

Erken Okuryazarlığın ve Okuma Yazmanın Okul Öncesi Dönemde Kazandırılmasına İlişkin Paydaş Görüşleri

Berrin GENÇ-ERSOY*

Atf için:

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. doi: 10.14689/enad.25.11

Öz: Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma tarama modelinde yürütülen betimleyici durum çalışmasıdır. Araştırma katılımcılarını akademisyenler, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenliği öğrencileri ve okul öncesi öğretmenliği öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama araçları açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış beş adet görüşme formudur. Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları paydaşların okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimi konusuna esnek bir bakış açısıyla yaklaştıklarını ve erken okuryazarlık eğitimini desteklediklerini göstermektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimi kurumlarının ve ailelerin üstlenmeleri gereken rollere ilişkin değerlendirmeleri sunulmaktadır. Okuryazarlık becerilerinde önemli role sahip olan paydaşların etkileşimlerinin artırılması, erken okuryazarlık ile ilişkili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin güncel okuryazarlıklar bünyesinde yeniden şekillenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma yazma öğretimi, erken okuryazarlık, okul öncesi eğitim, paydaş görüşleri.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.08.2020
Düzeltilme Tarihi: 17.11.2020
Kabul Tarihi: 26.01.2021

© 2021 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

*  Sorumlu Yazar: TED Üniversitesi, Türkiye, berringenc@gmail.com

Giriş

Günümüzde gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ve bu teknolojilere erişimin kolaylaşması okuryazarlık olgusunun sürekli gelişim içerisinde olmasını sağlamakta ve farklı okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Nitekim 21. yüzyılda yaşamın her boyutunu etkileyen teknolojileri kullanmada gerekli olan beceri, strateji ve eğilimleri içeren yeni okuryazarlıklara sahip olmak önemli görülmekle birlikte (Lapp, Moss ve Rowsell, 2012) yeni okuryazarlık türlerinin eğitimsel süreçlerde de yer alması ve desteklenmesi gerekmektedir.

Farklı bağlamlarla ilişkili basılı ve yazılı materyalleri kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, iletişim kurma ve hesaplama becerisi olarak tanımlanan (UNESCO, 2004, s. 13) okuryazarlık; okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi dil becerileri ile inceleme ve düşünme gibi bilişsel becerileri içermektedir (Zygouris-Coe ve Center, 2001). Okuryazarlık becerilerinin dil becerileri ile yakından ilişkili olduğu (Moats, 2010); okuryazarlık becerisi kazanan kişilerin, okuma ve yazma ile ilgili problemlerini kendisinin tespit edebildiği, varsa hatalarını düzelterek gerekli düzenlemeleri yapabildiği ve süreci kendisinin denetleyebildiği belirtilmektedir (Collins'ten 1994, Akt: Aşıcı, 2009).

Çağlar boyunca alfabe okuryazarlığı ön planda iken Sanayi Devrimi ile birlikte birçok alan için ayrı ayrı okuryazarlık türleri gündeme gelmiştir. Uzun yıllar okuma yazma ile okuryazarlık kavramları birbiri yerine kullanılmış bilgi okuryazarlığı diğer okuryazarlık türlerine de hizmet edecek şekilde üst düzey becerileri işe koşması bakımından bu bakış açısını değiştirmiştir. Nitekim Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010, s. 285-286) söz konusu kavramlar arasındaki anlam farkının giderek daha fazla açıldığını vurgulayarak okuma yazma ve okuryazarlık kavramları arasındaki farkı "okuma-yazma süreci belirli bir harf sistemini çözmeye yarayan statik bir davranışken okuryazarlık, iletişimi olan her şeyi anlamlandırmayı hedefleyen geliştirilebilir bir beceridir" şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde Neuman ve Dickinson (2018, s.51) "Yazılı sembollerin şifresini çözmek ve yazılı sembolleri üretmek için birtakım temel beceriler edinmenin ötesinde iletişimin ve temsilin birçok biçimiyle yorumlayıcı bir yeterlilik geliştirilmesi gereklidir." ifadesi ile söz konusu kavramların arasındaki farklılığı vurgulamaktadır. Bu bağlamda gelişimsel bir süreci ifade eden okuryazarlığın dil becerilerini içeren üst düzey bir beceri olduğu görülmektedir.

Dil becerileri içerisinde okuma ve yazma becerileri ile doğrudan ilişkilendirilen okuryazarlık becerilerinin (Scott, 1996) erken çocukluk döneminde gelişmeye başladığı bilinmektedir (Justice, 2006; Teale ve Sulzby, 1992). Okuryazarlık becerilerinin formal öğretime başlamadan çok daha önce başladığını temel alan çalışmalar okuryazarlık sürecini, gelişen okuryazarlık (emergent literacy), erken okuryazarlık (early literacy) ve formal okuryazarlık (conventional literacy) olarak üç boyutta ele almaktadır. Gelişen okuryazarlık doğumdan okul öncesi dönemin sonuna kadar okuryazarlıkla ilgili birtakım davranışların sergilendiği süreci ifade ederken erken okuryazarlık gelişen okuryazarlık becerilerinin gelişmesiyle formal okuma yazmaya geçmeden önceki

dönem olarak tanımlanmaktadır. Formal okuryazarlık ise okuma yazma dönemini ifade etmektedir (Justice, 2006).

Okuma yazma dönemi öncesinde okul öncesi süreci kapsayan erken okuryazarlık yaklaşımı okuryazarlık için gerekli önkoşul olan çeşitli bilgi, beceri, tutum ve davranışların tümünü içerir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Young (2003), erken okuryazarlık becerilerini çocukların okul öncesi dönemde edindiklerini ve okula başladıklarında, okuma yazma öğreniminde temel oluşturacak olan okuma ve yazma deneyimlerinin bütünü olarak tanımlamaktadır. Erken okuryazarlık yaklaşımına göre okuryazarlık olgusu çocuğun gelişimi devam ettikçe ilerleme gösterir ve çocuk okula başladığında okuryazarlık ve dil hakkında pek çok bilgiye sahiptir (Strickland, 1993). Erken okuryazarlıkla ilgili çeşitli tanımların ortak noktasının okuma ve yazma öğrenme süreci öncesinde edinilen birtakım becerilerin okuma yazmaya katkı sağladığı yönündedir.

Alanyazında sözcük bilgisi, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sözel dil becerilerini içeren erken okuryazarlık becerilerinin okuma yazma öğrenme sürecinde ki önemi belirtilmektedir (Dickinson ve McCabe, 2001; Neuman ve Dickinson, 2018; Jalongo, 2013; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Nitekim söz konusu beceri alanlarının birbiriyle ilişkili olduğu ve bu becerilerin birbirlerinin gelişimini karşılıklı olarak etkilediği belirtilmektedir (Kendeou vd.,2009). Örneğin erken okuryazarlık becerilerinden olan sözcük bilgisi dil bileşenlerinin oluşmasında (Hirsch, 2003) ve gelişiminde kritik bir role sahiptir (Biemiller, 2003; Bromley, 2007; Peitz ve Vena, 1996; Robinson, 2005). Kişilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesinde sözcük bilgisinin genişliği, derinliği ve ağırlığı önemlidir. Erken çocukluk döneminde hızla gelişen sözcük bilgisi (Juel, 2006; Neuman, 2011; Snow ve Oh, 2011) söz varlığı gelişimini sağlayarak birtakım bilişsel süreçlerin işe koşulmasını sağlamaktadır. Benzer şekilde sözel dilin anlamdan bağımsız olarak sözcük, hece, ses gibi birimlere ayrılabilmesinin farkına vararak analiz edebilme ve söz konusu birimlerin etkili ve doğru biçimde kullanılma becerisi olarak da tanımlanabilen ses bilgisel farkındalık (Anthony ve Francis, 2005; Chung ve McBride- Chang, 2011) sözcük bilgisinin biçimsel boyutunu anlamlandırmada sözcük bilgisini geliştirerek destekleyen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda çocukların sözcüklerin oluşumunu sağlayan seslerin ve hecelerin farkında olarak yeni sözcükler öğrenmeye ve sözcük bilgisini geliştirmeye dönük farkındalıklarının da gelişimi sağlanacaktır.

Yazı dilinin sözel dilden farklı bir forma sahip olduğunun fark edilmesi de okuma becerisi farkındalığı gibi erken yaş dönemlerinde oluşmaya başlamaktadır (Justice vd., 2005; Whitehead, 2007; Wortham, 2009). Yazı farkındalığı çocukların, yazının biçim ve işlevine ilişkin bilgilerinin artması anlamına gelmektedir (İşiltan ve Akoğlu, 2016). Okuma becerilerini tahmin etmede güçlü yordayıcılardan birinin de yazı farkındalığı olduğu (Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007) düşünüldüğünde yazılan sözcüklerin konuşulan sözcüklerle ilişkilendirilmeye başlanmasından sonraki süreçte çocukların formal okuma öğrenmeye geçmesi beklenmektedir (Ezell ve Justice, 2005; Wang,

2015; Vacca vd., 2012). Bu doğrultuda sözcük bilgisinin yazılı formlarının farkındalığı okuma becerisinin gelişimini desteklemektedir. Bu anlamda dil becerilerinin bir bütünlük halinde geliştiği görülmektedir. Dinleme yoluyla gelişmeye başlayan sözcük bilgisi dinlediğini anlama, konuşma ve kendini sözel olarak ifade edebilme becerilerinin gelişimini sağlamakta, ses bilgisel farkındalık ve harf bilgisi ise sözcük bilgisinin biçimsel boyutunun gelişimini sağlayarak, yazı farkındalığının da gelişmesiyle okuma yazma becerisinin gelişiminin hazırlığı gerçekleşmektedir. Dolayısıyla söz konusu becerilerin birbirlerinin gelişimini destekleyerek okuryazarlığa ulaşmayı sağladığı görülmektedir.

Günümüzde okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyici çalışmaların uzun dönem okuryazarlık başarılarında kritik rol oynadığı kabul edilmektedir (Kent vd., 2014; Kim, Al Otaiba ve Wanzek, 2015; Nation, Cocksey, Taylor ve Bishop, 2010; Neuman ve Dickinson, 2018; Whitehead, 2007). Okuma ve yazma ile ilgili becerileri desteklenmeyen çocukların ise formal yollardan okuma ve yazma öğrenimine başladıklarında bazı güçlüklerle karşı karşıya kaldıkları belirtilmektedir (Hanson ve Farrell, 1995; Justice ve Ezell, 2001). Bir başka deyişle formal okuma ve yazmaya geçmeden önce önemli bir gelişimsel aşama olan erken okuryazarlık (Justice, 2006) becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Söz konusu becerilerin geliştirmesinde ise sürecin deneyimli kişiler tarafından desteklenmesi (ailesi, öğretmenleri, akranları vb.) ve öğrenenlere gerçek yaşam içerisinde fırsatlar sunulması önemlidir (Zygouris-Coe ve Center, 2001, s. 4). Bu doğrultuda erken okuryazarlık becerilerinin sistematik bir biçimde geliştirilmesi önemlidir (Langeloo vd. 2019) ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek okul öncesi eğitiminin öncelikli amaçlarından olmalıdır (Snow, Burns ve Griffin, 1998, s. 188). Bununla birlikte, tüm çocukların benzer düzeyde dil becerilerine sahip olarak okul öncesi eğitime başlayamadıkları düşünüldüğünde her çocuğun gelişimsel düzeylerini belirlemek ve öğretimsel süreçleri bu temel üzerine inşa etmek okul öncesi öğretmeni için önemlidir. Bu doğrultuda "Okul öncesi öğretmenleri çocukların okuryazarlık gelişimini desteklemek için en güncel mesleki bilgi ve araştırmaya dayalı sorumluluğa sahiptir. Öğretim, çocukların farklılıklarını hesaba katacak şekilde uyarlanarak dil becerileri bağlamında daha az deneyime sahip çocuklar için, okul öncesi öğretmenlerinin her fırsattan yararlanmaları gerekmektedir." (IRA ve NAEYC, 1998). Bir başka deyişle "...Öğretmenlerin okuma yazma becerilerine dayalı yeterli hazırbuluşluğu ve duyarlılığı olmadan bu kurumlara gelen çocuklar için, okuma yazma becerilerini geliştirecek bir sınıf ortamı yaratmaları, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması önemlidir." (Uyanık ve Kandır, 2010, s. 122).

