



T.C.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**2012-2022 YILLARI ARASINDA ERKEN OKURYAZARLIK İLE İLGİLİ
YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RUKİYE MİNE TOZAN

DANIŞMAN

YUNUS GÜNİNDİ

AKSARAY 2023

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

2012-2022 YILLARI ARASINDA ERKEN OKURYAZARLIK İLE İLGİLİ
YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RUKİYE MİNE TOZAN

DOÇ. DR. YUNUS GÜNİNDİ

AKSARAY 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı :

Soyadı :

Bölümü :

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı :

İngilizce Adı :

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı:

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

..... tarafından hazırlanan
“.....
” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray
Üniversitesi..... Anabilim Dalı’nda
Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ

İmza

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Akdeniz Akdeniz Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nuntarih ve
..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU

İmza

İTHAF SAYFASI



Canım anneme...

TEŞEKKÜR

Araştırmam süresince gerek anlayışıyla gerekse bilgi, deneyim ve fikirleriyle bana yol gösteren; yardım, destek ve hoşgörüsünü hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım, değerli hocam Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ'ye,

Lisans eğitimimin son döneminde bana akademik çalışmaları sevdiren ve tecrübe edebilmem için fırsat vererek yüksek lisans eğitimine beni teşvik eden değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM'a,

Uzman görüşleriyle katkılarını esirgemeyen Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Akıncı Coşgun'a ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Barış Eroğlu'na,

Hayatımın her döneminde yanımda olan, bana inanmaktan hiç vazgeçmeyen ve elini her daim omzumda hissettiğim canım anneme ve biricik aileme,

Süreç içerisinde yaşadığım her sıkıntı ve streste yanımda olan ve nahif kalbiyle bana her daim güç veren canım arkadaşım Melike ATEŞ'e,

Ve hayatıma girdiği günden beri yürüdüğüm her yolu çiçeklendiren, elimi hiç bırakmayan, düşünceleriyle ufkumu genişleten ve varlığıyla hayatı daha anlamlı kılan sevgili yol arkadaşım Mustafa'ya

Çok teşekkür ederim.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
2012-2022 YILLARI ARASINDA ERKEN OKURYAZARLIK İLE
İLGİLİ YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Rukiye Mine Tozan, Aksaray 2023

ÖZET

Bu çalışma, 2012-2022 yılları arasında Türkiye’de erken okuryazarlık alanında yapılmış lisansüstü tezleri çeşitli başlıklar altında incelemek ve ulusal literatürde ne boyutta olduğunu belirlemek amacı ile yapılmıştır. Çalışmada nitel verilere dayalı doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde erken okuryazarlık anahtar sözcüğü kullanılarak tez adında bu kavramın kullanıldığı 44 lisansüstü tez oluşturmaktadır. 44 lisansüstü tezdən 33’ü yüksek lisans, 11’i doktora tezidir. YÖK Ulusal Tez Merkez’inde ulaşılan 2012-2022 yılları arasında en fazla lisansüstü tezin 2021 yılında yapıldığı, yine aynı yıllar içinde erken okuryazarlık ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin 15 üniversiteye ait olduğu görülmüştür. Erken okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde yapıldığı ve doktora düzeyindeki tez çalışmalarının daha az olduğu belirlenmiştir. İncelenen tezler eşit frekans sayıları ile en fazla eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitülerinde ve yine eşit frekans sayıları ile en fazla çocuk gelişimi ve eğitimi ile temel eğitim anabilim dallarında yapılmıştır. İncelenen tezlerde araştırmacıların cinsiyetlerinin çoğunlukla kadın olduğu, çalışılan örneklem dağılımında en çok öğrencilerle çalışıldığı, tezlerde en çok kullanılan araştırma deseninin tarama olduğu ve tezlerde en çok nicel yöntem kullanıldığı tespit edilmiştir. Ele alınan lisansüstü tezlerde veri toplama araçlarının ve araştırma başlıklarının dağılımları incelendiğinde veri toplama aracı olarak en fazla ölçek kullanıldığı, araştırma başlığı olarak da erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler ile ilişkilerinin incelendiği görülmüştür.

Bilim Kodu: 11007

Anahtar Kelimeler: Erken okuryazarlık, lisansüstü tez

Sayfa Adedi: 89

Danışman: Yunus GÜNİNDİ



AKSARAY UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
EXAMINATION OF GRADUATE THESIS ON EARLY LITERACY
BETWEEN 2012-2022
(M.A. Thesis)

Rukiye Mine Tozan, Aksaray 2023

ABSTRACT

This study was conducted with the aim of examining the postgraduate theses in the field of early literacy in Turkey between the years 2012-2022 under various headings and determining the extent of it in the national literature. The document analysis model which is based on qualitative data was used in the study the sample of the research was determined by criterion sampling, which is one of the purposeful sampling methods. The sample of the research consists of 44 postgraduate theses in which this concept is used in the title of the thesis by using the keyword early literacy at the National Dissertation Center of the Council of Higher Education (YÖK). 33 of the 44 postgraduate theses are master's degree and 11 are doctoral dissertations. It has been observed that the most postgraduate theses were completed in 2021 between the years of 2012-2022, which were reached at the Council of higher education National Thesis Center. In addition, it has been observed that the postgraduate theses in the field of early literacy are completed in the same years belonged to 15 universities. It has been determined that the vast majority of postgraduate theses related to early literacy are done at the master's degree level, and there are fewer doctoral-level thesis studies. The theses examined were done at most at the institutes of educational sciences and social sciences with equal frequency numbers also at most at the departments of child development and education and basic education with equal frequency numbers. It has been determined that the gender of the researchers in the examined theses is mostly female. Most of the research sample consists of students. It has been determined that the most used research pattern in theses is scanning. In addition It has been found that quantitative method is used the most in theses. When the distributions of data collection tools and research titles were examined in the graduate theses the matter in hand, it was observed that the scale was used the most as a data collection tool.

