuktan çocuğa farklılık gösterdiğini düşünüyorum. Bazı öğrenciler çok çabuk sıkılabiliyorken bazıları ise arkadaşlarıyla aynı düzeyde ilerliyor. Okul öncesinde genellikle çocuklar okumayı öğrenmiş oluyor ama yazmayı öğrenmemiş oluyorlar. Bu nedenle yazmayı sınıfla birlikte yürüttükleri için çok fazla bir sıkıntı olmuyor. Aslında çocukların okumayı okulda öğrenmemesinin daha sağlıklı olduğunu düşünüyorum. Ailelerin evde okuma yazma öğretmesiyle okulda öğretmenlerinin öğretmesi arasında büyük bir farkın olduğunu düşünüyorum.”*

Tablo 12, öğretmenlerin erken okuma öğrenmiş çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları durumlara yönelik görüşlerini ve bu görüşlerden yola çıkarak çocukların akademik başarılarına olan etkilerini ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır. Öğretmenlerin deneyimleri ve gözlemleri, erken okuma becerilerinin hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymakta ve bu durumun yönetimi için bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasının önemini vurgulamaktadır.

Öğretme öğrenme süreci içerisinde belirli çalışmalar yürütülmektedir. Erken okuma öğrenmiş çocuklar ile yürütülen çalışmalar öğretmenler tarafından aktarılmıştır. Bu çalışmaların bulunduğu bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Erken Okuma Öğrenmiş Çocuklarla Yürüttükleri Çalışmalar

	Kodlar	Katılımcılar	f
Yürütülen Çalışmalar	Seviyelerine Uygun Okuma Yaptırmak	1-2-4-5-6-7-9-10-12-13-14	11
	Sınıfla Aynı Çalışmalar Yaptırmak	1-2-3-6-7-8-9	7
	Farklı Ödevler Vermek	2-6-7-9-10-11	6
	Sınıftan Farklı Çalışmalar Yaptırmak	4-9-11-13	4
	Okuduğunu Anlama Etkinliği Yaptırmak	10-13-14	3
	Aynı Ödevler Vermek	8-14	2
Yazmayı Öğrenmeden Gelen Öğrenciler	Sınıf Düzeyinde İlerleme	1-5-6-9-10-12	6
	Yazma Çalışmalarına Yoğunluk Verme	5-9-12-14	4
	Yazma Yanlışlarını Düzeltme	4	1
	Avantaj	6	1

Öğretmenler, erken okuma öğrenmiş öğrencileri ile yürüttükleri çalışmaları; seviyelerine uygun okuma yaptırmak (n=11), sınıfla aynı çalışmaları yaptırmak (n=7), farklı ödevler vermek (n=6), sınıftan farklı çalışmalar yaptırmak (n=4), okuduğunu anlama etkinliği yaptırmak (n=3) ve sınıf ile aynı ödevleri verdiklerini (n=2) söylemişlerdir. Öğretmenlerin, okumayı erken öğrenmiş fakat yazmayı öğrenmeden gelmiş öğrenciler (n=12) için yaptıkları yorumlar; sınıf düzeyinde ilerliyorlar (n=6), yazma çalışmalarına yoğunluk veriyoruz (n=4), yazma yanlışlarını düzeltme (n=1) ve avantaj (n=1) olarak gördüklerini söylemişlerdir. Ö.4., Ö.9. ve Ö.10.'un görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö.4. “Sıkılmaları önlemek için öğrencinin seviyesine uygun daha farklı etkinlikler vermek gerekiyor. Ben de ekstra olarak okuma yazmaya yönelik düzeyine uygun etkinlikler veriyorum. Öğrencim seri bir okumaya ve güzel yazılara sahip. Sadece harflerin yazılış yönlerinde hata yapabiliyor. O yanlışları düzeltme yoluna gidiyoruz ama ilk etapta o şekilde öğrendiği için sonradan yanlış düzeltmek çok zor oluyor.”

Ö.9. “Birebir ayrı bir çalışma yürütmüyoruz. Öğrencim okuma biliyordu fakat yazmayı bilmediği için arkadaşlarıyla birlikte harflerin yazılış yönlerini öğreniyor, onlarla birlikte kuralları öğreniyor. Çalışmalarını sınıfla beraber götürüyor. Sadece ödev verirken sınıfa basit metinler verirken okuma bilen öğrencime hikâye kitabı veriyorum. Yaptığımız tek farklı çalışma bu olabilir.”

Ö.10. “Çocukların aileleri ile iş birliği içerisinde olmak gerekiyor. Tüm sınıfa ev ödevi olarak verdiğim setleri okuma bilen çocuklar ile erkenden bitirerek okuma kitaplarına ve hızlı okuma setlerine geçiş yapmalarını sağladım. Teneffüs aralarında okuma kitaplarından bana da okuma yapmalarını istiyorum. Kitabın sonunda bulunan soruları yanıtlamalarını istiyorum. Böylelikle yapılan okumanın anlamlı olup olmadığını da kontrol etmiş oluyorum. Okuma boyutu bu şekilde ilerlerken yazma boyutu sınıfla birlikte ilerliyor.”

Tablo13, öğretmenlerin erken okuma öğrenmiş çocuklarla yürüttükleri çalışmaların çeşitliliğini ve bu çalışmaların öğrencilerin akademik gelişimlerine nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Her öğretmenin çocuğun sınıf içi durumuna göre bir yol izlediği anlaşılmaktadır.

Erken okuma öğrenmiş olan çocuklar ilkokula başladıklarında sınıf içerisindeki etkileri de değişkenlik gösterebilmektedir. Öğretmenlerin, erken okuma öğrenmiş çocukların ders sürecine olan etkileri hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf içi dinamikleri nasıl şekillendirdiği üzerine aktardıkları deneyimler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Erken Okuma Öğrenmiş Çocukların Ders Sürecine Etkisi Üzerine Görüşleri

	Kodlar	Katılımcılar	f
Olumlu Etkiler	Arkadaşlarına Yardımcı Olmalarını İstiyorum	2-4-6-8-10-14	6
	Arkadaşlarına Örnek Oluyorlar	2-9-11-12-13	5
	Sınıfa Uyum Sağlayıcı Öğrenci Tutumu	2-4-12	3
	Arkadaşları Yardım İsteyebiliyorlar	1-4-9	3
	Okuma Çalışmalarında Öncü Oluyorlar	5-8	2
	Arkadaşlarının Ufkunu Açıyorlar	6	1
	Sınıftaki Çalışmaları Hızlandırıyorlar	13	1
	Sınıftan Önce Cevap Verme	6-7-10	3
Olumsuz Etkiler	Etkinlikleri Erken Bitirme	14	1
Farklı Bir Etkileri Olmuyor		3-7	2
Oturma Düzeni	Düzeyleri Yakın Öğrenciler Yan Yana	1-5	3
	Okuma Bilme Durumları Etkisiz	8	1
	Hareketli Öğrenciler Birbirinden Uzak	8	1
	Boy ve Görme Durumları Etkili	9	1