Kuşkusuz öğretmenlerin erken çocukluk dönemini kapsayan okul öncesi dönemde öğrenme ortamlarını düzenleyerek öğrencilerine deneyim kazanma fırsatları sunması ve "erken okuryazarlık eğitiminde farklı stratejilere yer vermesi" (Fisher, 1991) gerekmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi erken okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yönelik çalışmaları düzenli, planlı ve bir amaç dahilinde yapmalarının, çocukların okuma yazma becerilerini destekleme üzerinde önemli bir

rolü vardır (Yalçıntaş Sezgin ve Ulus, 2017). Buna rağmen gerçekleştirilen çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramı ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, erken okuryazarlığı erken dönemde okuma ve yazma öğrenme ile karıştırdıklarını göstermektedir (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Ergül vd., 2014; Özdemir ve Bayraktar, 2015). Bu bağlamda tıpkı okuma yazma ile okuryazarlık kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı gibi okuma yazmayı erken dönemlerde öğrenme ile erken okuryazarlık kavramlarının da tam olarak yerini bulamadığı görülmektedir.

Okuma ve yazma öğrenme ile ilgili farklı yaklaşımlar olmakla birlikte (doğal yaklaşım, bütüncül dil yaklaşımı, denge yaklaşımı vb.) okuma ve yazma öğrenmenin okul öncesi dönemlerde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ile gerçekleştirilebileceği açıktır. Erken okuryazarlık becerilerinin merkeze alınarak okul öncesi dönemlerde okuma ve yazma öğretiminin desteklenmesinin olumlu etkilerine yönelik çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Evans ve Hulak, 2020; Guo, vd., 2020; Hanson ve Farrel, 1995; Mayer vd., 2020). Nitekim erken dönemde kitaplar ve yazılı materyaller ile yaşanan deneyim (Morrow, 2009; Whitehead, 2007; Whitehurst ve Lonigan; 1998), yakın çevrede zengin uyaranlara sahip olma (Clay, 2016) bilgi ve iletişim teknolojilerine erişebilme olanağı (Clay, 2015; Mangen ve Velay, 2010, Mayer vd., 2020) ile okul öncesi eğitim kurumları ve aileleri tarafından okuryazarlık ve iletişim becerileri desteklenen çocukların (Guo vd., 2020; Morrow, 2009; Puglisi, vd., 2017; Puranik vd., 2018; Strickland, 2004) okul öncesi dönemlerde okuma ve yazma öğrenebildiği görülmektedir. Çocukların söz konusu deneyimler sayesinde okuma ve yazma öğrenme konusunda yaştan bağımsız beceri odaklı süreçler ile desteklenmesinin ortaya çıkardığı sonuçlar okuma ve yazma öğretimi sürecinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda okuryazarlık eğitiminin önemli paydaşlarının okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretime ve erken okuryazarlık eğitimi süreçlerine yönelik değerlendirmelerinin ve önerilerinin irdelenmesi öğretimsel süreçlerin yeniden tasarlanmasında ve geliştirilecek öğretim programlarına yol göstermesi açısından karar vericilere, uygulayıcılara ve alan yazına katkı getireceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi ile okuma ve yazmaya hazırlık bağlamında erken okuryazarlık eğitime yönelik farklı paydaş görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Söz konusu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde sunulabilir:

- Araştırma katılımcılarının okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretime yönelik bakış açıları nasıldır?
- Araştırma katılımcıları okul öncesi dönemde alınan erken okuryazarlık eğitiminin okuma ve yazma öğretimi sürecine etkisine yönelik neler düşünülmektedir?

Yöntem

İnsanların deneyimledikleri bireysel ve toplumsal olay ve olguların temel niteliklerini açıklamak için, araştırmacının olay ve olguların oluşum süreçlerini incelemesi için yürüttüğü açıcı ve yorumlayıcı bir süreç olan nitel araştırma (Creswell, 2012) incelenen insanların bakış açılarıyla dünyayı nasıl gördüğünü, durumu nasıl tanımladığını veya durumun onlara ne anlam ifade ettiğini bulmayı sağlar (Neuman, 2010). Bu araştırmada da okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı paydaşların değerlendirmeleri belirlenebilmesinde nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Tarama modelinde yürütülen araştırma bir betimleyici durum çalışmasıdır. Güncel olan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlarda nasıl ve neden sorularını cevaplamak için kullanılan bir araştırma yöntemi olan durum çalışması (Yin, 2009) zengin betimleme ve bağlamsal analiz ile karmaşık durumları inceleme yöntemidir (Davey, 1991). Ayrıca karar ve karar verme süreçleri, programlar, belirli uygulama süreçleri veya örgütsel değişim konuları da durum çalışmalarında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda araştırmada okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile gelecekte bireylerin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde, okuma yazma öğretimi süreçlerinin yapılmasında ve uygulanmasında önemli bir rolü bulunan okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının ile öğretim üyelerinin görüşlerinin tespiti bir durum çalışması olarak değerlendirilmiştir. Durum çalışmalarında veri toplama sürecinde birden fazla veri toplama aracı kullanılması öngörülmektedir (Yin, 1984). Bu doğrultuda araştırmada her bir paydaş grubu için hazırlanan beş farklı görüşme formu işe koşularak derinlemesine veri toplama ve farklı paydaş gruplarına ulaşarak veri çeşitlenmesi sağlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklemeinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemeinde genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamanın hedeflenmeyip çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olgunun olup olmadığının bulunmaya çalışılması ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarının incelenmesi hedeflenir (Marczyk, DeMatteo ve Festinger, 2005). Bu bağlamda araştırmada farklı uzmanlıklara sahip katılımcılar (öğretmen, öğretim üyesi, öğretmen adayı) örnekleme dâhil edilmiştir. Böylece okul öncesi dönemde erken okuryazarlık eğitimi ve okuma- yazma öğretimi konularında katılımcıların görüşleri alınarak ortak ya da farklı durumların tespiti amaçlanmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1.' de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcı Özellikleri

Katılımcılar	Uzmanlık ve Çalışma Alanları	Katılımcı Sayısı
Öğretmen	Sınıf öğretmeni	23
	Okul öncesi öğretmeni	13
Akademisyen	Okuma ve yazma öğretimi alanı uzmanı öğretim üyesi	2
	Okul öncesi eğitimi öğretim üyesi	2
Lisans Öğrencileri	Sınıf öğretmenliği programı	18
	Okul öncesi öğretmenliği programı	7
Toplam		65

Araştırmanın katılımcılarını okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, okuma ve yazma öğretimi alanında lisans ve lisansüstü ders veren öğretim üyeleri, okul öncesi eğitimi alanında ilkokula hazırlık ve dil gelişimi dersi veren öğretim üyeleri, sınıf öğretmenliği lisans programı öğrencileri ile Ankara'da bir vakıf üniversitesinde "Dil Gelişimi ve İlk Okuma Yazma Öğretimi" dersini alan okul öncesi öğretmenliği programı öğrencileri oluşturmuştur. Erken okuryazarlık ve okuma yazma öğretimi konuları pedagojik alan bilgisi gerektiren çalışma konuları olduğu için çalışma grubuna ebeveynler dahil edilmemiştir. Katılımcı kimlikleri süreç boyunca gizli tutularak analiz sürecinde katılımcılar numaralarla kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları araştırma katılımcılarının uzmanlığını yansıtabilmelerini sağlayabilecek şekilde açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu bağlamda her bir katılımcı grubuna farklı soru içeriklerinden oluşan toplamda beş görüşme formu hazırlanmıştır. Oluşturulan formlar iki okul öncesi eğitimi alanı, iki sınıf eğitimi alanı ve bir ölçme ve değerlendirme alanı uzmanı olmak üzere toplamda beş alan uzmanı görüşüne sunulacak biçimsel ve anlamsal uygunluğunun değerlendirilmesi sağlanmıştır. Uzman görüşleri sonrasında çalışma katılımcılarından farklı olmak üzere her bir katılımcı grubunu temsilen birer kişiyle yüz yüze pilot görüşmeler gerçekleştirilerek görüşme formları sınanmıştır. Pilot görüşmeler sonrasında görüşme soruları tekrar düzenlenerek formlara son şekli verilmiştir.

Veri Toplama ve Çözümleme Süreci

Veri toplama süreci yüz yüze görüşmelerle, e-mail yoluyla ve telekonferans yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Yazılı görüş vermek isteyen katılımcılardan ise yazılı görüş alınmıştır. Yüz yüze ve telekonferans yoluyla gerçekleştirilen görüşmeler ise ses kaydına alınmıştır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde öncelikle ses kayıt dökümleri yapılmıştır. Yazılı veriler ise bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından katılımcı görüşleri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Temaların çok boyutlu ve kapsamlı olması nedeniyle temalar arası ilişkilerin saptanabilmesi ve modellenmesi için NVIVO 12 programı kullanılmıştır. Bu bağlamda süreci verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların

ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir.

Geçerlik, Güvenirlik ve İnanırcılık

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için önerilen stratejiler (Yıldırım ve Şimşek, 2018) göz önüne alındığında bu çalışma kapsamında derinlemesine veri toplama, farklı paydaş gruplarına ulaşarak veri çeşitlenmesinin sağlanması, ayrıntılı betimleme ve tutarlılık incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada 65 katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmelerin ses kaydı süresinin 336 dakika ve görüşlerin yazılı dökümlerinin 168 sayfadan oluşması verilerin derinlemesine toplandığını gösterir niteliktedir. Verilerin derinlemesine toplanmasında her bir paydaş grubunun uzmanlığını yansıtacak biçimde açık uçlu sorulardan oluşan beş farklı görüşme formunun etkisi bulunmaktadır. Temaların ve alt temaları arasındaki ilişkiler modellenerek ayrıntılı betimlenmesi sağlanmıştır.

Araştırma güvenliği için her uzmanlık alanından birbirinden bağımsız bir kişi ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Geçici bir güvenilirlik değeri gözetilerek veriler araştırmacı ve çalışmadan bağımsız bir alan uzmanı tarafından analiz edilmiştir. Analiz sonunda ortaya çıkan temalar doğrultusunda ölçme araçlarının güvenliği sağlanmıştır. Toplanan verilerin analiz güvenliğini sağlamak için çalışmada yer almayan bir sınıf eğitimi ve bir okul öncesi eğitimi alanında deneyimli bir araştırmacıdan araştırma soruları ile temaların tutarlılığını incelemesi istenmiştir.

İnanırcılığın sağlanmasında Lincoln ve Guba'nın (1985) durum çalışmalarında inanırcılığın sağlanıp sağlanmadığının kontrolünde önerdikleri sorular dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda veri kaynaklarıyla uzun süre çalışılması, ham veri kaynaklarının görüşmecilere sunularak kontrolünün görüşmecilerle birlikte gerçekleştirilmesi, elde edilen bulguların araştırmadan bağımsız başka bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmesi ve bulguların paydaşların doğrudan ifadeleri ile sunulması aracılığıyla araştırma inanırcılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı Rolü ve Etik İlkeler

Bu araştırmada araştırmacı okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören katılımcılarla bir dönem boyunca "Dil Gelişimi ve Okuma Yazma Eğitimi" dersini yürüterek katılımcıların bir kısmının okuryazarlık ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde gerekli olan kuramsal bilgiyi edinmelerindeki süreci gözlemleme olanağı bulmuştur. Ayrıca araştırmacının uzun yıllar sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği tecrübesine sahip olması, okuma yazma eğitimi sürecinin uygulama boyutundaki deneyimlerini araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yansıtmasına yardımcı olmuştur. Araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulmasında, verilerin toplanmasında ve verilerin analiz süreçlerinde okul öncesi ve sınıf eğitimi alanı uzmanlarının görüşlerinin alınması araştırmanın farklı öğrenim kademelerinin okuryazarlığa bakış açılarının bütünsel bir biçimde yansıtılmasına yardımcı olmuştur. Araştırma verilerinin ortak bir bünyede ve kapsamlı olarak

değerlendirilebilmesinin, bu çalışmanın katılımcı katılımcı çeşitliliğinden ve araştırmacının tüm paydaş grupları ile mesleki ilişkisinin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı topladığı verilerin çok boyutlu ve kapsamlı olması nedeniyle verilerle derinlemesine çalışma olanağı bulmuştur.