Science Code : 11007

Key Words : Early literacy, post graduate thesis

Page Number:89

Supervisor: Yunus GÜNİNDİ



İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	7
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4.Sınırlılıklar.....	8
1.5. Tanımlar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Dil.....	15
2.2. Dilin Bileşenleri.....	12
2.2.1. Biçimsel Bileşenler.....	12
2.2.1.1. Sesbilgisi (Fonoloji)	12
2.2.1.2. Biçimbilgisi (Morfoloji)	13
2.2.1.3. Sözdizimi (Sentaks)	13
2.2.2. İçerik Bileşeni.....	14
2.2.2.1. Anlambilgisi (Semantik)	14

2.2.3. Kullanım Bileşeni.....	14
2.2.3.1. Kullanımbilgisi (Pragmatik)	14
2.3. Okuryazarlık	15
2.4. Erken Okuryazarlık.....	18
2.4.1. Erken Okuryazarlığın Kuramsal Temelleri.....	22
2.4.1.1. Olgunlaşmacı Kuram.....	24
2.4.1.2. Gelişimsel Kuram.....	25
2.4.1.3. Sosyokültürel Kuram.....	26
2.4.1.4. Gelişen Okuryazarlık Yaklaşımı.....	27
2.5. Erken Okuryazarlık Bileşenleri.....	30
2.5.1. Fonolojik Farkındalık.....	30
2.5.1.1. Sözcük farkındalığı.....	33
2.5.1.2. Hece farkındalığı.....	33
2.5.1.3. Uyak farkındalığı.....	33
2.5.1.4. Sesbirim (fonem) farkındalığı.....	34
2.5.2. Yazı Farkındalığı.....	34
2.5.3. Alfabe-Harf Bilgisi.....	36
2.5.4. Sözcük Bilgisi ve Dinlediğini Anlama.....	39
2.5.5. Yazı Yazma.....	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	Error! Bookmark not defined.
YÖNTEM	Error! Bookmark not defined.
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. İncelenen Dökümanlar	43
3.3. Verilerin Toplanması	43
3.4. Verilerin Analizi	44
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	45
BULGULAR VE YORUMLAR	45
BEŞİNCİ BÖLÜM	55
TARTIŞMA VE SONUÇ	55
ÖNERİLER	58
KAYNAKÇA	59
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU.....	72

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Erken Okuryazarlık Yaklaşımları	23
Tablo 2: Erken Okuryazarlığın Boyutları.....	28
Tablo 3: Alfabe bilgisini öğretme aktiviteleri	38
Tablo 4: İncelenen Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı	45
Tablo 5: İncelenen Lisansüstü Tezlerin Düzeyi ve Hazırlanan Yıllara Göre Dağılımı	46
Tablo 6: İncelenen Lisansüstü Tezlerin Enstitülerine Göre Dağılımı	48
Tablo 7: İncelenen Lisansüstü Tezlerdeki Araştırmacıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	49
Tablo 8: İncelenen Lisansüstü Tezlerin Araştırma Başlıklarına Göre Dağılımı	49
Tablo 9: İncelenen Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Araştırma Türlerinin Dağılımı	50
Tablo 10: İncelenen Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımı	51
Tablo 11: İncelenen Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı	52
Tablo 12: İncelenen Lisansüstü Tezlerde Çalışılan Örneklemelerin Dağılımı	53
Tablo 13: İncelenen Lisansüstü Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı	54

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Okuryazarlığın gelişim aşamaları (Cabell ve ark., 2008 'dan alınmıştır.).....	19
Şekil 2: İncelenen Lisansüstü Tezlerin Hazırlandıkları Yıllara Göre Dağılımı	47
Şekil 3: Erken Okuryazarlık Tezlerinin Lisansüstü Düzeyine Yüzdelik Dağılımı	48
Şekil 4: Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Toplam Araştırma Türlerinin Dağılımı	51

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NELP	: Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli
NAEYC	: Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
IRA	: Uluslararası Okuma Derneği
Vd	: Ve diğerleri
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanın hayata gözünü açtığı ilk günden itibaren başlayan dil gelişimi, bütün yaşam süresince devam eden bir süreklilikten oluşmaktadır. Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren etraflarındaki sesleri kavramaya, sesler çıkarmaya ve içinde bulundukları toplumda konuşulan dilin temel yapısını kazanmaya başlamaktadırlar (Güven ve Bal, 2004).

Doğumla başlayan okuryazarlık süreci de bireyin gelişim alanlarının yanında içinde bulunduğu çevreden de etkilenecek hayat boyu sürmektedir. Okul öncesi dönemde uyaran açısından zengin bir çevrede yetişen çocukların erken okuryazarlık döneminden geleneksel okuryazarlığa geçişte başarı gösterdikleri ifade edilmektedir (Stegelin, 2002; Justice ve Ezell, 2004; Justice, 2006).