Öğretmenler erken okuma öğrenmiş olan çocukların ders sürecine olumlu etkisini (n=18); arkadaşlarına yardımcı olmalarını istiyorum (n=6), arkadaşlarına örnek oluyorlar (n=5), arkadaşları yardım isteyebiliyorlar (n=3), okuma çalışmalarında öncü oluyorlar (n=2), arkadaşlarının ufkunu açıyorlar (n=1) ve sınıftaki çalışmalarını hızlandırıyorlar (n=1) şeklinde açıklamışlardır. Olumsuz etkileri (n=4) ise; sınıftan önce cevap veriyorlar (n=3) ve etkinlikleri erken bitiriyorlar (n=1) şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerinin sınıfa uyum sağlayıcı tutum (n=3) sergilediklerini ve farklı bir etkilerinin olmadığını da (n=2) belirtmişlerdir. Öğretmenler, sınıfta oluşturdukları oturma düzenini (n=6); düzeyleri yakın öğrenciler yan yana (n=3), öğrencilerin okuma bilme durumları etkisiz (n=1), hareketli öğrenciler birbirinden uzak (n=1), boy ve görme durumları etkili (n=1) şeklinde oluşturduklarını açıklamışlardır. Ö.1., Ö.6., Ö.9., Ö.11 ve Ö.13.'ün görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö.1. “Arkadaşlarını yönlendirmeleri daha kolay oluyor. Dikte ve yazma çalışmalarında arkadaşları çokça yardım istiyorlar. Sınıftaki diğer öğrenciler de bu durumun farkındalar. Sınıfta oturma düzenini oluştururken harf birleştirmesini kavramış ve hızlanmaya ihtiyacı olan çocuklarla okuma öğrenmiş olan çocukları yan yana oturtuyorum. Okuma bilen çocuk kendi görevini bitirdiğinde yanında oturan arkadaşına yardım ediyor.”

Ö.6. “Bazen olumlu bazen olumsuz etkileri oluyor. Sınıfta yaptırdığım hece çalışmalarında diğer öğrenciler birleştirmeleri yapana kadar, okumayı bilen öğrenciler cevabı hemen söyledikleri zaman sınıf içerisinde bir kopukluk meydana geliyor. Bu nedenle öğrencilerimi tekrar tekrar uyarmak zorunda kalıyorum. Olumlu yönden bakacak olursak öğrencilerin hece ve kelime dağarcığı geniş olduğu için hece ve kelime üretme gibi etkinliklerde fazlaca aktif oluyorlar. Bu sayede arkadaşlarının ufkunun açılmasına da katkı sağlamış oluyorlar. Bazen de teneffüs aralarında okuma yapmak isteyen arkadaşlarının okumalarını takip etmelerini istiyorum. Sınıf oturma düzeninde okuma seviyesi yakın olan öğrencileri birbirine yakın oturtuyorum. Akran öğrenmesinin gerçekleşmesini sağlamayı amaçlıyorum.”

Ö.9. “Okuma bilen öğrencilerin ders sürecine etkisi olumlu oluyor. Çocuğun okuma biliyor olması diğer arkadaşlarına örnek teşkil ediyor. Diğer arkadaşları onu örnek alıyor ve daha hızlı öğrenebilmek için azimleniyorlar. Oturma düzenini genelde boy ve görme durumuna göre belirliyorum. Oturma düzeninden ziyade zaten öğrenciler kendi aralarında en iyi akran öğrenmelerini gerçekleştiriyorlar. Tahtadaki yazıları birlikte okuyorlar, zorlandıkları zamanlarda okuma bilen arkadaşları onlara yardımcı oluyor. Birlikte öğreniyorlar.”

Ö.11. “Aslında ders sürecine olumlu etkileri çok oluyor. Diğer arkadaşlarının daha çok motive olmalarını sağlıyorlar. Diğer çocuklarda öğrenme azmi ve isteği uyandırıyorlar.”

Ö.13. “Okuma bilen çocuklar sınıfta sanki maya gibi oluyorlar. Sınıftaki çalışmaları daha çok hızlandırıyorlar. Arkadaşlarına örnek oluyorlar. Böylelikle sınıfta okuma süreci de hızlı ilerlemiş oluyor. Sınıfın genelini olumlu etkiliyorlar.”

Tablo 14, öğretmenlerin erken okuma öğrenmiş çocukların sınıf içi dinamiklere olan etkilerini nasıl değerlendirdiğini ve bu etkilerin sınıf ortamında nasıl yürütülebileceğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu çocuklara yönelik stratejik yaklaşımları, sınıfın genel başarı düzeyine ve uyumuna katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlerin genellikle sınıf refahını korumak adına erken okuma öğrenmiş olan çocuklara görevlendirmeler yapmaktadırlar ve buna bağlı olarak çocukların sınıf içerisinde ve okuma yazma öğretme aşamasında etkin rol almalarını sağlamaktadırlar.

Çocuklar okumayı öğrenirken farklı etkiler altında kalmaktadır. Çocukların okumayı erken öğrenmek istemesi veya bu duruma hazır oluşu da çeşitli etkenlerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin bu etkiler üzerine belirttikleri görüşlerin bulunduğu bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

Öğretmenlerin Çocukların Erken Okuma Öğrenmesinin Etkilendiği Durumlar Üzerine Görüşleri

	Kodlar	Katılımcılar	f
Erken Okumada Etkili Olan Durumlar	Ailenin Bilinçli Olması/İlgisi	1-2-3-5-6-7-8-9-11-12-13	11
	Çocuğun İstekli Olması/Zekâ	3-7-8-9-13-14	6
	Okul Öncesi Okuma Yazma Çalışmaları	5-6-7-10-14	5
	Abi/Ablasının Olması	1-2-4-11	4
	Çocukların Teknoloji İle Olan Bağları	5-10-13	3
	Ailenin Okumayı Öğretme İsteği	10-14	2
	Ailenin Kitap Okuyor Olması	2	1
	Sosyo-Ekonomik Yapı/Çevre	12	1

Öğretmenler, erken okumada etkili olan durumları (n=33); ailenin bilinçli olması/ilgisi (n=11), çocuğun istekli olması/zekâ (n=6), okul öncesi okuma yazma çalışmaları (n=5), abi/ablasının olması (n=4), çocukların teknoloji ile olan bağları (n=3), ailenin okumayı öğretme isteği (n=2), ailenin kitap okuyor olması (n=1) ve sosyo-ekonomik yapı/çevre (n=1) şeklinde açıklamışlardır. Ö.7., Ö.13. ve Ö.14.’ün görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö.7. “Çocuğun kendi isteği, anne baba ilgisi, okul öncesi öğretmeni çocuğun erken okuma yazması üzerinde oldukça etkili. Hepsinin bir arada olması olumlu sonuçların ortaya çıkmasını sağlıyor. Bu süreçte çocuğun ilgili ve istekli olması, okumaya kendini hazır hissetmesi gerekiyor. Çocuklar okumayı erken öğrenmeli, geç öğrenmeli gibi genel bir yorumun yapılması yanlıştır. Her çocuk kendi hazır bulunuşluğu ne zamansa o zaman öğrenmeli.”

Ö.13. “Şimdiki çocukların görsel algıları çok iyi. Çevreye karşı çok meraklılar. Okumaya karşı biraz bile ilgisi olan çocukların eğitici videolarla karşı karşıya gelmesi, ailenin çocuğu okumayı öğrenmesi açısından desteklemesi süreci hızlı bir şekilde tamamlamalarını sağlıyor. Teknolojinin etkisiyle çocuklar kendi kendilerine bile okumayı öğrenebiliyorlar.”

Ö.14. “Bazı çocukların okuma öğrenmeye karşı çok istekli olması, bazı velilerin çocuklarına erken dönemde okumayı öğretmek istiyor olması, bazı çocukların ise okul öncesi eğitimde okuma yazma çalışmalarının yapıldığı okullara gitmesi okumayı erken öğrenmelerini etkiliyor.”