Araştırma için TED Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 1605 sayı ile etik kurul izni alınmıştır. İzleyen süreçte araştırmacının gerçekleştirileceğine ilişkin duyuruya çıkılarak araştırmaya katılım konusunda gönüllü olan katılımcılara onam formu sunulmuştur. Katılımcılara çalışmanın herhangi bir rahatsızlık (fiziksel, psikolojik vb.) verecek durum içermediği, herhangi bir nedenden ötürü dilenirse araştırmadan çıkmakta serbest olunabileceği böyle bir durumda ise verilmiş olunan bilgilerin araştırmacı tarafından kullanılmasının ancak katılımcı onayı ile mümkün olacağı bildirilmiştir. Ayrıca çalışma süresince ve sonrasında katılımcı bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı araştırmacı tarafından teyit edilmiştir. Katılımcılarla çalışmanın amacı ve araştırma süreci paylaşarak görüşmeler katılımcı izinleri doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler sonrasında yapılan dökümler katılımcılarla paylaşarak onayları alındıktan sonra katılımcı isimleri silinerek, bilgisayarda şifreli bir dosyada tutulmuş ve verilerin analizi sürecine başlanmıştır. Bu bağlamda söz konusu süreçlere dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmacının etik ilkeler dikkate alınarak gerçekleştirildiği söylenebilir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada ulaşılan bulgular araştırma soruları doğrultusunda şekil ve tablolarla sunulmuştur. Katılımcılara yöneltilen araştırma soruları bağlamında elde edilen veriler; okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimi hakkındaki görüşler, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık eğitiminin etkileri, okuma ve yazmaya hazırlık bağlamında erken okuryazarlık eğitimi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin rolü, okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretiminde ailenin rolü ve okuma yazmaya hazırlık bağlamında erken okuryazarlık eğitiminin gerçekleştirilmesinde okul öncesi eğitimi kurumlarının rolü başlıkları altında toplanarak ana tema ve alt temalara ayrılmıştır. Araştırma katılımcılarının okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimi hakkındaki görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan ana tema ve alt temaların paydaş görüşlerine göre dağılımları Tablo 2.' de verilmektedir.

Table 2

Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Görüşler

Ana temalar	Alt temalar	Paydaşlar				
		A	SÖ	ÖÖÖ	SÖÖ	ÖÖÖÖ
Becerilerin geliştirilmesinin sağlanması	Düşünme becerilerini geliştirme			x		
	Kalemi doğru tutma				x	
	Kendini ifade etme	x	x			
	Yazı farkındalığını sağlama				x	
	Çizgi çalışmaları yaptırma		x	x	x	x
İlkokula ve okuma yazmaya	İşitsel ve görsel gelişimin desteklenmesi	x		x	x	
	Kas gelişimine katkı sağlama			x	x	
	Kelime hazinesini geliştirme		x			
	Okuma ve yazma hazırbuluşluğunu sağlama		x			x

hazırlamak	Okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirme					x
	Özgüvene katkı sağlama					x
	Ses farkındalığını sağlama	x	x	x	x	x
Okuma ve yazma öğretimi etkinlikleri	Mefin içinde seslerin verilmesi					x
	Eğitim almış öğretmenlerin verebilmesi					x
	Erken yaşlarda okuma ve yazma becerilerinin gereklilik haline gelmesi	x	x			x
	Sesli harflerin ve rakamların öğretimi					x
	Okuma yazmanın birbirinden ayrı tutularak öğretimi					x
Okuma ve yazmanın öğretilmemesine gösterilen gerekçeler	Öğretmenlerin farklı uygulamalarının olacağı düşüncesi					x
	Okul öncesi öğretmenin hatalı öğretimi	x	x			x
	Erken olması (yaşa uygun olmaması)					x
	Öğrencinin üzerinde baskı hissetmesi					x
	Öğrencilerin süreçten soğumasına neden olma	x				x
	Öğrencilerin süreçte sıkılmasına neden olma	x				x
	Karmaşaya neden olması	x				x
	Akran ilişkilerini zedeleme					x
Okuma ve yazmaya karşı önyargının oluşmasına neden olma	x				x	

A: Akademisyenler; SÖ: Sınıf Öğretmenleri; OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmenleri; SÖÖ: Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri; OÖÖÖ: Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencileri

Tablo 2.'de katılımcıların okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimine yönelik görüşleri; beceri geliştirilmesine odaklanılması, ilkokula ve okuma yazmaya hazırlama çalışmaları, okuma ve yazma öğretiminin gerçekleştirilmesi ve okuma ve yazma öğretiminin gerçekleştirilmemesi temaları altında toplanmıştır. Araştırma bulguları farklı alan paydaşlarının okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine atıfta bulduklarını göstermektedir. Bu bağlamda ses farkındalığı ve yazı farkındalığı çalışmalarının yapılması gerektiğini ifade eden katılımcıların okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik ifadeleri bulunmaktadır. Söz konusu bulgu erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin okuma ve yazma öğretiminde önemli olduğunun paydaşlar tarafından düşünüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Bulguya dönük katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

Okuma yazma becerilerinin temelini çocuğun doğduğu andan itibaren hatta belki de anne karnından itibaren edindiği, farklı gelişimsel alanlara hitap eden deneyimleri oluşturur. Okuma yazma öğretimine bu şekilde süreçsel bir bakış açısı ile yaklaşırsak ve çocukların farklılıklarını göz önüne alırsak, okuma yazma öğretimi ile bebeklikten itibaren tanıştırılabilineceğini, çocukların okul öncesi dönemde de okuma-yazma süreçlerinin desteklenmesi gerektiğini söyleyebiliriz. (Akademisyen 3)

Kitaplarla olan ilişkisi süreçte etkili olabilir örneğin o kitabı tutuşu. Belki bir şeyleri bir sesleri çıkartmaya çalışıyor oluşu. Ya da yolda yürürken gördüğü bir şeyleri -markalar filan olabilir- bunları söylemesi.. Demek ki bazı şeyleri tanıyor. Harfleri tanıyor gördüğü zaman çıkarabiliyor. Ve günlük yaşamını gözlemlediğimiz zaman belki oyunla bir şeyler öğretilbilir. (Sınıf öğretmenliği öğrencisi 5)

"Çizgi çalışmaları, ses çalışmaları, kitaplardaki cümle yönleri, noktalama işaretleri farkındalığı.. Okul öncesi dönemde bunlar çalışılmalıdır." (Okul öncesi öğretmeni 1)

Araştırma bulguları okul öncesi öğretmenliği öğrencileri dışındaki paydaşların okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretiminin gerçekleştirilmesiyle ilgili esnek bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Okul öncesi öğretmenliği öğrencileri ise okul

öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimi etkinliklerini doğru bulmamaktadır. Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin okudukları üniversitede okuma ve yazma öğretimi dersi almalarına rağmen okuma ve yazma öğretimini desteklememeleri kendilerini bu alanda yeterli hissetmemelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca diğer alan derslerinde öğretim programı dahilinde öğretimsel içeriğe göre eğitim almaları bu doğrultuda da öğretim programında yer alan bilgilere hakim olmaları neden olabilir. Nitekim okul öncesi öğretmenliği öğrencisi bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Biz bir sınıf öğretmeni gibi eğitim almadığımız için onlar daha farklı dersler de alıyor. Dersi aldıktan sonra bu eğitimi vereceksem kendimi daha da geliştiririm bu konuda o zaman kendimi yeterli hissedebilirim.” (Okul öncesi öğretmenliği öğrencisi 2)

Paydaşlar içerisinde okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimini destekleyen akademisyenler ve sınıf öğretmenleri ise büyük çoğunluktadır. Özellikle sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenlerinin sesli harfleri, rakamları ve yazmayı okumadan ayrı tutarak yalnızca okumayı öğretmeleri gerektiği biçimindeki değerlendirmeleri dikkat çekicidir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma öğretimi sürecinde okuma ve yazmanın eş zamanlı biçimde yürütülmesi gerekliliğini göz ardı ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Söz konusu beklentilerin öğrencilerin okuma ve yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunları artırabileceği ve dil becerilerinin bir bütün olarak gelişmesine engel olabileceği söylenebilir. Sözü edilen araştırma bulgusuyla ilgili sınıf öğretmeni görüşlerinden öne çıkanlar şu şekildedir:

“Okul öncesi dönemde sayılar ve sesli harflerin öğretimi yapılabilir.” (Sınıf öğretmeni 17)

“Bence okuma öğretilir ama yazma hayır. Çocuk okusun yazmayı da birinci sınıfta öğrensin.” (Sınıf öğretmeni 3)

Bir diğer dikkat çekici bulgu ise okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimiyle ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak okuma ve yazma öğretimi gerçekleştirilebileceği görüşüdür. Okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinden söz konusu görüşü savunan kimi paydaşların öne çıkan ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Okuma yazma öğretimi konusunda eğitim almış kişilerce verilebilir, birçok öğrencimiz bu konuda hazır oluyorlar görebilir isimlerini yazmayı ve hatta arkadaşlarının isimlerini yazmayı öğreniyorlar.” (Okul öncesi öğretmeni 8)

Yani eğer sağlıklı bir şekilde verilebilecekse hani çok iyi bilmeyen ve sadece okul öncesi öğretmeni olup şu senin adın bu şekilde yazılıyor şeklinde verilmesinin doğru olduğunu düşünmüyorum. Ama eğer eğitim alacaksa böyle de bir adım atılırsa da bence faydalı da olabileceğini düşündüm en azından harf öğretimleri için. (Sınıf öğretmenliği öğrencisi 11)

Kimi paydaşlar okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimi bir gereklilik haline geldiğini ifade etmişlerdir. Paydaş gruplarından özellikle akademisyenler ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bu görüşü savundukları görülmektedir. Söz konusu bulguya dönük katılımcı görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

Okul öncesi dönemde çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre yaşamına destek olunması gerekir. Günümüzde enformasyon ve bilgi teknolojileri, çocuğun dış dünyada sıklıkla karşılaştığı, fakat davranışsal bir tepki veremediği birçok örnekle karşısına çıkmaktadır. Bence erken yaşlar sadece okulla alakalı olmamakla birlikte okuma yazma öğretimi anlamında artık bir gereklilik haline gelmiştir. (Akademisyen 1)

Bence devir değişti ve şimdiki çocuklar çok hızlı öğreniyorlar. Bizim zamanımızda mesela bizim öğrenebileceğimiz herhangi bir kaynak yoktu televizyonun dışında bi çizgi filmlerde sadece vardı. Şimdi çocuk kitapları da çok değişti. Yani iki yaşındaki bir çocuğun eline hatta kalem bile versen o bir süre sonra ona alıyor. Yaşam sürecinin getirdikleri de bence hızlandı. Bu yüzden de bence okul öncesi dönem verilebilir. (Sınıf öğretmenliği öğrencisi 13)

Okuma ve yazmanın öğretilmemesine gösterilen gerekçeler temasında ise sınıf öğretmenliği öğrencisi görüşlerinin diğer paydaşlara oranla en çok bu temada alt tema ürettikleri görülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimine dönük esnek bir bakış açısına sahip olsalar da okuma ve yazma öğretiminin gerçekleştirilmemesine yönelik güçlü görüşlerinin olduğu söylenebilir.

Okuma ve yazma öğretilmesini olumlu karşılamayan katılımcılar okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretilmemesi görüşüne birtakım gerekçeler sunmuşlardır. Sunulan gerekçeler; okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları ile sınıf öğretmenlerinin uygulamalarının farklı olabileceği, okul öncesi öğretmenlerinin hatalı öğretim gerçekleştirebileceği, bu nedenle öğrencilerin ilkokula başladıklarında sıkıntı yaşayabilecekleri (karmaşaya neden olma, sıkılma, soğuma, akran ilişkilerini zedeleme gibi), okuma ve yazma öğretiminin okul öncesi dönem öğrencilerinin yaşına uygun öğretimsel bir süreç olmaması ve bu nedenlerle öğrencilerin kendilerinde baskı hissetmelerine neden olacağı ve okuma yazma sürecine karşı önyargı oluşturabilecekleri şeklindedir. Söz konusu gerekçeler paydaşların yaşamış oldukları tecrübeler ve gözlem sonuçlarından ortaya çıkmış olabilir. Okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretilmemesine gösterilen gerekçelere yönelik katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

...Okuma yazma öğretimi konusunda yetkinliği olmayan birçok okul öncesi öğretmenin çocuklara okuma yazma öğretimi konusunda çaba gösteriyor olmaları. Bu tarz çabaları çok yersiz buluyorum. Bazen kendilerini yüceltmek veya yaptıkları işi daha önemli kılmak adına bu yollara gidebildiklerini düşünüyorum. Oysa ki nasıl ilk okuma yazma öğreteceğini bilmeyen bir öğretmenden bunu öğrenmek en başta çocuğun bilişsel ve dilsel süreçlerine zarar verebilir ve sonuçta çocuğun isteğini kaybetmesine, yanlış tutumlar geliştirmesine ve hatalı öğrenme sonucu ilkokulda akademik olarak zorluklar yaşamasına sebep olabilmektedir... (Akademisyen 4)

“Okul öncesi öğretmenlerinin hatalı öğretimleri zaman zaman sorunlarla karşılaşmamıza sebep oluyor.” (Sınıf öğretmeni 15)

Okuma yazma bilmesi birinci sınıftayken öğretmen açısından da zor sınıftakiler açısından da zor. Bir de bu yaşlarda çocuk biraz da kendi belirtmek istiyor öne çıkarmak istiyor. Hoca bir şey sorduğunda bir tek o çocuk çıkar tüm soruları cevaplar. Sonra belki akranlarından karşı olumsuz tepki alır. (Sınıf öğretmenliği öğrencisi 18)

Araştırma katılımcılarının okul öncesi dönemde erken okuryazarlık eğitiminin etkilerine yönelik görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan ana tema ve alt temaların paydaş görüşlerine göre dağılımları ise Tablo 3.' te verilmektedir.