Doğumdan formal eğitim dönemine kadar olan zamanı içeren okul öncesi dönem, erken okuryazarlık becerilerinin ve farkındalığının kazandırılabilceği bir dönemdir. Bu dönem gelişimsel olarak da oldukça yoğun bir dönemdir (Senemoğlu, 2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sözel dil becerilerini içeren erken okuryazarlık becerileri çocuğun ilkokul yıllarındaki okuma ve anlama becerilerine temel oluşturur (Quinn ve ark., 2015).

Bütün gelişim alanları okul öncesi dönemde hızlı bir gelişme göstermektedir. Bu dönemde gerçekleşen tüm gelişim ve öğrenme alanları bir hazırlık aşamasıdır. Hayatı daha iyi anlamlandırabilmek için okuryazar bir birey olmak önemli bir unsurdur. Bireyin yaşamı boyunca gerçekleştireceği öğrenme faaliyetleri okuryazarlık ile ilişkili olacaktır. Bu sebeplerle iyi bir okuryazar olmak için erken dönemde edinilen becerilerin geliştirilmesi önemli bir temel oluşturmaktadır (Özen Altınkaynak ve Akman, 2016).

Marie Clay tarafından 1967 yılında çocukların formal öğretime başlamadan önceki erken okuma ve yazma, okuma öncesi olarak tanımlanan “erken okuryazarlık” kavramı zamanla filizlenen/gelişen/ortaya çıkan gibi farklı isimlerle de anılmıştır (Clay’den aktaran: Ihmeideh, 2014).

Erken okuryazarlık becerileri dilin, kelimelerin, kitapların, şiirlerin çocukların hayatına erken dönemde girmesi olarak ifade edilir. Çocukların erken dönemde yazılı materyallerin, kelimelerin ve dile dair seslerin farkına varabilmelerini içeren erken okuryazarlık, çocukları hikayelerle, kitaplarla ve erken yazı tecrübeleri ile tanışmaları için yüreklendirir (Lerner, 2000).

Kendiliğinden gelişen/erken okuryazarlık doğumla başlayan ve ilkokulun ilk yıllarına kadar doğru destek ile devam eden doğal ve kendini keşfederek edinilen okuma-yazma becerilerinin daha sonra geleneksel tarzda formal öğretim ile öğrenmeye devam edildiği bir süreçtir. Ancak çocukların çoğu gördüklerini ve duyduklarını yorumlamak için uygun okuryazarlık aktivitelerine ihtiyaç duyar. Bu aktiviteler yardımıyla öğrenilen okuma-yazma becerileri daha sonra doğal, kendiliğinden gelişen bir süreç oluşturur (Beaty, 2018).

Erken okuryazarlık, okuma ve yazma süreçleriyle ilgili yazının nasıl oluştuğu, görevinin ne olduğu, yazılı dil ve sözlü dil arasındaki farkın ne olduğu gibi ön becerileri de içermektedir (Justice ve Pullen, 2003). Ancak erken okuryazarlık sürecinin yalnızca okuma ve yazma etkinliklerinden ibaret olduğu gibi yanlış bir algı söz konusudur. Erken okuryazarlık bütün çocuk gelişiminin bir parçasıdır. Doğumdan itibaren gelişmeye başlayan erken okuryazarlık becerilerinin ilk aşamalarından biri çocukların kitaplar, gazeteler, dergiler, boyalar, bloklar gibi uyaranlar ile etkileşime geçme sıklığıdır. Çocuğun yazılı ve sözel dile dair bütün bilgi ve becerileri erken okuryazarlık becerileri ile ilişki içerisinde (Gettinger, Stoiber, 2014).

Okuma yazmanın temelini oluşturulduğu okul öncesi dönemde yazı, ses ve kelime farkındalığı gibi okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ilkokuldaki okuma yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Taşkın, Sak & Sak, 2015, s.330).

İlkokula başlayan çocukların karşılaştığı en büyük güçlüklerden biri okumadır. Yaşanan bu güçlükler okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesine önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. 20. yy’ın eğitim alanında da yapılan en önemli vurgulardan biri okuma-yazma gelişiminin okul öncesi dönemde başladığıdır (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015).

Okul öncesi eğitimcilerinin çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişmesi ve formal eğitim süreçlerinde başarılı olabilmeleri için çocukların gelişim düzeylerine uygun destek sağlamalı ve bu konuda bilinçli olmalıdır (Snow ve ark., 1998).

Çocukların erken okuryazarlık becerileri, ilkokuldaki okuma başarıları için önemli bir etkidir. Formal eğitim aşamasına geçmeden önce erken okuryazarlık becerilerindeki ihtiyaçların saptanması ve müdahale programlarının gerçekleştirilmesi çocukların gelecekteki akademik yaşantılarına olumlu yönde etki edecektir. Formal eğitime bu becerilerden yoksun ya da eksik başlayan çocukların kötü bir başlangıç yaptıkları, okumayı öğrenmede zorluk yaşadıkları ve eğitim hayatları süresince bu zorlukların sürdüğü görülmektedir. Bu nedenlerle oluşabilecek okuma problemlerine karşı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir (Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca & Kudret, 2014, s.1452).

Erken çocukluk döneminde geliştirilen okuryazarlık becerileri bireyin yetişkinlik dönemindeki okuryazarlık becerilerine olumlu yönde etki etmektedir. Okuma ve yazma becerilerine karşı motive olan birey, okuryazarlığı hayat boyu öğrenme faaliyetlerine dahil etmektedir. Bu sebeplerle erken çocukluk döneminde temeli atılan okuryazarlık becerileri, yetişkinlik döneminde iyi bir okuryazar olmayı etkilemektedir. Gelişimin her boyutunun iç içe ve birleşik bir ilişki içinde olması gibi erken okuryazarlık becerileri de gelişimin her boyutuyla ayrılmaz ve karşılıklı ilişki içerisinde. Sosyal/duygusal, bilişsel psikomotor ve dil gelişim alanlarının edinilmesinde kritik dönem olan erken çocukluk, erken okuryazarlığa ilişkin temellerin atılması içinde aynı öneme sahiptir (Altınkaynak ve Akman, 2016).