Tablo 15, öğretmenlerin çocukların erken okuma öğrenme süreçlerinde çeşitli faktörlerin rol oynadığına inandıklarını ve bu faktörlerin çocuğun bireysel özelliklerinden, aile yapısına ve sosyo-ekonomik koşullara kadar geniş bir yelpazede yer aldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, ailelerin bu süreçteki bilinçli ve aktif rollerinin yanı sıra çocukların motivasyonu ve zekâ düzeylerinin de kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, “Okul öncesi dönemde okuma öğrenen çocukların, ailelerinin ve öğretmenlerinin deneyimleri nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmanın verileri toplamda 70 gönüllü katılımcının yanıtlarından elde edilmiştir ve çalışmanın sonuçları gönüllü katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar ile sınırlıdır.

5.1.1. Çocukların deneyimleri ile ilgili sonuçlar. Okul öncesi dönemde okumayı öğrenmiş ve birinci sınıfa başlamış olan çocukların okumayı öğrenme sürecinde farklılıklar bulunmaktadır. Okumayı erken öğrenmiş olan çocukların çoğunluğunun bir aile yakının yardımıyla ya da anaokulu eğitimi boyunca aldığı harf öğretimleri sayesinde okumayı öğrendikleri, bunun yanında okumayı kendi kendine öğrenmiş çocukların olduğu da anlaşılmıştır. Çocukların içsel hazırbulunuşluğunun ve çevresel etmenlerin okuma yazmayı erken öğrenmelerini oldukça etkilediği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar sayesinde bireysel farklılıkların oldukça önem arz ettiği, öğrenmede tek bir yolun olmadığına ve herhangi bir yaş sınırının ya da kesin kaidelerin bulunmadığı görülmüştür (Aydın, 2013; Aydın Yılmaz, 2006; Bayraktar, 2013; Bilir, 2005, Çelenk, 2010; Kasten ve Yıldırım, 2013).

Erken okuma öğrenmiş çocuklar çeşitli materyalleri okumayı sevdiklerini dile getirmişlerdir. Çocukların en çok yazılı kaynaklardan okuma yapmayı sevdikleri, ayrıca ekrandan, dışarıda gördüğü yazıları ve her yazıyı okumayı sevenlerin de olduğu görülmüştür. Bu çalışmada çocukların etraflarında bulunan materyalleri ayırt etmeksizin genel olarak her şeyi okumayı sevdikleri sonucuna varılabilir. Amaçları sevdikleri şekilde okuma yapmak olan çocukların en fazla basılı bir kaynaktan okuma yapmayı sevmelerinin nedeni ise gelişimleri gereği somut materyalleri daha iyi algılamaları ve anlamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Köksal Akyol, 2016; Uyanık ve Kandır, 2010).

Okumayı erken öğrenmiş olan çocukların ailelerinden beklentileri genellikle kendilerinin desteklenmesi yönünde olmuştur. Çocuklar ailelerinden, daha fazla kitap almalarını, yardıma ihtiyaçları olduğu anda onlara yardım etmelerini, onlarla okuma yapmalarını, hata yapmalarının sonucunda düzeltme için dönüt vermelerini, kendilerine kitap okunmasını ve okumalarının daha iyiye gitmesi için okumalarını geliştirmeleri üzerine istekleri olduğu anlaşılmıştır. Çocuklar, okuma çalışmaları aşamasında ailesinin yanında olduğunu bilip desteğini hissetmek, yapacak olduğu okumanın doğruluğundan emin olmak ve hep ileri adım atmak amacı içerisinde oldukları (Uyanık ve Kandır, 2010). Okumayı erken öğrenmiş olan çocukların daha fazla kaynak erişimine ihtiyaç duyduğu da gözlemlenmiştir.

Çocukların öğretmenlerinden beklentileri; okuyamadıkları zaman kendilerine yardımcı olmaları, okumada hata yaptıkları zaman yanlışlarını düzeltmeleri, kendilerine daha fazla kitap vermeleri, öğretmenleri ile kitap okumayı istedikleri ve okumalarının geliştirilip ödüllendirilmesi yönünde olmuştur. Çocukların ailelerinden ve öğretmenlerinden beklentileri benzerlik gösterse de çocuklar öğretmenlerinin okuma çalışmaları sırasında yanlarında olmasını ve bu çalışma sonucunda göstermiş oldukları çabanın ödüllendirilmesini talep etmektedirler. Bu ödül sistemi çocukları motive ederek çocukların okumalarını geliştirmek için daha çok çaba göstermelerini sağlayabilir.

Okumayı erken öğrenmiş çocukların neredeyse tamamının okuma yapabildiği sınıf arkadaşları tarafından bilinmektedir. Çocuklar, okuma çalışması için arkadaşlarının kendilerinden yardım istediklerini, arkadaşlarına yardımda bulunduklarını ve

kendilerini mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Sadece bir çocuğun, okuma yapabildiğini sınıfında kimsenin bilmediği ve arkadaşlarının kendisinden yardım istemediklerini belirttiği görülmüştür. Bu görüşlerin yanında bir çocuğun ise arkadaşlarına yardımcı olmadığını ve yardım etmeme durumunu arkadaşlarının kendilerinin başarmasına ve okumayı kendilerinin öğrenmesine fırsat tanımak için yaptığını açıklamıştır. Alanda yapılan bazı çalışmalarda çocukların okumayı erken öğrenmiş olarak okula başlamasının çocuklar açısından olumsuz durumlar yarattığı sonucuna ulaşılmış (Başar 2013, Bektaş, 2013, Kök, Fırat ve Balcı, 2019) olsa da çocukların büyük çoğunluğu okumayı erken öğrenmiş olma durumunu kendileri için bir motivasyon kaynağı haline getirmişlerdir. Çocukların bu süreç içerisinde hem yardımlaşma duygusunu hem de başarı duygusunu tattıkları anlaşılmaktadır. Böylece erken okuryazarlık sürecinin olumlu sosyal etkileri de daha iyi anlaşılmaktadır (Aydın, 2020; Karaman Benli, 2021; Senemoğlu, 2018). Dickinson & Tabors'nın (2001), çalışmalarında okuma öğrenen çocukların sosyal ve duygusal gelişim açısından, iletişim becerilerini geliştirme ve özgüven kazanma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Çocuklar kitap kelimesinin, en fazla farklı kitap kaynaklarını, farklı alanlarda yapabilecekleri okuma faaliyetlerini ve yazılı bir kaynağı çağrıştırdığı, aynı zamanda öğretmen, okul, kalem ve bilgi kavramlarının akıllarına geldiği sonucu çıkarılmıştır. Bunun yanında okuma denince güzel duyguları anımsayan öğrencilerin olduğu da dikkat çekmektedir. Çocukların kitap kelimesi çağrışımlarının sonuçlarına bakıldığında tek yönlü cevapların olmaması durumu aslında bireysel farklılıkların önemini göstermektedir. Her çocuğun kendi oluşturduğu dünyasında okumayı çok farklı alanlara koymuş olduğu anlaşılmıştır. Erken okuyan çocukların okumaya dair kötü duygular beslemiyor oluşu ve okumayı güzel duygular ile bağdaştırmış olmasında çevreden alınmış olan olumlu dönütlerin ve bireysel farkındalığın etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların çoğunluğu, evlerinde bir kitaplık olduğunu ve hem aileleri ile hem de kendi kendilerine okuma yapıyor olduklarını aktarmışlardır. Çocukların okumayı erken öğrenmiş olmalarından dolayı mutlu hissettikleri ve okuma yaptıkları zamanlarda mutlu oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda çocukların neredeyse tamamının evlerinde kitaplık bulunuyor

olması çevrenin, karşılaşılan yazılı materyallerin ve çocuğa sağlanan okuma ortamının çocukların okumaya meyil etmesini ve önemini yansıtmaktadır. Erken yaşta okuma materyalleri ile karşılaşan çocukların okumayı öğrenmek için bir merak içerisine girebildikleri ve okumayı günlük rutinleri haline getirebildikleri sonucu çıkarılmaktadır (Aydın, 2013; Bayraktar, 2013; Çalış, 2021; Çelenk, 2003; Kasten ve Yıldırım, 2013; Oktay, 2007; Uyanık ve Kandır, 2010).