Tablo 3.

Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Eğitiminin Etkileri

Ana temalar	Alt temalar	Paydaşlar				
		A	SÖ	OÖÖ	SÖÖ	OÖÖÖ
Akademik başarıya etkisi	Yüksek akademik başarıyı sağlama	x	x	x	x	x
	Desteklenme koşuluna bağlı olma				x	
	Dikkati toplamaya yardımcı olma			x	x	
	Düşük akademik başarıya neden olma	x	x	x		x
	Hazırbulunuşluğu sağlama	x		x	x	x
	Etkinin olmadığı düşüncesi		x			x
	Farklı disiplinlerde yetkinlik	x	x	x	x	x
	Ön bilgilerin yeni bilgilerle düzenlenmesi				x	
	Bilgiye kısa sürede ulaşma	x		x	x	
	Becerilerin geliştirilmesini sağlama	x		x	x	x
İlkokul birinci sınıf öğrenmelerine etkisi	Farkındalığa sahip olma	x			x	
	Okuma yazma sürecini sekteye uğratma	x				
	Kaygıya neden olma			x		
	Kolay uyum sağlama		x	x	x	x
	Korkuyu yenme				x	x
	Öğrenmeye açık olma				x	
	Sınıf öğrenme sürecinden sıkılma	x	x	x	x	x
	Sınıf iklimini olumsuz etkileme				x	
	Sınıf öğrenme hızından farklı olma	x	x		x	x
	Yüksek hazırbulunuşluğa sahip olma	x	x	x	x	x
Motivasyona etkisi	Dışsal motivasyon gereksinimi olma	x	x		x	
	Düşük motivasyona neden olma	x	x	x	x	x
	Hevesli olmayı sağlama				x	
	İçsel motivasyonu sağlama	x			x	x
	Yüksek motivasyonu sağlama	x	x	x	x	
	Meraki giderme	x			x	
Özyeterliğe etkisi	Kendi kendine yetebilme	x	x	x	x	x
	Yetersizlik algısına neden olma	x	x			x
	Yüksek özgüveni sağlama	x	x		x	x
	Başarıya olan inancın zedelenmesi		x		x	x
	Desteklenme durumuna bağlı olma		x		x	x
Psiko sosyal gelişime etkisi	Akran ilişkilerini zedeleme	x		x	x	x
	Akran yardımlaşmasını sağlama				x	
	Dil becerilerinin gelişmesi	x			x	
	Eğitim almayanların çekingen olması				x	x
	İletişim becerilerinin gelişmesi	x			x	x
	Kelime hazinesini geliştirme			x	x	x
	Özgüven duyma	x	x	x	x	
	Kendini ifade etme becerilerinin gelişmesi	x	x	x	x	x
	Kendini üstün görme		x		x	x
	Olumlu ilişkiler kurma	x	x	x	x	x
Olumsuz sosyal ilişkilere neden olma			x	x	x	

A: Akademisyenler; SÖ: Sınıf Öğretmenleri; OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmenleri; SÖÖ: Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri; OÖÖÖ: Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencileri

Tablo 3.'te araştırma katılımcılarının okul öncesi dönemde erken okuryazarlık eğitiminin etkilerine yönelik görüşleri; erken okuryazarlık eğitiminin akademik başarıya etkisi, ilkokul birinci sınıf öğrenmelerine etkisi, motivasyona etkisi, özyeterliğe etkisi ve

psiko sosyal gelişime etkisi temaları altında toplanmıştır. Araştırma bulguları tüm paydaş gruplarının kimi alt temalarda ortak görüş bildirdiklerini göstermiştir. Söz konusu ortak temalardan biri erken okuryazarlık eğitimi alınmasının yüksek akademik başarıyı sağlamada ve farklı disiplinlerde yetkinliğe sahip olmada etkili olacağı görüşüdür. Bir diğer ortak görüş ise erken okuryazarlık eğitimi almanın ilkökul birinci sınıf öğrenmelerine etkisi ana temasının sınıf öğrenme sürecinden sıkılma ve yüksek hazırbulunuşluğa sahip olma alt temalarında görülmektedir. Benzer bir durum ise erken okuryazarlık eğitimi almanın öğrencilerin ilkökul birinci sınıf yaşantılarında düşük motivasyona neden olma ve özyeterliliğe etkisi bağlamında kendi kendilerine yetebilme alt temalarında bulunmaktadır. Psiko sosyal gelişime etkisi boyutunda ise erken okuryazarlık eğitimi almanın olumlu ilişkiler kurmayı sağlama ve kendini ifade etme becerilerinin gelişmesine olanak tanıdığı tüm paydaşlarca ifade edilmiştir. Söz konusu bulgulara ilişkin katılımcı görüşlerinin kapsamlı olması nedeniyle alıntılar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Yüksek akademik başarıyı sağlama, farklı disiplinlerde yetkinliğe sahip olma ve yüksek hazırbulunuşluğa sahip olma alt temalarına ilişkin görüşler:

Tek tek çeşitli disiplinlerle birlikte düşünülebileceği gibi genel akademik başarı ve okul başarısı konusunda da önemlidir. Okuma yazmayı erken öğrenen çocuk okul yaşantısında çevresel etkinliklere -arkadaş ilişkileri, psikomotor ve duyuşsal etkinlikler- daha fazla zaman ayırabilecektir. Okul yaşantısı sürekli başarılı olmak, okuma yazmayı öğrenip derslere yönelmek içgüdüleriyle sınırlı kalmayacak ve daha eğlenceli hale gelecektir... Bir yandan okuma yazma öğretimi alan çocuk erken okur yazarlık yoluyla neden böyle bir ortam var ve insanlar orada neler yapıyor, neler yapılmamalı gibi önemli konularda merakını giderecektir ve ilerideki bilişsel, psikososyal süreçlere hazırlıklı olacaktır. (Akademisyen 1)

Soruya bakışı öğretmenini dinleyişi o soruya verdiği cevaplar tepkiler. İşte orada bir oyun etkinlik varsa orada lider konumunda olur. Hani önceden de bildiği için. Sosyalliğini de etkiler diğer disiplinleri de etkinler. Motivasyonunu artırır matematiği de etkiliyor çünkü okul öncesinde bildiğim kadar matematikte de ufaktan gösteriyorlar. Tüm alanlarda genel olarak kesinlikle etkileyeceğini düşünüyorum. (Sınıf öğretmenliği öğrencisi 18)

"İlkokula hazırbulunuşluğu yüksek bir şekilde başlayacağı için öğrenme alanlarında daha yetkin olabilir." (Sınıf öğretmeni 2)

Özyeterlilik- kendi kendilerine yetebilme alt temasına ilişkin görüşler:

Çocuk kendini motive etmeyi daha erken öğrenecektir. Çünkü bunun için önünde olan örnekler giderek artacaktır. Güçlü bir birey olacaktır. Zorluklara karşı içsel ve dışsal motivasyon unsurlarını önceden bilecek ve çok üst düzey olmasa da değerlendirebilecektir. Bu ilerleyen dönemde yukarıda bahsettiğim başarı unsurlarını da olumlu etkiler. (Akademisyen 1)

Öğretmen bir şeyleri anlatırken ya da onlara çizgi çalışması olsun öğretmen harfleri sesleri yazdırırken daha yazmaya yatkın olduğu için eli daha önce okul öncesi eğitim kurumlarında yaptığı çalışmalar sayesinde ben yapabiliyorum duygusu gelişir. Ben bunu yapabiliyorum becerebilirim, yapabilirim bu tarz şeyler gelişebilir. Arkadaşlarına illaki bakacaklar. A sen yapamamışsın ben yapabildim gibi şeyler olacak. O yüzden hem sosyal açıdan hem de motivasyon olarak kendine güvenleri olur. Daha fazla okuyabilmeye yazabilmeye karşı... Bir şeyleri yaptıklarını görürlerse ona da hevesle sarılırlar daha çok şey öğrenmek isterler. Bir şeyler

kapmak isterler. Motivasyon açısından da oldukça önemli... (Okul öncesi öğretmenliği öğrencisi 4)

"...Kendini her anlamda yeterli görür." (Sınıf öğretmeni 1)

"Eğitim alanlar şey başlıyorlar. Özgüvenli. Şey yapıyorlar zaten okumayı biliyorum diye. Değişik bir özgüveni oluyor. Daha böyle kendilerini özgüvenli oluyorlar kendilerini yeterli görüyorlar." (Sınıf öğretmenliği öğrencisi 5)

Düşük motivasyona neden olma alt temasına ilişkin görüşler:

...Yapılandırılmış, esnekliği az, çocuğa anlamlı gelmeyecek çizgi, yazı pratikleri, küçük kas kullanımının zorlanması, yazım kurallarını ön plana çıkarmak, bilinçsiz şekilde ses farkındalığından ziyade harf farkındalığı konusunda çocukları zorlamak gibi uygulamalar onları olumsuz yönde etkiler. Başarısızlık ve yetersizlik hissine sebep olur. Motivasyonları düşer. Özellikle 1. Sınıfta sıkça okuma yazma çalışmaları yapılacağından ileride okula karşı isteksizlik yaratabilir... (Akademisyen 3)

"Her şeyi bildiğini düşünerek öğrenme isteği yok olabilir. Motivasyonu olmaz." (Okul öncesi öğretmeni 11)

"Sınıf içi motivasyonları düşük olabiliyor. "Ne de olsa biliyorum, yapabilirim." görüşü hâkim." (Sınıf öğretmeni 1)

Sınıf öğrenme sürecinden sıkılma alt temasına ilişkin görüşler:

Çocuklar sıkılabilir. Zaten bildiği şeyler olacak. Okuldan kopabilir bence. Böyle örnekleri de gördüm. Geçen bir arkadaşım anlattı üç yaşında okumaya başlamış. Birinci sınıfa başladığında önce kendini çok iyi hissetmiş. Ben çok iyiyim diye sonra bir bakmış ne kadar iyi olursa olsun normal seviyede gitmek zorunda sonra kitap okumaktan çok uzaklaşmış. Yazısı zaten iyice kötüleşmiş derslere ilgi duymamış. (Okul öncesi öğretmenliği öğrencisi 3)

"Erken okur yazarlık alırlarsa ilkokulda yaşlılarından ileride olması bir yıl boyunca sıkılmasına neden olacaktır." (Okul öncesi öğretmeni 11)

"Birinci sınıfta diğerleri öğrenirken sıkılacak ve gerileyecek." (Sınıf öğretmeni 13)

"Çocuk ilkokula başladığında erken okuryazarlık eğitimi aldıysa ilkokulda sıkılabilir, derse katılmak istemeyebilir. Arkadaşlarının okuma yazma alanında ilerlemesini 'ben zaten biliyorum' cümlesi ile karşılayabilir ve bu durum gerek çocuk gerekse sınıf ortamını olumsuz etkileyebilir." (Sınıf öğretmenliği öğrencisi 3)

Olumlu ilişkiler kurmayı sağlama ve kendini ifade etme becerilerinin gelişmesine olanak tanıma alt temalarına ilişkin görüşler:

"Kendilerini daha iyi ifade edebilirler belki. Mesela biz çok düşük sözcükler kullanıyoruz 500 ü geçmiyordur. Onlar daha fazla sözcükle kendilerini ifade etmeye başlayabilirler küçüklükten itibaren. İletişimleri gelişebilir karşı tarafla. Ya da ne istediğini tam olarak ifade edebilir." (Okul öncesi öğretmenliği öğrencisi 1)

"Duyularını tanıma ve ifade etme, empati kurabilme, olumlu ilişki kurabilmeyi sağlar. Sosyal, dışa dönük olur. Kolay iletişim kurar. Hazırbulunuşlukları yüksek, iletişim kurabilen, belli becerileri kazanmış olarak başlamalarını sağlar." (Okul öncesi öğretmeni 3)

Araştırma bulguları genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde araştırmancının ilk bulgusuna benzer şekilde paydaşların okuma ve yazma öğretimi süreci öncesi erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık eğitiminin alınmasının ilkökul dönemi öğrenim yaşantısında öğrencilere akademik başarı sağlayabileceği ve farklı disiplinlerde yetkin olabilecekleri görüşü paydaşların gözlemleri, tecrübeleri ve sözü edilen durumla ilgili gerçekleştirilen akademik çalışmalar hakkında bilgi sahibi olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Sözü edilen bulgunun yanı sıra paydaşların aynı zamanda erken okuryazarlık eğitimi almanın ilkökul birinci sınıf öğrenmelerinde öğrenme sürecinden sıkılmaya neden olabileceği alt temasını çıkarması ise iki görüşün birbiriyle çeliştiğini göstermektedir. Bu bağlamda sözü edilen görüşü savunan paydaşların erken okuryazarlık kavramını erken okuma yazma öğretme şeklinde düşünmüş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim kimi paydaşların erken okuryazarlık kavramı yerine erken okuma yazma biçiminde söylemleri görülmüştür. Bu bağlamda okuma ve yazma öğretimi sürecinde önemli rol oynayan paydaşların okuma ve yazma öğrenmede kuşkusuz çok önemli bir yeri olan erken okuryazarlık becerileri ile ilgili yetkinliğe sahip olmadıkları söylenebilir. Benzer bir durum erken okuryazarlık eğitimi almanın öğrencilerin ilkökul birinci sınıf yaşantılarında düşük motivasyona neden olması bulgusunda da görülmektedir. Sözü edilen iki bulgu paydaşların erken okuryazarlık ile ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu yorumunu desteklemektedir.