Çocukların okula başladıklarında öğrenme ve akademik başarı için edinmeleri gereken en temel beceri okumadır. Okumanın son hedefi okuduğunu anlamadır ve çocuklar bu beceriyi öğrenme yolculuğunda araç olarak kullanırlar. Okuma veya okuduğunu anlama becerilerinde yaşanan herhangi bir güçlük çocukların akademik ve sosyal yaşantılarında da olumsuz durumları beraberinde getirir. Erken dönemde kazanılan erken okuryazarlık becerileri okuma ve okuduğunu anlamamanın temelini oluşturur (Laçın, 2020)

Okul öncesi eğitimde çocukların okuma ve yazma becerilerini kazanmalarında bazı kritik dönemlerin olduğunu söylemek mümkündür. Çocuklara zengin uyarıcılar sunmak bu dönemlerde oldukça fayda sağlayacaktır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu konuda artan farkındalıkları ile çocuklara küçük yaşlardan itibaren okuma-yazma sürecine yönelik bilgi

ve deneyim fırsatı verilerek daha sağlam bir temel oluşturulacaktır. Okuryazarlık, basit bir süreç değildir. Birçok boyuta ve bireysel farklılıklara dayanan ve değişkenlik gösteren bir süreçtir. Bu sebeplerle her çocuğun farklı seviyelerde desteğe ihtiyacı vardır (Kandır, 2016).

Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitimin temel esaslarından biri de çocuğun dil ve bilişsel gelişimini desteklemek ve onu ilkokula hazırlamaktır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları olarak bilinen etkinlikler de çocukları ilkokula hazırlamak ve hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri bu etkinlikler ile okuma ve yazma öğretmemekte, çocukların okuma yazma öğrenmeleri için ihtiyaçları olan ön becerileri kazanmalarına yardım ederek temel hazırlamaktadırlar (Beaty, 2018). Türkiye’de okul öncesi eğitimde uygulanan okul öncesi eğitim programı incelendiğinde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin kapsamının erken okuryazarlık becerilerine katkı sağlayabileceği söylenebilir (MEB, 2013).

2012-2013 yılında yapılan program geliştirme çalışması neticesinde oluşturulan 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programında okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilköğretime hazırlık çalışmaları içinde verilmiştir (MEB, 2013: 44-45). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları eğitim programında şu şekilde açıklanmıştır :

“İlkokula hazırlık çalışmaları genel anlayışın aksine, sadece okul öncesi eğitim kurumlarında okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri içinde yapılan bir senelik çalışmalar değildir. Okul öncesi eğitim programının bütünü aynı zamanda ilkokula hazırlık programıdır. Okul olgunluğu ancak bu şekilde kazanılabilir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Kesinlikle okuma veya yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sadece masa başında yapılan kitap/kavram/çizgi çalışmaları olarak değerlendirilmemelidir. Aksine, bu çalışmalar birçok farklı etkinlik çeşidi ile (sanat, drama, müzik, oyun vb.) gerçekleştirilmelidir. Okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil onların ilkokulda okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır. Çocukların öncelikle, okuma yazmanın gerekliliğini ve gerçek yaşam ile ilişkisini anlamaları önemlidir. Böylece çocukların, okuma yazmaya

ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmeleri desteklenecektir. Okuma yazma için farkındalık yaratmak ve heveslendirmek yapılacak çalışmaların amacına ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir.” şeklinde açıklanmıştır.

“Ayrıca ilkokula hazırlıkta temel olan becerilerin gelişimini desteklemeye yönelik olarak;

1. Grsel algı çalışmaları (el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler, hız, vb.).
2. İşitsel algı/fonolojik farkındalık çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.).
3. Dikkat ve hafıza çalışmaları (benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.)
4. Temel kavram çalışmaları (program kitabındaki kavram listesinde bulunan ve gerekli görülen diğer kavramlar ile ilgili çeşitli alışmalar).
5. Problem zme ve tahmin alışmaları.
6. Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.).
7. z bakım becerilerini geliştirme alışmaları.
8. Güven ve bağımsız davranış geliştirme alışmaları.
9. Sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme alışmaları.
10. Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme alışmaları.
11. Duyu eğitimi alışmaları.
12. Nefes ve ritim çalışmaları vb.” program içerisinde örneklendirilmiştir.

Erken ocukluk dönemi, bireyin ailesi etkisi altında geçen kritik bir dönem olarak ifade edilmektedir. Çocuğun doğumla birlikte temel gereksinimleri olan temel bakım ve sevgi ihtiyaı aile tarafından karşılanır. Yaşamın ilk yıllarında yoğun olan temel yaşamsal ihtiyaçlara kısa süre içinde psikolojik ihtiyaçlar da eklenmektedir. Bu aşama da aile üyelerinin birbiriyle etkileşimi, ilişkileri ve ebeveynlerin tutumları çocuğun gelişiminde önem taşımaktadır (Uur, 2005).