Bu sonuçların ışığında erken okuryazarlık becerilerini geliştiren çocukların okuma becerileri sözcük dağarcıklarını zenginleştirir ve daha ileri akademik becerilere temel oluşturur. Erken okuryazarlık yalnızca akademik başarı açısından değil, aynı zamanda dil becerileri, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim açısından da avantaj sağlar. (Neuman & Dickinson, 2018; Pullen & Justice, 2003). Bilişsel gelişim açısından erken okuryazarlık, problem çözme ve analitik düşünme becerilerini desteklemektedir. Ayrıca, okuma becerilerini erken kazanan çocuklar, ileri akademik başarıları için gerekli temel becerilere sahip olmaktadır (Storch & Whitehurst, 2002). Sosyal ve duygusal gelişim açısından ise erken yaşta okuma öğrenen çocukların, akranlarına göre daha yüksek özgüvene sahip olabildiği ve sosyal etkileşimlerde liderlik rolü üstlenebildikleri de görülmüş olup bu durumun sınıf içi dinamiklere pozitif bir etki yaratabileceği düşünülmektedir (Dickinson & Tabors, 2001).

5.1.2. Ailelerin deneyimleri ile ilgili sonuçlar. Ailelerin birçoğu, çocuklarının okumayı ilkokula başlamadan yaklaşık bir sene önce öğrendikleri bilgisini verseler de her çocuk için zamanlama açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum okuma yazma öğrenme sürecinin bireysel farklılıklar ile değişkenlik gösterdiğini bize kanıtlar niteliktedir (Senemoğlu, 2018; Sevinç, 2003).

Aileler çocuklarının okuyabildiğini ne zaman fark ettikleri konusunda da farklı cevaplar vermişlerdir. Birçok aile çocukların okumayı öğrenme süreçlerine kendilerinin de dahil olduklarını söylemişlerdir. Bazı veliler ise çocuklarının okumayı öğrenmiş olduğunu, çocuklarının dışarıda bulunan yazıları, televizyonda gördükleri yazıları okuduklarında ve kitap okumaya başladıklarında fark ettiklerini söylemişlerdir. Velilerin büyük çoğunluğu, çocuklara okumayı kendilerinin öğretmiş

olduğunu, kendi kendine öğrenen öğrencilerin ise tanıdığı harflerden yola çıkarak, videolardan, abi/ablasından, anaokulundaki harf öğretimlerinden ve uzaktan eğitimin devamında öğrendiklerini belirtmiştir. Çocukların okumayı öğrenme zamanlarında farklılıkların olduğu gibi ailelerin bu durumu öğrenme zamanlarında da farklılıklar bulunmaktadır. Çocukların hangi durumda okuma öğrenmeyi gerçekleştirmiş olduklarına bakılmaksızın, okumayı öğrenmek için belirli bir hazırbulunuşluklarının olduğu ve bu hazırbulunuşluk üzerine öğrenmelerinin gerçekleştiği görülmektedir (Aydın Yılmaz, 2006; Bayraktar, 2013; Bilir, 2005; Çelenk, 2010; Kasten ve Yıldırım, 2013; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005; Oktay, 2007).

Aileler çocuklarının okumayı erken öğrenmiş olmasından dolayı çok mutlu olduklarını, çocuklarının özgüvenli ve sorumluluk sahibi olduğunu, birinci sınıfı çok rahat atlattıklarını, bu durumu avantaj olarak gördüklerini ve kendilerini olumlu etkilediğini aktarmışlardır. Bu görüşlerin yanında çocukların erken okuma öğrenmiş olmalarından dolayı ilkokul sürecine başlamadan önce endişeli olan ailelerin varlığı da görülmüştür. Erken okumayı desteklemeyen velilerin ilk aşamada telaşlandıkları, başkaları tarafından eleştirildikleri fakat ilkokula başladıktan sonraki süreçte çocukların erken okuma öğrenmelerinin kendilerine olumlu katkı sağladığı ve bu durumdan mutlu/memnun oldukları görülmüştür. Ailelerin okul öncesinde yaşadıkları endişenin sürecin bilinmezliğinden ve bu durum karşısında nasıl hareket edeceklerini bilmediklerinden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Çocuklar ilkokul sürecine başladıklarında sürecin daha öngörülebilir olmasından ve pozitif yönde ilerleme göstermelerinden dolayı ailelerin düşüncelerinin de olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Bu nedenle erken okuma yazma öğrenme üzerine yapılacak olan veli bilgilendirmelerinin endişe ve kaygı düzeyini en aza indirmek açısından oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okumayı erken öğrenmiş çocukların aileleri, çocuklarının ödevlerini kendi kendilerine tamamladıklarını, sınıf düzeyine uygun biçimde davranarak okumayı yeni öğreniyormuş gibi tavır sergilediklerinden bahsetmişlerdir. Bazı veliler ise çocukların ödev yapmak istemediklerine ve sıkılabildiklerine değinmişlerdir. Aileler, çocuklarının okumasını geliştirmeye çalıştıklarını ve ek kaynaklar kullanma gereksinimi hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerinin erken okuma öğrenmiş olma durumuna karşı olumlu tutumlarının velilerin sakinleşmesine yardımcı olduğu

görülmüştür. Öğretmenlerin çocukların düzeyine göre ödevlendirme yapıyor olması da velilerin memnun oldukları durumlar arasında yer almaktadır. Çocukların genelinin olumlu tutum içerisinde olması karşılaştıkları duruma kolay adapte olmalarından ve öğretmen desteğinin etkisinden kaynaklanmaktadır. Veli, öğretmen ve öğrenci işbirliği ortaya çıkabilecek olumsuz durumların en aza indirileceğini düşündürmektedir.

Ailelerin neredeyse hepsi çocuklarının ileriki hayatlarında hep bir adım önde olacaklarına ve iyi bir geleceğe sahip olacakları inancı içerisindeyler. Ailelerin tamamına yakınının evlerinde kitaplıklarının olduğu, hatta çoğu çocuğun kendine ait bir kitaplığının bulunduğu ve ailelerin çocuklara okuma alanları yarattıkları görülmüştür. Ailelerin neredeyse hepsinin her gün çocuklarıyla birlikte kitap okuduklarını bu rutinlerinin okul öncesi dönemde de olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların erken okuma öğrenmiş olmasının gelecekte de olumlu etkilerini sürdüreceği ile ilgili veli görüşlerinin olması onların da okumanın gücüne inandıklarını göstermektedir. Ailelerin kitaplarla olan bağı, ev ortamları ve okuma alışkanlıkları çocukların edinecekleri okuma davranışlarını oldukça fazla etkilemektedir. Yapılmış olan çalışmalarda da çocukların içinde bulundukları çevrenin etkisi ve okumaya karşı hazırbulunuşlukları ile okumayı erken öğrendikleri, erken okuryazarlığın ve erken okuma öğrenmenin çocuğun geleceğini olumlu yönde etkileyeceği sonucu ortaya çıkmıştır (Bayraktar, 2018; Işıtan, Saçkes ve Biber, 2020; Kakırman Yıldız, 2006; Karaman Benli, 2021; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005; Oktay, 2007).