Araştırma katılımcılarının okul öncesi dönemde okuma ve yazmaya hazırlık bağlamında erken okuryazarlık eğitimi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin rolüne yönelik ortaya çıkan ana tema ve alt temaların paydaş görüşlerine göre dağılımları ise Tablo 4.' te verilmektedir.

Tablo 4.

Okuma Yazmaya Hazırlık Bağlamında Erken Okuryazarlık Eğitimi Sürecinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rolü

Ana temalar	Alt temalar	Paydaşlar				
		A	SÖ	OÖÖ	SÖÖ	OÖÖÖ
Becerilerin geliştirilmesinin sağlanması	Dil becerilerini bütün olarak geliştirme	x	x	x	x	
	Düşünme becerilerinin geliştirilmesi				x	
	Kalemi doğru tutma		x	x	x	x
	Problem çözme becerisi		x			
	Sosyal becerilerin geliştirilmesi		x			
	Yazı yönünü tespit etme			x	x	
İlkokula ve okuma yazmaya hazırlamak	Çizgi çalışmaları yaptırma		x	x	x	x
	Okuma etkinliklerine yer verme	x		x	x	x
	Kas gelişimine katkı sağlama	x	x	x	x	x
	Ses farkındalığını sağlama	x	x	x	x	x
	Okuma ve yazma hazırbuluşunu sağlama	x	x	x	x	x
	Kitap ve kalem tutmayı sağlama		x		x	x
	Kitap inceleme çalışmaları			x		x
	Okuma ve yazma farkındalığını kazandırma	x			x	x
	İşitsel ve görsel gelişimin desteklenmesi	x		x		x
	Materyal/etkinlik ağırlıklı çalışmalara yer verme				x	
	Kelime hazinesini geliştirme	x				
	Kavram gelişimi çalışmaları	x		x		

	Özgüvene katkı sağlama					x		
	Oturularak yapılan etkinliklere yer verme						x	x
	Okuma ve yazmaya ilgi kazandırma	x					x	
	Okuma ve yazmaya motive etme	x						
	Okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirme	x						
	Bilgi, beceri ve tutumla öğrencileri donatmak	x					x	
	Öğretim sürecine ilişkin deneyimler kazandırmak						x	
Okuma yazma etkinlikleri	Sesli harflerin öğretimi		x			x		
	Rakamların öğretimi		x			x		
	Matematik kavramlarının öğretimi		x					
İzlenmesi önerilen yol	Farklı öğretim yöntemleri uygulama	x	x		x		x	x
	Sınıf öğretmeni ile birlikte planlama, süreci yürütme	x	x					
	Öğrenen öğrenciye engel olmama	x	x					
	Okuma ve yazma öğretmeme	x	x				x	x
	Okuma yazma öğretme konusunda ısrarcı olmama			x				
	Hazır olan çocuklara okuma ve yazma öğretme			x				
	Öğretim programı yönergelerini uygulama		x					
	Yaş ve gelişimlerine uygun süreçler yürütme					x		
	Öğretim ilkelerini dikkate alma					x		
	Günlük hayatla ilişkilendirmeyi sağlama					x		
	İlgi ve ihtiyaca göre süreci yapılandırma		x					
	Yaşama hazırlık çalışmalarının yapılması		x					
	Akademik yayınların takip edilmesi		x					x
	Aileleri doğru yönlendirme		x					
	Çevresel faktörlerin uygun hale getirilmesi		x					x
İlkokul programlarını öğrenme		x						
Okuma ve yazma öğretimi bilgisine sahip olma						x	x	
Değerlendirmenin dikkatli yapılması						x	x	

A: Akademisyenler; SÖ: Sınıf Öğretmenleri; OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmenleri; SÖÖ: Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri; OÖÖÖ: Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencileri

Tablo 4.'te araştırma katılımcılarının okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimi ve erken okuryazarlık bağlamında yapabilecekleri ile ilgili görüşleri; becerilerin geliştirilmesinin sağlanması, öğrencilerin ilkokula ve okuma yazmaya hazırlanmasını sağlamak, okuma ve yazma etkinlikleri gerçekleştirmek, izlenmesi önerilen yol temaları altında toplanmıştır. Araştırma bulguları tüm paydaşların okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerini ilkokula ve okuma yazmaya hazırlama bağlamında ses farkındalığını sağlamaya yönelik çalışmalar yapması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca paydaşlar okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin okuma ve yazmaya hazırbulunuşluğunu sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir başka ortak alt tema ise okul öncesi öğretmenlerinin izlenmesi önerilen yol temasında bulunmaktadır. Paydaşlar öğretmenlerin okul öncesi dönemde oyun ve oyunlaştırma ağırlıklı farklı öğretim yöntemleri uygulamaları gerektiğini düşünmektedirler. Söz konusu alt temalara ilişkin bazı katılımcı görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

Okuma yazmaya ilişkin becerileri diğer dil becerileri ile ayrılmaz bir bütün olarak görmeliler, çocukları okuma-yazma sürecine hazırlamak için ilişkili becerileri geliştirmeliler ve bu becerileri destekleyecek çalışmalar yapmalılar.... Kısacası çocukların ilkokulda okuma yazma sürecine uyum sağlamalarını kolaylaştıracak bilgi, beceri ve tutum ile çocukları donatmalıdırlar. (Akademisyen 4)

Okul öncesi öğretmenleri öğrencilere önce oyun hamuru yoğurma, yırtma yapıştırma, makasla kesme çalışmaları yaptırarak küçük kaslarını geliştirmeli ardından kalem tutma becerisi kazandırmalıdır. Bu kazanımla birlikte basitten zora doğru çizgi çalışmaları kitap etkinlikleri yaptırılmalıdır. Böylece okuma ve yazma hazırbulunuşluğu sağlanır. Son olarak ses hissettirme

çalışmaları yaptırmalıdır. Okuma yazma öğretme çabasına girmemelilerdir. (Okul öncesi öğretmeni 10)

Araştırma bulguları, okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimi görüşleriyle ortaya çıkan temalar ile ortak bazı temalar olduğunu göstermektedir. Söz konusu ortak temalar okul öncesi dönemde okuma ve yazmaya hazırlık yapma, becerilerin geliştirilmesini sağlama, okuma ve yazma öğretimi ile ilgili birtakım etkinlikler yapma ana temaları olduğu görülmektedir. Ayrıca ses farkındalığını sağlama, okuma ve yazma hazırbulunuşluğunu sağlama ve farklı öğretim yöntemleri uygulamanın tüm paydaşlar tarafından okul öncesi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği görüşü paydaşların okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlık gelişiminde önemli bir role sahip olduklarının farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretilmesinde ailelerin rolleri konusunda ki katılımcı görüşleri ile ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 5.'te sunulmuş.

Tablo 5.

Okul Öncesi Dönemde Okuma ve Yazma Öğretiminde Aile Rollerini

Ana temalar	Alt temalar	Paydaşlar				
		A	SÖ	OÖÖ	SÖÖ	OÖÖÖ
Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi sürecini destekleme	Çocuklarının zeki olduğu inanma		x	x	x	x
	Çocuklarını tanımama		x		x	x
	Kaygılı olma			x		
	Heyecanlı olma			x		
	İstekli olma			x	x	
	Çocuklarının erken öğrenmelerini isteme	x	x	x	x	x
	Akademik eğitimin önemsinmesi			x	x	
	Sorumlu hissetme	x				
	Geleceğe yönelik hedef belirleme	x		x		
	Sosyal çevrenin etkisinde kalma				x	x
Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimine yönelik davranışlar	Kendi öğretme çabaları	x	x			
	Bilgilendirme gereksinimlerinin olması	x	x	x	x	x
	Çocuklar üzerinde olumsuz etkiye neden olma	x	x	x	x	
	Aceleci davranışlar sergileme		x		x	
	Daha çok ödev talebinde bulunulması			x		
	Öğretim sürecini desteklemeyen çalışmalara yönelme			x		

A: Akademisyenler; SÖ: Sınıf Öğretmenleri; OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmenleri; SÖÖ: Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri; OÖÖÖ: Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencileri

Tablo 5.'te okul öncesi dönemde ailelerin çocuklarına okuma yazma öğretimi sürecini destekleme gerekçelerini ve okuma ve yazma öğretimine yönelik sergiledikleri davranışların paydaş görüşlerine göre dağılımı görülmektedir. Katılımcılar ailelerin çocuklarının zeki oldukları inancına sahip olduklarını bu bağlamda çocuklarını tanımadıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca ailelerin okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi sürecini destekleme nedenleri içinde çocuklarının okuma ve yazmayı erken öğrenmelerini isteme alt teması tüm paydaş grupları tarafından ifade edilmiştir. Aynı zamanda ailelerin çocuklarının öğrenim yaşantılarında kendilerini sorumlu hissettikleri,

çocuklarının geleceğine yönelik hedef belirlemeyi amaçlamaları, akademik eğitim ve başarıyı önemsemelerinin yanı sıra sosyal çevrenin de etkisinde kalarak çocuklarının okuma ve yazma öğrenmeleri konusunda heyecanlı ve istekli olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma katılımcıları sözü edilen nedenlerden dolayı ailelerin çocuklarına kendi kendilerine okuma ve yazma öğretme çabasına girdikleri, öğretim sürecini desteklemeyen çalışmaları nedeniyle çocuklar üzerinde olumsuz etkiye neden olduklarını vurgulamışlardır. Bu doğrultuda tüm paydaş grupları ailelerin okuma ve yazma öğretimi süreci hakkında bilgilendirilme gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 5.'te sunulan alt temalara ilişkin kimi katılımcı görüşleri ise şu şekildedir:

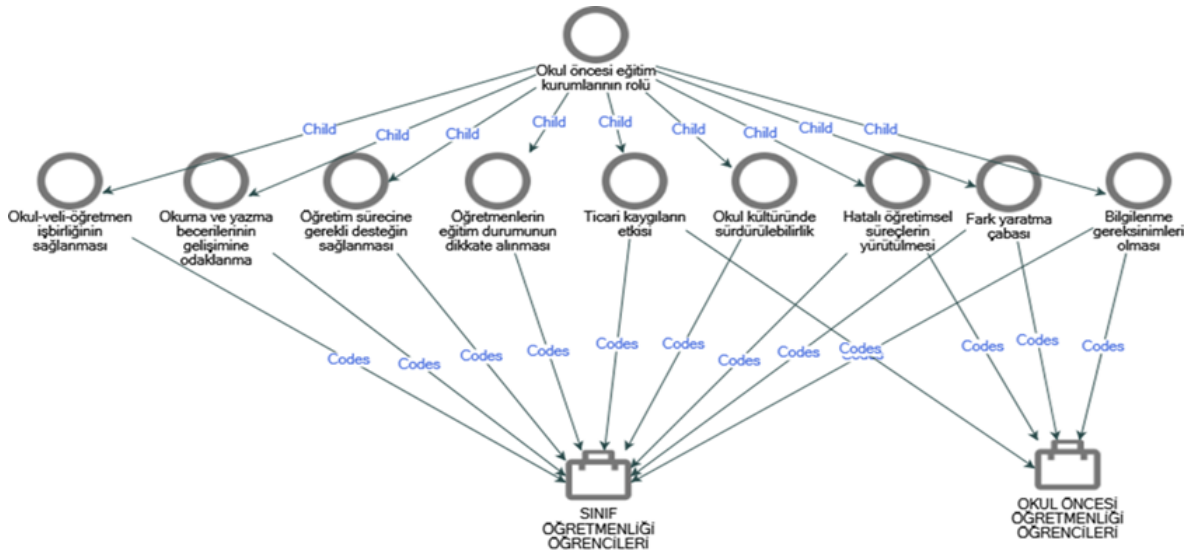
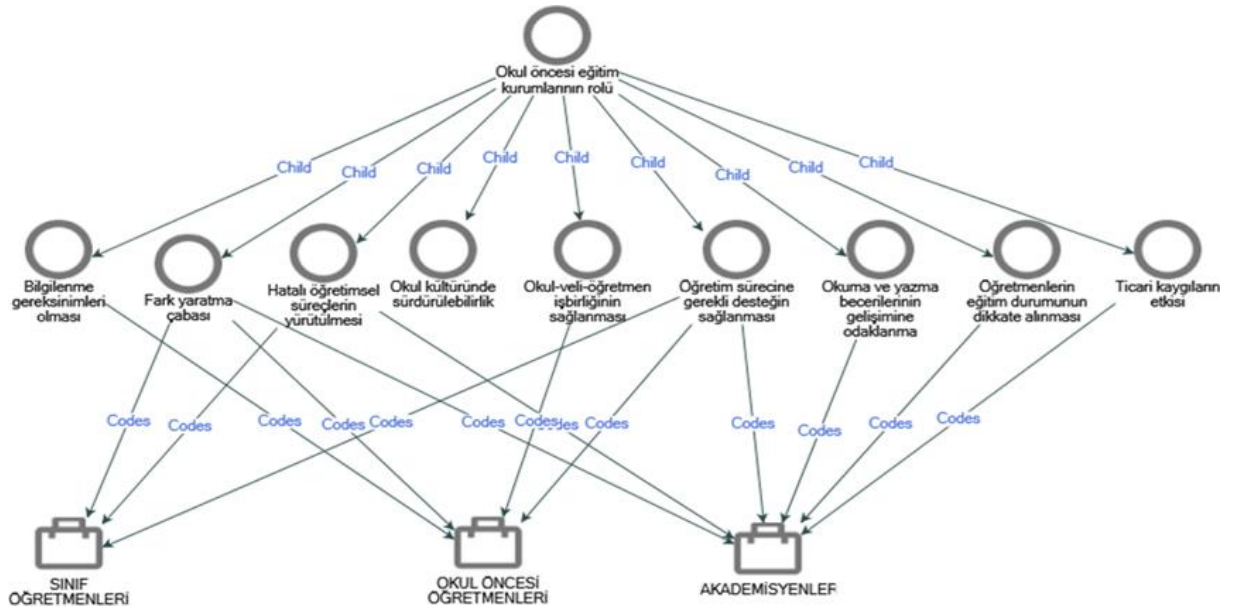
Ailelerin okuma yazma süreçleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık süreciyle ilgili gerekli bilgilendirmeleri yapma konusunda eksik kalmaları, okuma-yazma öğretimi, tutarsız ve birbirini desteklemeyen çalışmalar olarak kalmaktadırlar. Birçok ailenin çocuğun bu dönemde okuma yazma öğrenmesini bir üstünlük olarak algıladığını düşünüyorum. (Akademisyen 4)

"Aileler çocukların okuma yazma bilmesinden memnun ve sık sık bize soruyorlar siz öğretiyor musunuz öğretseniz ne iyi olur diye.. Ancak şartları söyleyip kendimden örnek verince hak veriyor bazıları..." (Okul öncesi öğretmeni 7)

"Aileler teknik konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı için birinci sınıf öncesinde yanlış öğretiler yapıyorlar. Sesleri yanlış öğretiyor, harflerin yönünü yanlış yazdırıyorlar. Bu konunun böyle olmaması gerektiği onlara söylenmeli, bilgi almalılar." (Sınıf öğretmeni 8)

Araştırma bulguları genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde tüm paydaş gruplarının okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretiminde ailelerin doğrudan bir etkisi olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bulgular incelendiğinde paydaşların, ailelerin okuma ve yazma öğretimi sürecindeki etkisinin çoğunlukla olumsuz yönlerine değindikleri söylenebilir. Nitekim uygulamalı öğretimsel sürecin iki önemli paydaşı olan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ailelerin okul öncesi dönemde ve ilkokul dönemlerinde gerçekleştirilen öğretimsel süreçlerle ilgili bilgi sahibi olmamalarının çocukların üzerinde ki olumsuz etkisini vurgulayarak ailelerin okul öncesi dönem ve okuma yazma öğretimi konularında bilgilendirilmeye gereksinimlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bulguların aynı zamanda paydaşların ailelerin okuma ve yazma öğretilmemesine dönük bir davranış sergilemediklerini göstermektedir. Bu bağlamda paydaşların okul öncesi dönemde ailelerin okuma ve yazma öğretimini desteklediklerini düşündükleri söylenebilir.

Erken okuryazarlık eğitiminin verilmesinde okul öncesi eğitimi kurumlarının rolüne yönelik paydaş görüşleri Şekil. 1.'de verilmektedir.



Şekil 1. Okuma yazmaya hazırlık bağlamında erken okuryazarlık eğitiminin verilmesinde okul öncesi eğitimi kurumlarının rolü

Okuma yazmaya hazırlık bağlamında erken okuryazarlık eğitiminin verilmesinde okul öncesi eğitimi kurumlarının rolü ana temasının altında dokuz alt tema yer almaktadır. Okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretiminde ailelerin rolü temasına benzer şekilde araştırma katılımcıları okul öncesi eğitim kurumlarının okuma ve yazma öğretimi süreci ile bilgilendirilme gereksinimleri olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma

katılımcıları okul öncesi eğitimi kurumlarının ticari kaygıların etkisi ve fark yaratma düşünceleri nedeniyle okuma ve yazma öğretimi etkinlikleri planladıkları ancak hatalı öğretimsel süreçlerin yürütülmesine neden olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimi kurumlarında okuma ve yazma öğretiminden ziyade kurumların okuma ve yazma becerilerinin gelişimine odaklanarak gerekli desteğin sağlanmasında önemli roller üstlenecekleri vurgulanmıştır. Ayrıca kurumlarda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarının dikkate alınarak sürecin tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Söz konusu alt temalara ilişkin bazı katılımcı görüşleri ise şu şekildedir:

“Okul öncesi eğitim kurumlarının ticari kaygılar, ve fark yaratma endişeleri ile bu konuda çocukların gelişimsel uygunluklarını göz ardı ederek uygulamalar gerçekleştirdiklerini görebiliyoruz.” (Akademisyen 3)

“Kurumlar farklılık için bunu yapıyorlar. Diğer okullardan farklıyız biz daha önce öğretiyoruz. Ben çocukları düşündüklerini düşünmüyorum...” (Okul öncesi öğretmenliği öğrencisi 1)

“Okul öncesi eğitim kurumlarına okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimi için erken olduğunu ve bu eğitimin birinci sınıfta verileceği bildirilmeli...” (Okul öncesi öğretmeni 2)

Söz konusu araştırma bulguları genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde çalışmada yer alan paydaşların okul öncesi eğitimi kurumlarının okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolünü önemseydiği görülmektedir. Ancak paydaşlar okul öncesi eğitimi kurumlarının okuma ve yazma öğretimiyle ilgili bilgi gereksinimlerinin olduğu ve okuma yazma öğretiminin reklam vb. amaçlar için kullanılmaması gerektiğini düşünmektedirler.

Sonuç ve Tartışma

Belirtilen sonuçların ortak bir bünyede ve kapsamlı olarak değerlendirilebilmesinin, bu çalışmanın katılımcı çeşitliliği anlamında ilk olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazındaki diğer çalışmalarda önemli paydaşların çalışma gruplarında ve örneklemelerde birlikte yer almaması dikkat çekicidir.

Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi ve okuma ve yazmaya hazırlık bağlamında erken okuryazarlık eğitime yönelik farklı paydaş görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada araştırma sonuçları bulgular ışığında beş boyutta sunulacaktır. Araştırma sonuçlarının birinci boyutunu okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimi hakkındaki katılımcıların değerlendirmeleri oluşturmaktadır. İkinci boyutu okul öncesi dönemde erken okuryazarlık eğitiminin etkilerinin değerlendirilmesi oluştururken araştırma sonuçlarının üçüncü boyutunu okuma ve yazmaya hazırlık bağlamında erken okuryazarlık eğitimi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin rolünün değerlendirilmesi oluşturacaktır. Sonuçların sunumunda sonraki süreçlerde ise okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretiminde ailelerin rolü ve okuma yazmaya hazırlık bağlamında erken okuryazarlık eğitiminin verilmesinde okul öncesi eğitimi kurumlarının rolünün değerlendirilmesi yer alacaktır.

Sonuçların ele alındığı ilk boyut olan okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimi konusuna okul öncesi öğretmenliği öğrencileri dışındaki tüm katılımcı gruplarının daha esnek bir bakış açısıyla yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında okuma ve yazma öğretiminin yapılması öngörülen yaş ve okul kademesi ile ilgili görüşler araştırma sonuçlarının yapıldığı döneme ve kuramsal teorilere göre değişmektedir (Güneş, 2003). Ülkemizde de okuma ve yazma öğretiminin kaç yaşında yapılması gerektiğiyle ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Yangın (2007), okul öncesi eğitim dönemindeki altı yaş grubu çocukların yazmayı öğrenmeye hazır olmadıklarını belirtirken Oktay (2013) okul öncesi dönemde zekâ düzeyi yüksek çocukların ilgi duymaları ve doğru bir şekilde yardım almaları durumunda okumayı erken öğrenebileceklerini belirtmiştir. Okul öncesi eğitim programında (2016) da okul öncesi eğitimde okuma ve yazma öğretiminin gerçekleştirilmeyip okuma ve yazma öğrenmede gerekli ön becerilerin kazandırılmasının amaç olarak ifade edilmesinin alanyazına yansımaları kendini göstermiş ve araştırmaların okul öncesi dönemde okuma ve yazmaya hazırlık bağlamında gerçekleştirilmesine ve okul öncesi dönemde okuma-yazma becerisi kazanılması ile ilgili sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirilmesine neden olmuştur.

Gelişen teknoloji ve bilgiye erişimin kolaylaşması birtakım akademik becerilerin erken çocukluk dönemlerine çekilmesine olanak tanımıştır. Okul öncesi dönemde çocukların çeşitli teknolojilere erişiminin erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ve erken dönemlerde okumaya isteklendirebilmede etkili olduğu ifade edilmektedir (Kolucki ve Lemish, 2011; Neumann, 2014). Bu bağlamda okuma ve yazma öğretimi sürecinin yaşa duyarlılığı yüksek olmayacak şekilde erken okuryazarlık becerilerinin gelişmişliği ölçütü baz alınarak sürecin tasarlanması günümüz için bir gereklilik haline almıştır. Bu doğrultuda araştırma katılımcılarının okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimine dönük daha esnek bir bakış açısına sahip olması günümüz koşullarında kabul edilebilir ve beklendiği bir sonuçtur. Nitekim okul öncesi dönemde okuryazarlık becerilerinin kimine sahip olarak gelen öğrenci sayısı gittikçe artarak öğrencilerin ilgi ihtiyaçlarının yeniden şekillenmeye başladığı düşünüldüğünde okuma ve yazma öğretiminin yapılması gerekçelendirilen yaş merkeze almadan öğretimsel sürece beceri odaklı yaklaşılmasının daha önemli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Araştırmanın bir diğer sonucu paydaşların okuma ve yazma öğretiminden ziyade öğrencilerin ilkokula ve okuma yazma sürecine hazırlanması gerektiğini düşündükleri sonucudur. Alanyazında araştırma sonucuyla çeşitli paralellikler barındıran çalışmalar bulunmaktadır (Bircan, 2019; Taşkın, Sak ve Şahin, 2015; Tuğluk vd. 2008; Yılmaz Bolat, 2019). Ayrıca gerçekleştirilen birtakım çalışmalarda okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretiminin gerçekleştirildiği de belirtilmektedir (Bircan, 2019; Esen-Aygün, 2019; Razon, 1986; Razon, 1987; Şahiner, 2013; Tuğluk vd. 2008). Bu araştırmada da bazı okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde okuma yazma öğretiminin yapılabilirliği görüşü sözü edilen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi dönemde yazmayı okumadan ayrı tutarak yalnızca okumanın öğretilmesini desteklemeleri sonucunun okuma ve yazma öğretimi sürecinde

birtakım sorunları artırabileceği ve dil becerilerinin bir bütün olarak gelişmesini engelleyebileceği söylenebilir. Oysaki okuma ve yazma dil becerileri birlikte kazandırılır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Ayrıca tüm dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) bir bütün olarak geliştirilmesi dil gelişimi açısından oldukça önemlidir. Nitekim okuma ve yazmanın bütünsel bir biçimde öğrenilmemesi durumunda okuma becerileri ile yazma becerileri aynı oranda gelişmediği birtakım araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Başar, 2013; Eminoğlu ve Tanrıkulu, 2018). Bu doğrultuda okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimi destekleyen sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma öğretiminin birlikte gerçekleştirilmesi boyutunu göz ardı ettikleri söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretilmemesine yönelik sunulan gerekçelerle paralellik gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Başar, 2013; Bay ve Şimşek Çetin, 2014; Bozgün ve Uluçınar Sağır, 2018; Şahin, Sak ve Tuncer, 2013; Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014; Yapıcı ve Ulu, 2010). Örneğin Bozgün ve Uluçınar Sağır (2018) gerçekleştirdikleri araştırmalarında birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde oluşan yanlış öğrenmeleri düzeltmekte zorlandıklarından, bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin özellikle harflerin öğretimine hiç girmemeleri gerektiğinden bahsetmiştir. Benzer şekilde Yapıcı ve Ulu (2010) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları için bu çalışmaları yapamamaları gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Bay ve Şimşek Çetin (2014) ise araştırmalarında okul öncesi dönemde yazmaya hazırlık çalışmaları sırasında yanlış öğrenilen bazı becerilerin ilkökula geçişte çocukların zorlanmalarına neden olduğu sonucuna sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak ulaşmıştır.