Son dönemlerde yürütülen erken çocukluk politikalarında da okul öncesi dönem

çocuklarına zengin okuryazarlık yaşantıları sunmak ağır basan bir fikir olarak ortaya konmakta ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine okul öncesi sınıflarında oldukça özen gösterilmektedir (Gonzalez, Taylor, McCormick, Villareal, Kim, Perez, Darensbourg ve Haynes, 2011). Mc Nicol ve Dalton'a (2002) göre yapılan son erken müdahale çalışmalarının sonuçları doğrultusunda aile okuryazarlığı önemli bir konu olmaya başlamıştır. Konu yalnızca ailenin okuryazarlık deneyimleri değil çocukların okuma ve yazma gelişimleri için ailenin sürece katılımlarını da içerir. Aile okuryazarlığının nitelikleri yazılı materyallerle etkileşim içinde olma, evde okuma ve yazma için örnek oluşturma ve çocuğu okuryazarlığa isteklendiren bir ev ortamı oluşturmaktır.

Okuryazarlık becerilerinin gelişimi formal eğitim sürecinden önce başlar. Okuryazarlığa ilişkin pek çok beceri doğumdan itibaren oluşmaya başlar. Okul öncesi dönemde desteklenen dil becerileri ile oluşan sözel dildeki bu ilerleme çocuğun okuma ve yazma becerilerine büyük oranda katkı sağlar. Çocuğun diğer gelişim alanları olan bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri de okuma-yazma sürecine önemli katkılar sağlar. Bu bilgiler doğrultusunda okuma-yazma becerilerinin doğal bir süreç içinde geliştiği ve doğumdan başlayarak bu becerilere dair tecrübelerin çocuklarda erken okuryazarlık farkındalığının başlamasına katkı sağladığı ifade edilebilir (Erdoğan, 2013).

Son yıllarda gelişmiş ülkeler erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini çocuğa sağlanan zengin uyarıcı ortam ve o ortamdan alınan verimi daha üst seviyeye taşıyan yetişkin desteği ile sağlamaktadırlar. Çocukların sınıf ortamında dinleme, konuşma, okuma-yazma ve iletişime geçme becerileri desteklenmekte ve bu sebeple “okuma yazmaya hazırlık” çalışmaları kavramından “erken okuryazarlık becerileri” kavramına geçiş yapılmaktadır. Bu kavrama geçiş yapılmasıyla anlam genişlemiş “okuma” ve “yazma” becerileriyle sınırlı kalmamıştır (Feyman Gök, 2013)

Bu bilgiler doğrultusunda erken okuryazarlık becerileri yalnızca bireylerin akademik başarı ve yaşamları boyunca gerçekleştirecekleri öğrenme faaliyetlerini değil toplumların gelişmişlik düzeylerini de etkilemektedir. Bu becerilerin doğumdan itibaren evde, okulda ve yaşamın içinde nitelikli uygulamalar ile desteklenmesi önem taşımaktadır. Erken okuryazarlık kavramı çeşitli yöntemlerle farklı yıllar ve üniversitelerde birçok katılımcıyla araştırılarak pek çok lisansüstü tezin oluşmasına imkan vermiştir. Son zamanlardaki bu lisansüstü tezlerin konularını çeşitli değişkenlere göre inceleyip çıkarım yaparak, gelecekte emsal konuları çalışmak isteyen araştırmacılara genel bir bilgi sunacak ve zamandan

tasarruf sağlayacağı için Türkiye’de son on yılda yapılan erken okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezler, bu çalışmada analiz edilerek alt başlıklara göre sınıflanmıştır.

1.1. Problem Cümlesi

2012-2022 yılları arasında Türkiye’de yapılan erken okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı ne şekildedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2012-2022 yılları arasında Türkiye’de yapılan erken okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin incelediği konuları, çalışma grupları, yöntemleri ve ulaşılan sonuçları inceleyerek yapılan araştırmaların Türkiye’de ne durumda olduğunu saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

- 1) 2012-2022 yılları arasında erken okuryazarlık üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin yıl, üniversite ve lisansüstü düzeylerine göre sayılarının dağılımı nasıldır?
- 2) 2012-2022 yılları arasında erken okuryazarlık üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin yapıldıkları enstitüler hangileridir?
- 3) 2012-2022 yılları arasında erken okuryazarlık üzerine yazılmış lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma türleri nelerdir?
- 4) 2012-2022 yılları arasında erken okuryazarlık üzerine yazılmış lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
- 5) 2012-2022 yılları arasında erken okuryazarlık üzerine yazılmış lisansüstü tezler anabilim dallarına göre nasıl dağılmıştır?
- 6) 2012-2022 yılları arasında erken okuryazarlık üzerine yazılmış lisansüstü tezlerde araştırmacıların cinsiyet dağılımı nasıldır?
- 7) 2012-2022 yılları arasında erken okuryazarlık üzerine yazılmış lisansüstü tezler araştırma başlıklarına göre nasıl dağılmıştır?
- 8) 2012-2022 yılları arasında erken okuryazarlık üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?
- 9) 2012-2022 yılları arasında erken okuryazarlık üzerine yazılmış lisansüstü tezlerde hangi çalışma grubu ile çalışılmıştır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken okuryazarlıkla ilgili alan yazın incelendiğinde son yıllarda bu konuda yapılan lisansüstü çalışmaların sayısının her geçen gün artış gösterdiği görülmüştür. Alandaki gelişmeleri ortaya koyması ve üniversitelerin araştırma yönünü desteklemesi açısından lisansüstü tezler oldukça önemli bir göreve sahiptir. Erken okuryazarlık ile ilgili bilgi sahibi olmak isteyen herkesin bu alanda yazılan bütün tezlere ulaşması ve tamamını inceleyerek okuması da oldukça zordur. Bu çalışma ile alanyazındaki erken okuryazarlık ile ilgili yazılmış lisansüstü tezler yayınladıkları yıl, üniversite, lisansüstü düzey, enstitü, araştırma türü, veri toplama araçları, anabilim dalı, araştırmacı cinsiyetleri, araştırma başlıkları, araştırma deseni ve çalışma grubu değişkenleri açısından incelenerek tek bir başlık altında toplanmıştır.