Aileler, çocukların erken okuryazarlık ve erken okuma öğrenme becerilerinin gelişiminde kilit bir rol oynar. Araştırmalar, evde kitap okuma alışkanlığı olan çocukların dil becerilerinde ve okuma yeteneklerinde daha başarılı olduğunu göstermektedir (Bus, Van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995). Birlikte kitap okuma ve hikaye anlatımı, çocukların dil gelişimini desteklemekte ve okuryazarlık becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Mol & Bus, 2011). Ebeveynlerin erken yaşta çocuklarıyla birlikte okumaları, çocukların okuma sevgisini kazanmalarına ve yazılı dile olan ilgilerinin artmasına yardımcı olmakla birlikte pozitif okuma alışkanlığı edinmeleri üzerinde de önemli rol oynamaktadır (Britto, Brooks-Gunn & Griffin, 2006).

5.1.3. Öğretmenlerinin deneyimleri ile ilgili sonuçlar. Birinci sınıf öğretmenlerinin, daha önce erken okuma yazma öğrenmiş olan çocuklarla çalışmış olma durumlarına bakıldığında yarısından fazlasının daha önce okumayı erken öğrenmiş olarak ilkokula başlamış olan çocuklarla çalışmış oldukları ve kalanlarının ise bu durumla ilk defa karşılaştıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu konuda deneyimi olan öğretmenlerin süreci daha kolay yönetebileceği ve genel düzeni sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çocukların ilkokula okumayı erken öğrenmiş olarak başlamasının yarattığı etkiler hakkında öğretmenlerin çok çeşitli yanıtlarının olduğu görülmüştür. Öğretmenler bu durumun hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğunu dile getirmişlerdir ve (Bektaş, 2013) çalışmasında aynı konu üzerine durarak uygulamaya yönelik önerilerde bulunmuştur. Öğretmenler, erken okuma öğrenmenin olumlu etkilerinin arasında en fazla, çocukların özgüvenli olmasından bahsederlerken; olumsuz etkilerinin arasında ise çocukların sıkılabildiklerinin üzerinde fazlaca durmuşlardır. Tüm bu olumlu ve olumsuz görüşlerin yanı sıra esas belirleyicinin çocukların bireysel farklılıkları olduğunu ve sürece bu farklılıkların yön verdiği konusuna vurgu yapmışlardır (Aydın, 2013; Aydın Yılmaz, 2006; Bayraktar, 2013; Bilir, 2005, Çelenk, 2010; Kasten ve Yıldırım, 2013). Öğretmenler, çocukların okumayı erken öğrenmiş olmalarının çok sakıncalı olmadığını fakat yazmayı erken öğrenmiş olmalarını istemediklerini özellikle vurgulamakta ve yazmayı öğrenirken edinilen yanlış alışkanlıkların düzeltilmesinde çok zorlanıldığına dikkat çekmektedirler (Başar, 2013).

Öğretmenlerin okumayı erken öğrenmiş çocuklar ile yürüttükleri çalışmalarda farklı tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin neredeyse tamamının öğrenci düzeylerine uygun okuma ve çalışmalar yaptırdıklarını söyledikleri görülse de sınıfın genel düzeyi ile aynı çalışmalar yaptıran öğretmenlerin olduğu bilgisine de ulaşılmıştır. Öğretmenler erken okuma öğrenmiş çocuklarla sınıf düzeyi ile aynı çalışmalar yürütmelerini, çocukların sınıftan ayrışmalarının önüne geçmeyi amaçladıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenler, erken okuma öğrenmiş çocukların ders sürecine etkisinin genellikle olumlu olduğunu çocukları, arkadaşlarına yardım etmeleri için görevlendirdiklerini ve bu sayede arkadaşlarına örnek teşkil ettiklerinin üzerinde durmuşlardır. Bu görevlendirmeler ile erken okuma öğrenmiş olan çocuğun sınıf içerisinde boşta kalmasını engelledikleri ve ortaya çıkabilecek olumsuz durumları önlemeyi amaçladığı sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenler, olumsuz durumları ise çocukların soruları erken yanıtlaması ve etkinlikleri erken bitirmesi yönünde olduğunu aktarmışlardır. Sınıf oturma düzeni oluşturulurken çocukların okumayı biliyor olmasının bu düzeni etkilemediği fakat okuma düzeyi birbirine yakın öğrencilerin yan yana olmasının hız kazanmalarında önemli yere sahip olduğunu söylemişlerdir.

Çocukların okumayı erken öğrenmiş olmasını birçok öğretmen, aile bilincinin ve ilgisinin yoğun olmasından kaynaklandığının üzerinde durmuşlardır. Farklı yanıtlar arasında çocuğun istekli olması, kendilerinden büyük kardeşlerinin olması, okul öncesi dönemde yaptırılan okuma yazma çalışmaları ve birçok diğer nedenin de çocukların okumayı erken öğrenmesi üzerinde etkili olduğu bilgisini aktarmışlardır (Bayraktar, 2018; Bektaş, 2013; Çakmak ve Yılmaz, 2009; Çelenk, 2003; Işıtan, Saçkes ve Biber, 2020; Kakırman Yıldız, 2006; Karaman Benli, 2021; Oktay, 2007; Yazıcı ve Kandır, 2017; Yıldız, 2008; Yılmaz Bolat ve Dal, 2017).

Öğretmenlerin bireysel farklılıklara önem vererek, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirmeleri, erken okuma öğrenmiş çocukların eğitim sürecinde başarılı olmalarını sağlamak açısından kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin çocuklara model olması, okuma sevgisini aşılması ve çocukların okuma süreçlerini bireysel olarak takip etmesi, erken okuma öğrenme başarısında kilit faktörlerdir. Erken okuma becerisine sahip çocuklar, öğretmenler açısından sınıf içi bireyselleştirilmiş öğretimi gerekli kılmakta olup bu çocukların gelişim seviyelerine uygun materyaller ve yöntemler kullanmaları çocukların okuma ve yazma becerilerini daha da geliştirmektedir (Connor, Morrison, & Katch, 2004; Justice & Kaderavek, 2004). Ayrıca, sınıfta okumayı erken öğrenmiş olan çocuklar, akranlarının öğrenme sürecine de katkıda bulunabilmekte ve bu da sınıf dinamiklerini olumlu yönde etkilemektedir (Neuman & Celano, 2006).

Tüm sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin ortak görüşlerinin olduğu anlaşılmıştır. Çocukların erken okuma öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıkların önemli olduğu tüm gruplar tarafından vurgulanmaktadır. Hem çocuklar, hem aileler, hem de öğretmenler, her çocuğun kendi hızında ve farklı şekillerde öğrenebileceği bilgisine ulaşmamızı sağlamışlardır. Bu durum, erken okuma öğrenmenin belirli bir yaşa veya yöntemle bağlı olmadığını göstermektedir ve bireysel hazırbulunuşluğun, öğrenme sürecinin merkezinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Çocukların okumayı öğrenme süreçlerinde çevrenin, özellikle ailelerin etkisinin büyük olduğu ve sürece oldukça fazla katkıda bulundukları görülmüştür. Ailelerin, evde kitaplıklarının olması, kitap okuma alışkanlıkları ve çocuklarına sundukları destekle çocukların erken okuma becerilerini teşvik ettiklerini ve öğretmenlerin de ailelerin bu süreçteki bilinçli yaklaşımını erken okumayı destekleyici bir unsur olarak gördükleri anlaşılmıştır. Erken okuma öğrenmiş çocukların, kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğu ve sosyal ilişkilerde daha aktif oldukları hem çocuklar hem de öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu çocukların, sınıf içinde liderlik rolü üstlendikleri, akranlarına yardımcı oldukları ve sosyal etkileşimlerde ön planda yer aldıkları görülmüştür. Tüm grupların en önemli ortak noktasının, erken okuma öğrenmiş çocukların okuma materyallerine olan ilgisinin yüksek olduğu bilinmektedir. Çocuklar, kitaplardan, ekranlardan ve çevresindeki yazılardan okuma yapmayı sevdiklerini dile getirirken, aileler de çocuklarının kitap okuma alışkanlıklarını desteklediklerini ifade etmektedir. Öğretmenler ise bu alışkanlıkların, çocuklar üzerinde olumlu katkılarda bulunduğunu belirtmektedir. Hem aileler hem de çocuklar, öğrenme süreçlerinde destek görmeyi önemli bulmaktadır. Çocuklar, ailelerinden ve öğretmenlerinden yardım beklemekte, bu desteğin onları motive ettiğini ve gelişimlerine katkı sağladığını dile getirmektedir. Aileler ve öğretmenler de ailenin çocuklarının yanında yer alarak onlara destek olmanın sürecin başarısında önemli bir rol oynadığını ifade etmektedirler.