Paydaşların okuma yazma öğretiminin öğretilmemesine yönelik savdukları gerekçeleri destekleyen okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı ya da var olan bilgilerini uygulamaya yeterince yansıtmadığı belirtilmektedir (Bay ve Şimşek Çetin, 2014; Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Erdoğan, 2013; Hindman ve Wasik, 2008). Bu doğrultuda araştırmanın bir diğer sonucu olan okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimiyle ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak okuma ve yazma öğretimi gerçekleştirebileceği sonucu alanyazında belirtilen sorunların çözümüne olanak sağlayabilir.

Sonuçların ele alındığı ikinci boyut olan okul öncesi dönemde erken okuryazarlık eğitiminin akademik başarıya etkisi, ilkökul birinci sınıf öğrenmelerine etkisi, motivasyona etkisi, özyeterliğe etkisi ve psiko sosyal gelişime etkisine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Paydaşların okuma ve yazma öğretimi süreci öncesi erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini destekledikleri ve bu doğrultuda çalışmalar gerçekleştirilmesi gerektiğini düşündükleri sonucu oldukça önemlidir. Nitekim okuma ve yazma öğretimi öncesi edinilen okuryazarlık becerileri okuma ve yazma öğretiminde gerekli görülmektedir. Okuma becerisinin kazanılabilmesi için gerekli olan ön beceriler aniden ortaya çıkmamakta süreç içerisinde şekillenmektedir (Bodrova ve Leong, 1996).

Bu bağlamda okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinin önemli bir yeri bulunmaktadır.

Erken okuryazarlık eğitimi almanın gelecek öğrenmelerde, akademik başarıyı sağlamada ve farklı disiplinlerde yetkinlik sağlamada etkili olacağı sonucu alanyazında çeşitli araştırmalar sonuçlarıyla örtüşmektedir (Langeloo vd., 2019; Nation vd., 2010; Piasta vd.,2020). Diğer taraftan paydaşların erken okuryazarlık eğitimi almalarının akademik başarıyı olumsuz etkileyebileceği, sınıf öğrenme sürecinden sıkılmaya ve düşük motivasyona neden olacağı sonucu ise bir önceki araştırma sonucu ile çelişmektedir. Elde edilen sonuçlar paydaşların erken okuryazarlık eğitimini erken okuma ve yazma öğretimi ile karıştırdıkları sonucunu düşündürmektedir. Nitekim alanyazında da öğretmen ve öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramını erken okuma ve yazma öğrenme olarak anlamlandırdıklarını gösteren araştırma sonuçları mevcuttur. Örneğin Altun ve Tantekin Erden (2016) araştırmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramı hakkında kendilerini yeterince bilgili hissetmedikleri ve erken okuryazarlığı çocukların ilkokula başlamadan, herhangi bir formal eğitim almadan okuma yazma bilmesi olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Özdemir ve Bayraktar (2015) öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ve okuma-yazma becerileri arasındaki ilişkiyi tanımlayamadıklarını belirtmektedir. Ergül vd. (2014) de araştırmalarında öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramını okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenilmesi olarak tanımladıkları sonucunu paylaşmıştır. Bu bağlamda araştırma sonucu alanyazındaki diğer araştırmalarla benzer şekilde okuma ve yazma öğretimi sürecinde önemli rol oynayan paydaşların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili bilgiye yeterli düzeyde sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda okuma ve yazma öğrenmede önemli bir yeri olan erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine dönük mesleki ve alan bilgisinin paydaşlara kazandırılması için öğretim programlarında ve mesleki gelişim programlarında gerekli uygulamalara yer verilmesi önemlidir.

Sonuçların üçüncü boyutunu oluşturan okuma ve yazmaya hazırlık bağlamında erken okuryazarlık eğitiminde okul öncesi öğretmenlerinin rolünde ise paydaşların okul öncesi öğretmenlerinin becerilerin geliştirilmesinin sağlanması, çocukları ilkokula ve okuma yazmaya hazırlamak, okuma ve yazma öğretimi etkinlikleri gerçekleştirmek ve izlenmesi önerilen yollar bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin üstlenmesi gereken rollere geçtikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları tüm paydaşların okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerini ilkokula ve okuma yazmaya hazırlama bağlamında ses farkındalığını ve okuma ve yazma hazırbulunuşluğunu sağlamaya yönelik çalışmalar yapması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu bağlamda paydaşların okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlık gelişiminde önemli bir role sahip olmaları konusunda farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Araştırma sonuçları paydaşların okul öncesi dönemde yazı farkındalığı, ses farkındalığı, sözcük bilgisinin artırılması gibi erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine atıfta bulunmaları önemli bulunmaktadır. Nitekim öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları, çocukların okuma yazma öğrenmeye daha hazır bir şekilde

başlamalarının sağlanması ve böylelikle okuma yazmayı daha kolay öğrenebilmeleri ve daha yüksek akademik başarı gösterebilmeleri açısından önemlidir (Dennis ve Horn, 2011; Akt: Ergül vd., 2014). Benzer şekilde okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinin öğrencilerin ilerleyen öğrenme yaşantılarında okuma ve yazma becerilerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Cabell vd., 2010; Catts, vd. 2015; Goodrich, Lonigan ve Farver, 2017; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu doğrultuda erken okuryazarlık eğitiminde okul öncesi öğretmeninin konumu önem kazanmaktadır. Sözü edilen gerekçelerle paydaşların okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde rol üstlenmeleri gerektiğini düşünmeleri sonucu önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenin çocukla kurduğu etkileşimler, çocukların okuma ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilenmektedir (Mayer, 2007 akt: Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012)

Sonuçların ele alındığı dördüncü boyut olan okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretiminde ailelerin rolüne yönelik paydaş görüşleri okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretiminde ailelerin doğrudan bir etkisi olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Nitekim çocuklar, okuma yazmayla ilgili ilk deneyimlerini aileleriyle kurduğu etkileşimlerle kazanmaktadırlar. Ailelerin çocuklarıyla beraber geçirdikleri okuma yazma deneyimleri ve onlara sundukları zengin uyarıcılar çocukların okuma yazmaya karşı isteğinin artmasını sağlamasının yanı sıra okuma yazma materyallerini tanıma, anlama ve yorumlama becerilerinin gelişimini de desteklemeye yardımcı olmaktadır (Yazıcı, 2002). Kısacası ailelerin okul öncesi dönemde çocuklarıyla birlikte geçirdikleri nitelikli zaman onların okuma yazma ile ilgili süreçlerini etkilemektedir (Uyanık ve Kandır, 2010).

Araştırma sonuçları ailelerin okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimini desteklediklerini göstermektedir. Ayrıca ailelerin okuma ve yazma öğretimine dönük davranışlar sergileme gerekçelerinin çocuklarının erken yaşlarda okuma ve yazma öğrenmelerini istemeleri biçiminde yorumlayan paydaşların ailelerin okuma ve yazma öğretimi sürecindeki etkisinin çoğunlukla olumsuz yönlerini vurgulamaktadırlar. Paydaşlar ailelerin okul öncesi dönemde ve ilkökul dönemlerinde gerçekleştirilen öğretimsel süreçlerle ilgili bilgi sahibi olmamalarının çocukların üzerinde ki olumsuz etkisini vurgulayarak ailelerin okul öncesi dönem ve okuma yazma öğretimi konularında bilgilendirilmeye gereksinimlerinin olduğunu düşünmektedirler. Nitekim Aygün- Esen (2019) okul öncesi eğitim kurumlarında ya da aile içerisinde okuma ve yazma öğrenmeye zorlanan çocukların okula karşı olumsuz bakış açısı gelişebileceğini ifade etmektedir. Alanyazında yer alan bazı çalışmalarda ailelerin okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerden beklentilerinin okuma- yazma öğretilmesi olduğu belirtilmektedir (Bozgün ve Uluçınar Sağır, 2018; Dönmezler, 2016; Eminoğlu ve Tanrıku, 2018). Ailelerin bu beklentileri bazı okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma eğitimi vermelerine neden olmaktadır (Eminoğlu ve Tanrıku, 2018). Aynı zamanda araştırmanın bir diğer sonucu olan ailelerin akademik başarı ve eğitimi önemsemesi ve çocukları için geleceğe yönelik hedef belirleme düşüncelerinin çocuklarına okuma ve yazma öğretme eğilimi göstermelerine bu nedenle de ailelerin

çocuklarının hatalı öğrenme çıktılarına neden olduğudur. Sonuçlar paydaşların mesleki tecrübeleri, gözlemleri ve yaşantılarının birer parçası olan durumlar sonucu ortaya çıkan değerlendirmeler olmakla birlikte alanyazında paydaş görüşlerini destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Adıgüzel ve Karacabey, 2010; Eminoğlu ve Tanrikulu, 2018; Esen-Aygün, 2019; Erbasan ve Erbasan, 2020; Uslu, 2014; Yiğit, 2009)

Sonuçların son boyutunu oluşturan okuma yazmaya hazırlık bağlamında erken okuryazarlık eğitiminin gerçekleştirilmesinde okul öncesi eğitimi kurumlarının rolünün değerlendirilmesinde okul öncesi eğitim kurumlarının okuma ve yazma öğretimi süreci ile bilgilendirilme gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Paydaşlar okul öncesi eğitimi kurumlarının ticari kaygıların etkisi ve fark yaratma düşünceleri nedeniyle okuma ve yazma öğretimi etkinlikleri gerçekleştirmelerinin hatalı öğretimsel süreçlerin yürütülmesine neden olduğunu düşünmekle beraber okul öncesi eğitimi kurumlarında okuma ve yazma öğretiminden ziyade okuma ve yazma becerilerinin gelişimine odaklanarak erken okuryazarlık eğitimi için gerekli desteğin sağlanmasında önemli roller üstlenmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Nitekim Aygün- Esen (2019) okul öncesi eğitimi kurumları ile gerçekleştirdiği görüşmeler sonucunda kimi okul öncesi kurumlarında 5-6 yaş çocuklarına okuma-yazma öğretimi gerçekleştirildiği bilgisine erişmiştir. Sözü edilen durumun aksine kimi okul öncesi kurumlarının ise web sayfalarında velileri bilgilendirme amacıyla okul öncesi eğitiminin amaçlarını açıklayarak okul öncesi eğitiminin amacının okuma ve yazma öğretimi olmadığını vurgulamaktadır. Söz konusu bilgilendirmeler velilerin okul öncesi eğitim kurumlarına okuma ve yazma öğretimi talebi ile gelebildikleri izlenimi vermektedir.

Farklı sosyoekonomik düzeylere, eğitim durumlarına, yaşam biçimlerine yani farklı karakteristik özelliklere sahip ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik beklentileri farklılık gösterebilmektedir. Örneğin Özen Altınkaynak ve Yanıklar (2014)'ın anne ve babaların okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri içinde okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklara okuma ve yazma becerilerinin kazandırmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Seyfullahoğulları (2012) ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında ailelerin anaokullarından beklentilerinin davranış gelişiminden sonraki en yüksek beklentinin okuma ve yazma öğretimi alanında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu sonuçların bu doğrultuda araştırma sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Erken çocukluk dönemindeki aile beklentilerinin sosyal psikoloji, çocuk gelişimi psikolojisi ve aile eğitiminin odak noktası olduğunu belirten Aibao, Xiaofeng ve Hajime (2007 Akt: Özen Altınkaynak ve Yanıklar, 2014), bu beklentilerin çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimlerini etkilediğini ifade etmektedir. Çocuklarının karşılayamayacağı beklentilere sahip olan ailelerin çocuklarının gelişimlerini olumsuz etkileyeceği açıktır. Bu nedenle ailelerin çocuklarının gelişim özellikleri konusunda bilgi sahibi olarak beklentilerini belirlerken onların yeteneklerinin ve kapasitesinin göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

Araştırma sonuçları okuma ve yazma öğretimi sürecinde ve öncesindeki önemli paydaşların değerlendirmelerini sunmaktadır. Söz konusu paydaşlara aileler ve okul

öncesi eğitimi kurum yöneticilerinin de katılarak okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimi ve erken okuryazarlık bağlamında ailelerin ve okul öncesi eğitimi kurumlarının birincil değerlendirmeleri alınabilir. Ayrıca okul öncesi dönemde yer alan çocuklarla görüşmeler yapılarak öğretim süreçlerinin gözlemlenmesi boyutunda çalışmalar gerçekleştirilmesi okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğretimi ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi konusunda boylamsal sonuçlar sunulmasını sağlayacaktır.