Bu çalışma Türkiye’de son on yılda erken okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini göstermektedir. Bu eğilimler doğrultusunda, erken okuryazarlık alanında yapılmış olan bilimsel çalışmaların analiz edilmesi araştırma yapılmayan alanların görünür kılınmasını sağlamakta ve gelecekteki araştırmacılara fikir vermesi açısından önem arz etmektedir. Araştırmada erken okuryazarlık kavramı ile ilgili yayınlanmış tezlerden elde edilen sonuçlarla toplumumuzda bir farkındalık oluşturulabileceği, gerekli destek ve erken müdahalelerin gerçekleştirilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca alanla ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin analiz edilmesi ile o konunun ayrıntısı ve yaygın olma durumuna ilişkin bilgiler vererek, incelenen alanın genel görünümünün ortaya çıkmasını sağlamak ve Türkiye’de yaşanan kavram karışıklığına dikkat çekerek terminolojide birlik ve anlaşılabilirlik ihtiyacını gidermesi de amaçlanmaktadır. Verilen bu bilgiler doğrultusunda uygulanan yöntem ve seçilen konularla ilgili belli başlı ipuçları vermesi, tezlerin niteliği hakkında araştırmacılara bilgi sağlaması, literatüre genel bir boyut kazandırması ve alan yazında bu niteliklere sahip yeterli sayıda çalışmaya rastlanmaması sebepleri ile bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

1.4. Sınırlılıklar

1. YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında yazılmış ve 28.07.2022 tarihine kadar yayınlanmasına izin verilen ve erken okuryazarlık anahtar sözcüğü ile sınırlıdır.
2. Ulaşılan tezlerin araştırmanın alt problemlerinde yer alan özellikleriyle sınırlıdır.

3. İncelenen lisansüstü tezler araştırma desenlerine göre sınıflandırılırken “deneysel, tarama, döküman incelemesi, nedensel karşılaştırma, betimsel, korelasyonel ve açıklamlayıcı sıralı” desenler ile sınırlandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Gürbüz ve Şahin, 2018; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

1.5. Tanımlar

Okuryazarlık: Konuşma, dinleme, okuma, yazma ve düşünmeyle birlikte etkin iletişim kurmaya yarayan sözlü ve yazılı dilin önemini idrak etmeyle ilgili faaliyetlerin tümü.

Erken okuryazarlık: Çocukların formal eğitim ile okuma ve yazma becerilerini kazanmadan önce sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Geleneksel okuryazarlık: Resmi okuma yazma eğitiminin verilmesiyle kazanılan okuryazarlık düzeyi.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları: İlkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde bulunan, çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak ve hazırbulunuşluk seviyelerini yükseltmek amacıyla yapılan etkinliklerdir (MEB, 2013).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dil bütün bir yapıdır. Sesbilgisi, biçimbilgisi, sözdizimi, anlambilgisi ve kullanımbilgisi dilin olmazsa olmaz bileşenleridir. Bileşenlerden herhangi birinde sorun olması durumunda temelde sıkıntılar oluşabilir. Dil edinimi zamanla gelişim göstererek okuryazarlık becerilerinin de gelişimine katkıda bulunmaktadır. Okuryazarlık becerileri ise dilin farklı zaman ve mekan içerisinde kullanımıyla gelişen bir olgudur. Bu bilgiler doğrultusunda dil ve okuryazarlık gelişimlerinin birbirini etkileyerek ilerleyen karşılıklı bir süreç olduğu ifade edilebilir.

2.1. Dil

İnsanın yaratıldığı ilk günden itibaren var olan iletişim, insanlığın evrimi ile birlikte değişmiş ve gelişmiştir. Bütün canlılar kendine has iletişim biçimleriyle mesaj alışverişinde bulunmuştur. Yaşamın içinde alışlagelen bir kullanımı olduğu kadar, çocuk gelişimiyle ilgilenen çoğu bilim alanında da iletişim, dil ve konuşma terimlerinin aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Halbuki bu terimler gelişimin ve kullanımın farklı yönlerini içermekte aynı zamanda da birbirini tamamlamaktadır. İletişim, konuşma ve dili kapsayan bununla birlikte belli ortak becerilerden oluşan, şemsiye bir terim olarak kabul edilebilir. Dil, bu iletişimi sağlayan araç, konuşma ise aracı aktarma yoludur (Topbaş, 2006).