Elde edilen ortak görüşlerin yanında birbirinden farklı olan görüşler de bulunmaktadır. Çocuklar ve aileler genellikle erken okuma öğrenmenin avantajlı olduğuna inanırken, öğretmenlerin bu konuda daha karmaşık bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler, çocukların erken okuma öğrenmesinin özgüven ve

sosyal beceriler açısından olumlu etkiler sağladığını kabul etmekle birlikte, bazı çocukların sınıf içinde sıkılabildiğini ve derslere olan ilgilerini kaybedebileceğini aktarmışlardır. Çocuklar, genellikle okumayı aile desteğiyle veya kendi kendine öğrendiklerini belirtirken, bazı aileler ise çocuklarının okuma öğrenmesinde anaokulu eğitiminin büyük katkısı olduğunu ifade etmektedirler. Bu durum, çocukların okuma öğrenme sürecinde farklı yollar izlediklerini ve her çocuğun öğrenme stilinin değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır. Çocukların okulda öğretmenlerinden beklentileri, evde ailelerinden olan beklentilerle benzerlik gösterse de, özellikle öğretmenlerinden daha fazla kaynak ve geri bildirim talep ettikleri anlaşılmıştır. Bu durumda aileler, çocuklarına daha fazla kitap temin etmeyi ve onlara okumaları için fırsat yaratmayı amaçladıklarını belirtmiştir. Bu durum, çocukların öğretmeninden daha yapılandırılmış bir destek beklerken, evde daha çok kaynak ve okumaya teşvik edilme talebi içerisinde olduklarını göstermektedir. Çocuklar, erken okuma öğrenmiş olmanın sınıf arkadaşları tarafından bilindiğini ve onlara yardımcı olmanın kendilerini mutlu ettiğini belirtmiştir. Öğretmenler ise bu durumu sınıf içinde olumlu bir sosyal etkileşim olarak görseler de soruları cevaplamada erken davranma, verilen etkinliği erken tamamlama gibi unsurların sınıf düzeni üzerindeki olumsuz etkisinden endişe duymaktadırlar. Bazı aileler, çocuklarının erken okuma öğrenmesi nedeniyle ilkokula başlamadan önce endişeli olduklarını belirtirken, diğerleri bu durumu olumlu bir gelişme olarak görmektedir. Endişeli olan aileler, sürecin bilinmezliğinden ve çocuklarının okula uyum sağlayıp sağlayamayacaklarından endişe ederken, pozitif bir yaklaşım sergileyen aileler ise çocuklarının bir adım önde olacağını düşünmektedir. Bu durum, ailelerin erken okuma konusunda farklı duygusal tepkiler geliştirebildiğini göstermektedir. Çocukların genelinin ise erken okuma öğrenmiş olduklarından dolayı mutlu olduklarını dile getirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleri de birbirlerinden ayrışmakta olup hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmede bulunanların olduğu anlaşılmıştır. Genel olarak, erken okuma öğrenmenin çocuklar, aileler ve öğretmenler açısından hem fırsatlar hem de zorluklar barındırdığı, ancak bu sürecin destekleyici bir çevreyle olumlu bir şekilde yönetilebileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

5.2. Öneriler

Ailelere öneriler;

- Çocuklarının okumayı erken öğrenmesi ile birlikte endişeye kapılmış olan veliler bir uzman desteğine başvurabilir ve yönlendirmeler doğrultusunda hareket edebilirler.
- Çocukların okuma yapmaktan sıkılmaması için, okuma düzeylerine uygun çeşitli kitap ve materyal seçiminde bulunabilirler.
- İlkokul sürecinde yaşanabilecek olumsuzlukların önüne geçmek adına aileler sürecin en başından itibaren tüm paydaşların etkin bir rol oynayabilmesi için sınıf öğretmenin yönlendirmelerini dikkate alarak, işbirliği içerisinde hareket edebilirler.
- Okumayı öğrenmiş olan her çocuğun istek ve ihtiyacı aynı değildir bu nedenle çocukların bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak süreci yönetebilirler.
- İlkokul birinci sınıfta çocuklar yeniden bir okuma yazma sürecine dahil olacakları için, aileler çocuğun ilkokula başladığında karşı karşıya gelebileceği olumlu ve olumsuz durumları çocuğa aktarabilirler.

Öğretmenlere öneriler;

- Okumayı erken öğrenmiş olan çocukların ders katılımını artırmak için öğrencilere ek etkinlik ve yardımcı kitaplar verilebilir. Çocuklara verilen ödevlerin okuma seviyelerine uygun olarak tercih edilebilir ve çocukların düzeylerine uygun hale getirilebilir.
- Çocukların okuma becerilerinin desteklenmesinin yanında, okuduğu metinle veya kitapla alakalı sorular hazırlanarak okuduğunu anlama çalışmalarına destek olunabilir. Okumayı öğrenmiş fakat yazmayı ilkokul sürecinde öğreniyor olan çocuklar için ise okuma etkinliklerinin yanında yazma becerilerini destekleyici etkinlikler verilerek okuma ve yazma becerilerinin denk hale gelmesi sağlanabilir.
- İlkokula geçiş sürecini kolaylıkla atlatabilmek için çocuklarla yürütecekleri çalışmaları, yapacakları ödevlendirmeleri ve ailelerin

yapması gerekenleri detaylı bir şekilde aktararak izleyecekleri yol hakkında veliyi detaylı bir şekilde bilgilendirebilirler.

- Erken okuma öğrenme üzerine yapılmış akademik kaynakları tarayarak güncel çalışmaları takip edebilir ve kendilerine bir yol haritası çizebilirler.
- Sınıfta öğrenci düzeyine uygun kitap ve materyal teminini sağlayabilir, akran eğitimini işe koşarak hem okumayı erken öğrenmiş çocuğun motivasyonu artırabilir hem de diğer öğrencilere rol model olması sağlanarak sınıfın okuma öğrenme gayretleri artırabilirler.
- Araştırmacılara yönelik öneriler;
- Alan yazına bakıldığında erken okuryazarlık üzerine yapılmış birçok çalışma bulunuyor olsa da okumayı erken öğrenmiş olan çocukların karşılaştıkları durumlar hakkında detaylı bilgi veren araştırma neredeyse bulunmamaktadır. Araştırmacılar bu konu üzerine yoğunlaşarak alanyazındaki bilgi çeşitliliğini artırabilirler.
- Erken okuma öğrenme üzerine boylamsal çalışmalar yaparak karşılaşılan durumları derinlemesine ele alıp detaylı sonuçlar elde edebilirler.