Her geçen gün okuryazarlık ve türlerinin değişmesi bir yönden alfabe okuryazarlığını işaret ederken diğer bir yönüyle okuryazarlık becerilerinin erken çocukluk dönemlerinde geliştirilmesini işaret etmektedir. Dolayısıyla güncel okuryazarlıkların erken okuryazarlık becerileriyle yeniden düşünülmesi önemlidir. Gelişen dünyada okuma ve yazma öğretiminin gerçekleştirilmesinde yaşın tek etken olarak belirlenmemesi erken okuryazarlık becerilerinin gelişmişliği ölçütünün göz önüne alınarak sürecin tasarlanmasında yönünde çalışmaların gerçekleştirilmesi elzemdir.

Araştırma sonuçları bağlamında okuryazarlık becerilerinde önemli role sahip olan paydaşların okuryazarlık süreçlerindeki gelişim ve değişimin farkında olarak erken okuryazarlık ve okuma yazma öğretimi ile ilgili bilgiye sahip olmaları önemlidir. Ayrıca bu konuda yetkin olan paydaşların etkileşimlerinin artırılması, erken okuryazarlık ile ilişkili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin güncel okuryazarlıklar bünyesinde yeniden şekillenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. ve Karacabey, M. F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 1382-1394.
- Alisinanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (2), 1-14.
- Altun, D. ve Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (1), 241-261.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (7), 9-26.
- Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 56(56), 275-294.
- Bay, D. N. ve Şimşek Çetin, Ö. (2014). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 163-190.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323-335.
- Bircan, E. E. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma becerisinin gelişimine yönelik rolleri ve uygulamaların incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bodrova, E. ve Leong, D. (1996). *Tols of the mind the Vygotskian approach to early childhood education* (Birinci Basım). America: Pearson.
- Bozgün, K. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2018). Okuma yazmayı öğrenme sürecinde okul öncesi eğitimin etkisi. *2. International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies (ISAS 2018)* içinde (s.1110-1115). Samsun.
- Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(7), 528-537.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Konold, T.R. ve McGinty, A.S. (2011). Profiles of Emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14.
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C. ve Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28 (9), 1407-1425.
- Chung, K. K. H. ve McBride-Chang, C. (2011). Executive functioning skills uniquely predict Chinese word reading. *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), 909-921.
- Clay, M. M. (2015). *Change over time in children's literacy development*. Auckland, New Zealand: Global Educations Systems Ltd.
- Clay, M. M. (2016). *Literacy lessons designed for individuals: Why? When? and How?* (2. Basım). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cresswell, J. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson Education Inc.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9).
- Dickinson, D. K., ve McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16 (4), 186-202.
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 42-53.
- Eminoğlu, N. ve Tanrıkulu, H. (2018). Sosyo ekonomik düzeyi düşük bölgelerde okuma yazma öğrenerek ilkokula başlamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6 (2), 56-69.
- Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde

- karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (1), 113-125.
- Erdoğan, T., Özen Altınkaynak, Ş. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12 (4), 1188-1199.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A. ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Esen- Aygün, H. (2019). Okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişmelerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 663-687.
- Evans, M. A. ve Hulak, L. (2020). Learning to read at home: Kindergarten children's report in relation to observed parent behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 38-45.
- Ezell, H. K. ve Justice, L. M. (2005). *Shared story book building young children's language and emergent literacy skill*. Maryland: Paul H. Publishing Co. Inc.
- Farver, J. M., Nakamoto J. ve Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the get ready to read! Screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178.
- Fisher, B. (1991). Reading and writing in a kindergarten classroom. Erişim Adresi ERIC Digest.
- Goodrich, J.M., Lonigan, C.J. ve Farver, J.A.M. (2017). Impacts of literacy-focused preschool curriculum on the early literacy skills of language-minority children. *Early Childhood Research Quarterly*, 40 (3), 13-14.
- Guo, Y., Puranik, C., Kelcey, B., Sun, J., Schneider Dinesen, M. ve Breit-Smith, A. (2020). The role of home literacy practices in kindergarten children's early writing development: A one-year longitudinal study. *Early Education and Development*, <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1746618>
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4), 280-298.
- Hanson, R. A. ve Farrell, D. (1995). The long-term effects on high school seniors of learning to read in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 908- 933.
- Hindman, A. H., ve Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 479-492.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and then world. *American Educator*, 10-14.
- International Reading Association [IRA] ve National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *The Reading Teacher*, 52, 193-216.
- İşitan, S. ve Akoğlu G. (2016). Yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Studies*, 11(3), 1333-1352.
- Jalongo, M. R. (2013). *Early childhood language arts* (6. Basım). Boston: Pearson.
- Juel, C. (2006). *The impact of early school experiences on initial reading*. (S. B. Neuman ve D. Dickinson, Ed.), *Handbook of early literacy research* içinde (s. 410-426). New York: Guilford Pres.
- Justice, L. M. (2006). *Emergent literacy: Development, domains, and intervention approaches*. (L.M. Justice, Ed.). *Clinical approaches to emergent literacy intervention* içinde (s. 1-27). Oxford: Plural Publishing.
- Justice, L. M. ve Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17 (3), 207-225.
- Justice, L. M., Pence, K. L., Beckman, A. R., Skibbe, L. E., ve Wiggins, A. K. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J. ve Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *J Educ Psychol*, 101(4):765-78.
- Kent, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba, S., ve Kim, Y. S. (2014). Writing fluency and quality in

- kindergarten and first grade: The role of attention, reading, transcription, and oral language. *Reading and Writing*, 27(7), 1163–1188. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9480-1>
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., ve Wanzek, J. (2015). Kindergarten predictors of third grade writing. *Learning and Individual Differences*, 37, 27-37.
- Kolucki, B. ve Lemish, D. (2011). *Communicating with children. Principles and practices to nurture, inspire, excite, educate and heal*. New York: UNICEF.
- Kurdayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR-XXVIII*, 283-298.
- Lapp, D., Moss, B., ve Rowsell, J. (2012). Envisioning new literacies through a lens of teaching and learning. *Reading Teacher*, 65(6), 367–377.
- Langeloo, A., Deunk, M. I., Mascareño, L., van Rooijen, M. ve Strijbos, J. W. (2019): Learning opportunities of monolingual and multilingual kindergarteners and their early literacy and executive functioning development. *Early Education and Development*, <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1697607>
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., ve Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Mangen, A. ve Velay, J. L. (2010). Digitizing literacy: Reflections on the haptics of writing, (M. H. Zadeh, Ed.) *Advances in haptics* içinde (s.385–402).
- Mayer, C., Wallner, S., Budde-Spengler, N., Braunert, S., Arndt, P. A. ve Kiefer, M. (2020). Literacy training of kindergarten children with pencil, keyboard or tablet stylus: The influence of the writing tool on reading and writing performance at the letter and word level. *Front. Psychol*, 10, 1-17.
- MEB. (2016). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Moats, L. C. (2010). *Speech to print language essentials for teachers*. Baltimore: H. Brookes.
- Morrow, M.L. (2009). *Literacy development in the early years*. (6.Baskı). U.S.A: Pearson.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S., ve Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1039
- Neuman, L.W. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar*. İstanbul: Yayın Odası.
- Neuman, S. (2011). *The challenges of teaching vocabulary in early education*. (S. Neuman ve D. Dickinson, Ed.) *Handbook of early literacy research* içinde (s. 358-372). New York: Guilford Press.
- Neuman, S. B. ve Dickinson, D. K. (2018). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* (Çev. Gözde Akoğlu ve Cevriye Ergül). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Neumann, M. M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian pre-school children. *Australian Journal of Education*, 58 (2), 109-122.
- Oktay, A. (2013). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. (A. Oktay, Ed.), İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler içinde (s. 23-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, Z. S. ve Bayraktar, A. (2015). Investigation of pre-service teachers' awareness regarding children's early literacy. *Journal of Education and Future*, 7, 37-48.
- Özen Altınkaynak, Ş. ve Yanıklar, C. (2014). Anne ve babaların okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 56 – 72.
- Peitz, P., ve Vena, P. (1996). Vocabulary teaching strategies: Effects on vocabulary recognition and comprehension at the first grade level. Erişim adresi ERIC database. (ED394125).
- Piasta, S. B., Farley, K. S., Mauck, S. A., Soto Ramirez, P., Schachter, R. E., O'Connell, A. A., Justice, L. M., Spear, C. F. ve Weber-Mayrer, M. (2020). At-scale, state-sponsored language and literacy professional development: Impacts on early childhood classroom practices and children's outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 112 (2), 329–343.
- Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G. ve Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, 21, 498-514.
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., ve Gibson, E. (2018). Home literacy practices and

- preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42(1), 228-238.
- Razon, N. (1986) *Anaokulunda neden okuma yazma öğretilmemeli?* Ya-Pa 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması içinde, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Razon, N. (1987). Çocuğa hangi yaşta okuma öğretilmeli?. *Aile ve Çocuk Dergisi*, 6.
- Robinson, M. (2005). *Examining the relationship between vocabulary knowledge, oral reading fluency, and reading comprehension* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Oregon Üniversitesi, Oregon.
- Scott, J. E. (1996). Self-efficacy: A key to literacy learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 36(3).
- Seyfullahoğulları, A. (2012). Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 1-15.
- Snow, C.E., Burns, S.M. ve Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy of Sciences, National Research Council, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education.
- Snow, C. ve Oh, S. (2011). *Assessment in early literacy research*. (S. Neuman ve D. Dickinson, Ed.), Handbook of early literacy research içinde (s. 375-395). New York: Guilford Press.
- Strickland, D. S. (1993). Emergent literacy: How young children learn to read and write. *Educational Leadership*, 47(3), 9-14.
- Strickland, D. S. (2004). Working with families as partners in early literacy. *The Reading Teacher*, 58 (1), 86-100.
- Şahin, İ. T., Sak, R. ve Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713.
- Şahiner, V. N. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin anasınıflarında okuma yazma öğretimi konusundaki görüşlerinin araştırılması İstanbul İli; Şişli ilçesi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Taşkın, N., Katrancı, M. ve Uygun, M. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma-yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (4), 1102-1119.
- Taşkın, N., Sak, R. ve Şahin Sak, İ. T. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: Öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi Kitabı*, 329-338.
- Teale, W. H. ve Sulzby, E. (1992). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ. ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *KKEFD*, 17, 72-81.
- UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. UNESCO Education Sector Position Paper. Paris, France.
- Uslu, S. (2014). *Yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 118-134.
- Wang, X.L. (2015). *Understanding language and literacy development: Diverse learners in the classroom*. West Sussex: John Wiley&Sons, Inc.
- Whitehead, M. R. (2007). *Developing language and literacy with young children*. London: Paul Chapman Publishing.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wortham, S. C. (2009). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. (5. Basım). New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., ve McKeon, C. A. (2012). *Reading and learning to read* (8.Basım). Boston: Pearson Education Inc.
- Yalçıntaş Sezgin, E. ve Ulus, L. (2017). *Emergent literacy*. Educational research and practice içinde, (Ed.

- Koleva I. ve Duman, G.), (s.151-161). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- Yapıcı, M. ve Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 43-55.
- Yazıcı, Z. (2002). Okulöncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23 (1), 271-286.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.
- Yin, R. (2009). *Case study methods: design and methods* (4. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Young, J.P. (2003). *Predicting patterns of early literacy achievement: A longitudinal study of transition from home to school*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Griffith University, Brisbane, Australia.
- Zygouris-Coe, V. ve Center, R. E. F. (2001). *Emergent literacy*. Orlando, FL: Florida Literacy and Reading Excellence Center.

Yazar

Berrin GENÇ ERSOY, TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında anadili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, söz varlığı gelişimi, teknoloji destekli Türkçe öğretimi, okuma yazma öğretimi, oyunlaştırma ve öğretmen eğitimi bulunmaktadır.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Berrin GENÇ ERSOY, TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Ziya Gökalp Cad. No: 48 Ankara, Türkiye.
e-mail: berringenc@gmail.com