Türk Dil Kurumu dili “İnsanların duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarmak için kelime ya da işaretlerden yararlanarak yapılan bir bildirme aracıdır” şeklinde tanımlamıştır (Türk Dil Kurumu, 2018). Dili açıklayan pek çok farklı tanım bulunmaktadır. Fischer (2013) dili en basit olarak “bilgi alışverişi aracı” olarak tanımlamıştır. Ünlü dilbilimci Humboalt, dili

düşünceyi ortaya çıkaran bir etkinlik olarak ifade etmiştir. Dil, bir toplumun karakteristik özelliklerini, hayat tarzını, kültürünü, değerlerini, düşünce dünyasını ve eğitim seviyesini yansıtır (Ergen, 2019). Cüceloğlu (1999) ise dili “insan seslerinin birlikteliğiyle oluşmuş belirli yapısı olan sistem” olarak tanımlamıştır.

Çok farklı tanımlar içerse de dil her toplumda bireyler arasında iletişimi sağlayan ortak ve temel bir faydadır. Dilin tanımlanmasının yanı sıra gelişim aşamaları da birçok şekilde ifade edilmiştir.

İnsan doğduğu andan itibaren dili kullanmaya programlanmıştır. Başlangıçta basit sesler ile başlayan dil kullanımı, zamanla gelişerek yaratıcılığın da etkisiyle ifadelere zenginlik katılmasıyla da kullanılabilir. Yaşamın ilk anlarından itibaren ağlama ile başlayan basit seslerin çıkarılması, heceler, kelimeler, basit cümlelerin kurulması ve bireyin kendini ustalıkla ifade edebilir hale gelmesine kadar geçen dil edinimi süreçleri dil gelişimi alanının içeriğini oluşturur (Çetinkaya ve Durmuşoğlu Saltalı, 2021). Dil gelişimi, çocukların dili edindikleri veya öğrendikleri süreci ifade eder. Dil gelişimi seslerin, sözcüklerin, sayıların, simgelerin edinilmesi, depolanması ve dilin kurallarına uygun kullanımını içeren bir süreçtir (MEB, 2013). Erken çocukluk döneminin öğrenmeler açısından önemli bir bölümü olan okul öncesi eğitimi, çocuğun bütün gelişim alanları açısından hızlı ilerleme gösterdiği bir dönemdir. Bu dönemde gelişimin en önemli göstergelerinden biri dil gelişimindeki ilerlemelerdir (Uyanık ve Kandır, 2010; Bıçakçı, Er ve Aral, 2018). Erken çocukluk döneminde dil becerilerinin gelişimi üzerinde duran dil bilimciler, bu dönemde dil ediniminde yaşanacak herhangi bir aksaklık ve gelişim geriliğinin çocuğun gelecek yaşantılarını olumsuz yönde etkileyeceğini ifade etmektedirler (Aydoğan ve Koçak, 2003; Uyanık ve Kandır, 2010).

Dil, kendini ifade etmenin yanı sıra anlamayı da içeren karşılıklı ve karışık bir yapıdır. Çocuklar genel olarak alıcı ve ifade edici dil becerilerini kullanırlar. Alıcı dil, sözel ya da sözel olmayan semboller ve söylenilen sözcüklerin ne anlama geldiğini anlayabilmeleri ile ilgilidir. İfade edici dil ise, yetişkinlerin iletişim kurma sürecinde ve çocukların da konuşma becerilerinde yeterlilik kazanmaya başladıklarında gelişen dil seviyesini ifade eder (Akçamete, 2011).

Bireyler arasındaki etkileşimi sağlayan ana unsur araçlardan biri olan dil, konuşmayı da kapsayan genel bir olgudur. Dil aracılığıyla çocuklar dünyayı tanır ve hakkında bilgi sahibi

olurlar. Dil, doğal ve çevresel kaynaklı uyaranlara bağılı olarak gelişim gösterir. Çünkü insanlar doğuştan konuşma yetisine sahip olarak dünyaya gelirler (Chomsky, 2002). Dil insanların duygu, düşünce, bilgi ve yönelimlerini ifade edebilmelerini ve bu öğeleri birbirlerine aktarabilmelerini mümkün kılmaktadır. Kültürel miraslar sözlü ya da yazılı dil ile kuşaktan kuşağı aktarılmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda dilin, bireylerin toplumdaki konumunu belirleyici bir özelliğı sahip olduğunu, insanı insan yapan değerlerin başında geldiğini ve toplumların kültürlerinin nesiller boyu yaşatılmasında ana unsur olduğu söylenebilir (Achmet, 2005 ve Yazıcı, 2007). Dil, sürekli gelişim gösteren dinamik bir yapıya sahiptir. Dil becerileri de kendi içinde düzenli ve birbirine bağılı birtakım kurallar dahilinde gelişim göstermektedir.

2.2. Dilin Bileşenleri

Dil belirli kuralları olan ve sınırsız üretkenliğe sahip karmaşık yapıdır. Sınırlı sayıda sözcüklere ve belirli kurallara bağılı kalarak sınırsız sayıda anlamlı cümle oluşturulması sınırsız üretkenliği tanımlar. Dil kendi içinde sıralı bir dizilişle sahip biçimbilgisi (morfoloji), sesbilgisi (fonoloji), sözdizimi (sentaks), anlambilim (semantik) ve kullanımbilim (pragmatik) olarak beş alt sisteme ait kuralları içerir (Santrock, 2010) .

Biçim, içerik ve kullanım dilin birbiriyle ilişkili üç bileşenidir. Sesbilgisi (fonoloji), biçimbilgisi (morfoloji) ve sözdizimi (sentaks) biçimsel bileşenin öğeleridir. Anlambilgisi (semantik) içerik bileşeni; kullanımbilgisi (pragmatik) ise kullanım bileşeninin içeriğidir. Her biri dilbilimin temel öğelerini oluşturan bu üç bileşenin gelişimleri de birbirine bağılıdır (Turan ve Topçu, 2016).