Genel öneriler;

- Okul öncesi dönemde okuma öğrenmiş çocuklar ile çalışıyor olmak çok karşılaşılan bir durum değildir. Bu nedenle, çocukların bu süreci rahat atlatabilmesi adına bu konu hakkında sınıf öğretmenlerine ve okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Değişmekte olan çağın getirilerine bakıldığında çocuklarının algılarının artık daha açık ve öğrenmeye daha yatkın oldukları bilinmektedir ve okumayı erken öğrenmiş olarak okula başlayacak olan çocukların da aynı oranda artacağı düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerine erken okuma öğrenme ile ilgili bir dersin eklenmesi ile bu konuda daha donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanabilir.
- Erken okuryazarlık üzerine online ve ücretsiz eğitim platformları kurularak hem ailelerin hem de öğretmenlerin bu kaynaklardan kolayca faydalanmaları sağlanabilir.

- Okumayı erken öğrenmiş olan çocuklar için bir kaynak hazırlanarak çocuğun süreci olumlu atlatması sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Akturan, U. ve Esen, A. (2013). Fenomenoloji. T. Baş & U. Akturan (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri* (s. 83-89). Ankara: Seçkin.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan Erkenet, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıfa erken okuryazar olarak başlayan öğrencilere yönelik öğretmen tutum ve yaklaşımları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, B. (2020). Gelişimin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim öğrenme öğretim* (s. 29-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, E. (2013). Erken çocukluk döneminde okuma (0-8 yaş). A. Okur (Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi* (s. 47-134). Ankara: Pegem Akademi.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bağcıoğlu Ünver, G. (2016). Bedensel ve devimsel gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s. 47-72). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 1(1), 275-294.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi gelişim, öğrenme ve ortam*. Ankara: Nobel.

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 23-28.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilköğretim birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41.
- Bektaş, E. (2013). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bıyık, M. ve Erdoğan, T. (2016). Okumayı etkileyen etmenler ve hazırlık çalışmaları. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Eds.), *İlk okuma yazma öğretimi* (s. 97-134). Ankara: Anı.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 87-100.
- Böke, K. (2017). Çoklu metot kullanımı. K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (s. 410-425). İstanbul: Alfa.
- Boulhrir, T. (2017). Using binary logistic regression to predict long-term effects of early-age home literacy environment on reading motivation. *American Journal of Educational Research*, 5(8), 858-862.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.

- Britto, P. R., Brooks-Gunn, J., & Griffin, T. M. (2006). Maternal reading and teaching patterns: Associations with school readiness in low-income African American families. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 68-89.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Castro, D. A. S., & Barrera, S. D. (2019). The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. *Trends in Psychology*, 27(2), 509-522.
- Cemaloğlu, N. (2014). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 131-164). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, S. G. (2023). *Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik görüş ve farkındalıkları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Katch, L. E. (2004). Beyond the reading wars: Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8(4), 305-336.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: hacettepe üniversitesi beytepe anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*. 23(3). 489-509.
- Çalış, E. S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çankırı.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 75-80.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 83-90.

- Çelenk, S. (2010). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çetin, A. (2020). Okuryazarlığa bakış ve erken okuryazarlık. G. Uludağ, T. Durmuş (Ed.), *Erken okuryazarlık eğitimi* (s.25-50). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Değer, M. (2019). Doğum sonrası dönem ve fiziksel gelişim. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s. 47-63). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doctoroff, G. L., Greer, J. A., & Arnold, D. H. (2006). Social behavior and emergent literacy among preschool boys and girls. *Applied Developmental Psychology*, 27(1), 1-13.
- Diamond, K. E., Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 467-478.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Brookes Publishing.
- 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.
- Ersoy, F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 81-134). Ankara: Anı.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Genç Ersoy, B. (2021). Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 263-294.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.

- Güler, T. (2010). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (s. 459-480). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri I uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Harmandal Ergül, D., Arıkan, A. (2024). Alt sosyoekonomik bağlamda ailelerin sundukları ev erken okuryazarlık deneyimlerinin betimlenmesi. *Ana Dil Eğitimi Dergisi*, 12 (3). 530-548.
- Hiebert, E. H. (1988). The role of literacy experiences in early childhood programs. *The Elementary School Journal*, 89(2), 160-171.
- Işıtan, S., Saçkes, M. ve Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298.
- Jose González- Valenzuela, M. & Martín Ruiz, I. (2023). Effects of early reading and writing intervention on Spanish school children. *Anales De Psicología*, 39(3), 405-414.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 201-211.
- Kakırman Yıldız, A. (2006). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*. 7, 95-112.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karaman Benli, G. (2021). Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik kitap okuma programları. T. Kargın, D. Altun ve İ. B. Güldenoğlu (Eds.), *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık* (s. 140-165). Ankara: Pegem.

- Kargın, T., Güldenoğlu, İ. B. ve Gengeç, H. (2021). Erken okuryazarlık ve okuma ilişkisi. T. Kargın, D. Altun ve İ. B. Güldenoğlu (Eds.), *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık* (s. 2-17). Ankara: Pegem.
- Kasten, W. C. ve Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: tek başıma öğrenemem ki!*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Çalışkan, M. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Kök, M., Fırat, Z. S. & Balcı, A. (2019). Okuma bilerek ilkokula başlayan çocuklar hakkında ilkokul öğretmenlerinin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 48-63.
- Köksal Akyol, A. (2016). Bilişsel gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s. 73-108). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köse, E. (2010). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 97-119). Ankara: Nobel.
- Kuru, N. ve Koç Tüylü, D. (2021). İlkokula hazırlıkta erken okuryazarlık eğitimi. Ö. Polat (Ed.), *Adım adım ilkokula başlamak okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* (s. 141-160). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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*, 93,63-93.
- MEB, (2007). Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi(Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları)*. Ankara.
- MEB, (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Yayınları.
- 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), 267-296.
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2006). The knowledge gap: Implications of leveling the playing field for low-income and middle-income children. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 176-201.
- Neuman, S. ve Dickinson, D. (2018). Çeviri editörlerinin önsözü. G. Akoğlu ve C. Ergül (ed.) *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı içinde* (1.baskı, s. 3-10). Ankara:Nobel.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. Ankara: Epsilon.
- Öz, F. (1999). İlk okuma yazma Öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(114), 3-7.
- 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.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2003). Okul öncesi dönemde okuma yazma kavramlarının gelişimi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 177-183). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Sop, A. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2021). Preservice teachers' knowledge and awareness of supporting early literacy. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 173-188.

- Stegelin, D. A. (2002). *Early literacy education: First steps toward dropout prevention. Effective strategies for school improvement and dropout prevention*. National Dropout Prevention Center College of Health, Education, and Human Development Clemson University. ED472188.
- 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), 934-947.
- Şahin, Ç. (2010). Verilerin analizi. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 181-215). Ankara: Nobel.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex Publishing.
- Topses, G. (2009). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22). 142-147.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Bilim*, 3(2), 118-134.
- Uysal, R. (2020). *Çocuk kitapları ve çizgi filmlerde çocuk gelişimine yönelik iletilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Weinberger, J. (1996). A longitudinal study of children's early literacy experiences at home and later literacy development at home and school. *Journal of Research in Reading*, 19(1), 14-24.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Woolfolk Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi* (D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Yangın, B. (2001). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yazıcı, E. ve Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101-135.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C. (2008). Okuma ve anlama öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (s. 115-152). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz Bolat, E. ve Dal, S. (2017). Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(12), 42-62.



EK-1

GÖNÜLLÜ KATILIMCI ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Tarih: .../.../...

Sayın Katılımcı,

Katılacak olduğunuz çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde okuma öğrenmiş olan çocukların karşılaştıkları durumları tespit edebilmektir. Çalışmamızda gönüllülük ilkesi esastır. Görüşme esnasında size yöneltilen sorulara içten ve samimi olarak cevap vermeniz çalışmanın güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Görüşme sırasında elde edilen veriler yalnızca mevcut çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Çalışma süresince herhangi bir maddi kazancınız veya kaybınız olmayacaktır. Katılarınızdan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

TUĞÇE AR

Cinsiyet: K()/E()

Yaş:

Mesleki Deneyim yılı:

SORULAR

- 1- Daha önce okuma bilen çocuklarla çalışma fırsatınız oldu mu?
- 2- Çocukların, okul öncesi dönemde okuma öğrenmesi okul hayatlarını nasıl etkilemektedir? Hangi durumlarla karşı karşıya kalıyorlar?
- 3- Okuma bilen çocuklar ile nasıl bir çalışma yürütüyorsunuz?
- 4- Okuma bilen çocukların ders sürecine etkisi nedir?
- 5- Okul öncesi dönemde çocukların okuma öğrenmesi hangi durumlardan etkilenmektedir?
- 6- Pandemi süreci çocukların okumayı öğrenme sürecini nasıl etkiledi?



EK-2

GÖNÜLLÜ KATILIMCI VELİ GÖRÜŞME FORMU

Tarih: .../.../...

Sayın Katılımcı,

Katılacak olduğunuz çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde okuma öğrenmiş olan çocukların karşılaştıkları durumları tespit edebilmektir. Çalışmamızda gönüllülük ilkesi esastır. Görüşme esnasında size yöneltilen sorulara içten ve samimi olarak cevap vermeniz çalışmanın güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Görüşme sırasında elde edilen veriler yalnızca mevcut çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Çalışma süresince herhangi bir maddi kazancınız veya kaybınız olmayacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

TUĞÇE AR

Cinsiyet: K()E()

Yaş:

Meslek:

SORULAR

- 1- Çocuğunuz okumayı ne zaman öğrendi, siz nasıl fark ettiniz?
- 2- Çocuğunuz okumayı nasıl öğrendi?
- 3- Pandemi sürecinin, çocuğunuzun okumayı öğrenmesi üzerindeki etkisi nasıl oldu?
- 4- Çocuğunuzun okul öncesi dönemde okumayı öğrenmiş olması hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Bu durum hakkında neler hissettiniz?
- 5- Çocuğunuzun okul öncesi dönemde okumayı öğrenmiş olması sizi hangi durumlarla karşı karşıya getirdi?
- 6- Çocuğunuzun okumayı bilerek ilköğretim birinci sınıfa başlamış/başlayacak olmasıyla ve ilerleyen süreciyle ilgili görüşleriniz nelerdir?



EK-3

GÖNÜLLÜ KATILIMCI ÇOCUK GÖRÜŞME FORMU

Tarih:../../....

Sayın Katılımcı,

Katılacak olduğunuz çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde okuma öğrenmiş olan çocukların karşılaştıkları durumları tespit edebilmektir. Çalışmamızda gönüllülük ilkesi esastır. Görüşme esnasında size yöneltilen sorulara içten ve samimi olarak cevap vermeniz çalışmanın güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Görüşme sırasında elde edilen veriler yalnızca mevcut çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Çalışma süresince herhangi bir maddi kazancınız veya kaybınız olmayacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

TUĞÇE AR

Cinsiyet: K()/E()

Yaş:

Sınıf Düzeyi: Okul Öncesi()/İlköğretim Birinci Sınıf()

Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi:

SORULAR

- 1- Okumayı nasıl öğrendin?
- 2- Neleri okumayı seviyorsun?
- 3- Öğretmenin ve ailen okumana nasıl yardımcı olabilirler? Onlardan beklentilerin nedir?
- 4- Pandemi sürecinde seni okumaya yönlendiren durumlar oldu mu?
- 5- Arkadaşların okuyabildiğini biliyor mu? Sana nasıl davranıyorlar ve senden okuma yapmanı istiyorlar mı?
- 6- Okuma deyince aklına neler geliyor? Paylaşmak istediğin başka bir şey var mı?



EK-4

Sayın Katılımcımız
Katılacağınız bu çalışma, "Okul Öncesi Dönemde Okuma Öğrenen Öğrencilerin Özellikleri" adıyla, Tuğçe AR tarafından 24 Kasım -31 Aralık 2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul birinci sınıfa başlamadan okuma öğrenen çocukların özelliklerini ve nasıl okuma öğrendiklerini belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma X Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Anaokulları (5-6 yaş) ve İlkokul (Birinci Sınıf)

Araştırma Uygulaması: O Anket

X Görüşme

X Gözlem

O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Tuğçe AR

İletişim bilgileri : Tif.....

Adres: MAKÜ İstiklal Yerleşkesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı BURDUR / 15030

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.



...../...../.....
İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-5

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Okul Öncesi Dönemde Okuma Öğrenen Öğrencilerin Özellikleri" adıyla, tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul birinci sınıfa başlamadan okuma öğrenen çocukların özelliklerini ve nasıl okuma öğrendiklerini belirlemektir.

Araştırma Uygulaması: Görüşme ve Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır. reddedebilir ya da herhangi bir aşamada ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Tuğçe AR

İletişim bilgileri : Tif:

Adres: MAKÜ İstiklal Yerleşkesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı BURDUR / 15030

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'ın yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

...../...../.....
İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



EK-6



ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 06.10.2021 Çarşamba

Toplantı No:2021/10

Karar No: GO 2021/329

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğçe AR' ın Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER' in danışmanlığında yürüteceği *“Okul Öncesi Dönemde Okuma Öğrenen Çocukların Özellikleri”* başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

EK-7



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39958266-605.01-36841158
Konu : Araştırma İzni (Tuğçe AR)

12/11/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 01.11.2021 tarihli ve 81599 sayılı yazı.

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğçe AR'ın Prof Dr. Derya ARSLAN ÖZEN danışmanlığında yürüttüğü "Okulöncesi Dönemde Okuma Öğrenen Çocukların Özellikleri" konulu çalışması kapsamında veri toplamak için ilgi yazı ekinde yer alan ölçekleri müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan Nene Hatun Anaokulu, Adile Önal Anaokulu, 75. Yıl Cumhuriyet Anaokulu, Şirinevler Anaokulu, Bahçelievler Şehit Sıdkı Kara İlkokulu, Altın Terim Solmaz İlkokulu, Cumhuriyet İlkokulu, Özboyacı İlkokulu öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerine 2021-2022 eğitim öğretim yılında uygulamak istediğine dair Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgi yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Ölçeklerin, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan Nene Hatun Anaokulu, Adile Önal Anaokulu, 75. Yıl Cumhuriyet Anaokulu, Şirinevler Anaokulu, Bahçelievler Şehit Sıdkı Kara İlkokulu, Altın Terim Solmaz İlkokulu, Cumhuriyet İlkokulu, Özboyacı İlkokulu öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerine 2021-2022 eğitim öğretim yılında COVID-19 pandemisi nedeniyle gerekli ve yeterli tüm önlemlerin alınarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erdem KAYA
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
İbrahim ÖZKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: Yazı ve Ekleri (26 Sayfa)

Adres : Şekerevler Mah.Topraklık Cad.No : 6 BURDUR

Telefon No : 0 (248) 233 11 19
E-Posta : stratejigelistirme15@meb.gov.tr
Kep Adresi : mebz@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için : N. BOZDEMİR
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : Faks:2482331343

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 287a-3593-38c8-a562-d590 kodu ile teyit edilebilir.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Tuğçe AR

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Özel Burdur Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Burdur
Özel Çallı Uğur İlkokulu, Antalya