2.2.1.Biçimsel Bileşenler

2.2.1.1.Sesbilgisi (Fonoloji)

Bir dile ait en küçük birim ses birimidir. Fonoloji bir dile ait seslerin ve özelliklerinin tanımlanması, seslerin bir araya gelmesini düzenleyen kuralları, seslerin birleştirilme ve sıralanmasıyla ilgili kuralları içerir (Yazıcı, 2015). Başka bir ifadeyle sözel ya da yazılı dilde ses yapısını, dağılımlarını ve sıralamalarını belirleyen ses sistemi kurallarıdır (Wagner

ve Torgesen, 1987).

Ses birimlerine karşı duyarlılığın oluşmasını sağlayan bu beceri dil edinimi için gerekli olup, erken yaşlardan başlayarak uygun eğitim verildiğinde çocuklarda sözcük farkındalığı, uyak becerileri ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin artmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Turan ve Akoğlu, 2011).

2.2.1.2. Biçimbilgisi (Morfoloji)

Sesbirimlerin tek başlarına bir anlamları yoktur. Ancak bir araya gelerek anlam kazanabilirler. Dilin en küçük anlamlı birimleri morfemlerdir. Bazı morfemler tek başına anlamlı olabilirken (at, süt, bal vb.) bazıları bir araya gelip kelime oluşturarak (sa-lın-cak, be-bek gibi) anlam kazanırlar (Duncan, 2018)

Morfemlerin iki çeşidi vardır. İlki tek başlarına anlamları olan (sehpa, kaş gibi) morfemlerdir. Bir diğeri ise tek başlarına bir anlam ifade etmeyen (çoğul ekleri, çekim ekleri vb.) bağımlı morfemlerdir. Bağımlı morfemler bağımsız morfemlerle birlikte anlam kazanırlar (Topbaş, 2005).

Biçim birimler, dilde anlam taşıyan, cümlede tonu ve içeriği çeşitlendiren en küçük yapılardır. Biçim birime ismin halleri, şahıs, soru ve olumsuz ekler örnek gösterilebilir. Çocuklar bir dili öğrenirken önce sözcüğü sonra dilin kurallarını ve en son cümle düzenini öğrenirler. Çocuklar zaman geçtikçe cümlelerine ekledikleri biçimbirimleri ile yetişkinlerin kullandığı cümle yapılarına yakın cümleler kurmaya başlarlar (Peccei, 2006).

2.2.1.3. Sözdizimi (Sentaks)

Sentaks, anlamlı bir cümle oluşturmak için kelimelerin doğru şekilde birleştirilmesini sağlayan kurallardır. Çocukların bu kuralları öğrenmesi ise sözdizimsel gelişimdir. Her dilin kendine özgü sentaks yapısı vardır (Atay, 2007).

Çocukların iki ya da daha fazla sözcüğü bir araya getirerek cümle oluşturmaları yaklaşık 2 yaş civarlarında başlamaktadır. Bu cümleleri dilbilgisi kurallarından yoksun olsa da içerdiği anlam bakımından doğrudur. Zamanla dilbilgisi kurallarını öğrenen çocuklar daha uzun ve doğru yapıda cümleler kurabilmeye başlarlar. Karmaşık cümle yapılarının gelişimi çoğunlukla 2 yaşından sonra başlamakta olup yaklaşık 4 yaşlarında tamamlanmaktadır (Hoff, 2009).

Çocuklar okul öncesi dönemin sonlarına doğru sözcük gruplarından oluşan ve doğru zaman eklerinin kullanıldığı uzun cümleler kurabilmeye başlarlar. Kurdukları cümlelerin uzunluğu, kelimeleri ve zaman ifadelerini doğru kullanmaları gibi unsurlar çocukların sözdizimsel gelişimlerini değerlendirmede kullanılabilir. Gelecekteki akademik başarı ve okuma davranışları açısından sentaks gelişimi önemli önemli bir ipucudur (Scarborough, 2009).

2.2.2. İçerik Bileşeni

2.2.2.1. Anlambilgisi (Semantik)

Dilin anlam ile ilgili ögesi semantiktir. Anlambilim becerisi, bireylerin sözcüklerin yalnızca tek başına taşıdıkları anlamı değil bununla birlikte, cümle içerisindeki anlamını, kullanıldığı bağlama göre anlamını ve bir kelimenin birden fazla anlamının olabileceğini bilmesini gerektirir. Örneğin; yaz kelimesinin hem mevsim olarak hem de yazmak eylemi olarak kullanılabilmesi semantik ögesiindeki gelişmeyi gösterir (Tümekaya, 2008).

Çocukların dil gelişimleri öncelikle bulundukları ortamdaki obje, eylem ve olayları ifade eden simge ve işaretleri öğrenerek başlar. Sözcüklerin zihinsel temellerinin atılmaya başlandığı bu süreçte, çocukların içinde bulundukları sosyal çevreleri ile etkileşimleri anlambilim becerisinin gelişiminde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Öyle ki sözcüklerin gerçek anlamlarının öğrenilmesinde çocukların içinde bulundukları ortamdan edindikleri deneyimler, gözlemler ve kullanımlar etkili olmaktadır (Capone, Haynes ve Grohne-Riley, 2010) .

2.2.3. Kullanım Bileşeni

2.2.3.1. Kullanımbilgisi (Pragmatik)

Kullanımbilim, dilin sosyal bağlamda bir hedef doğrultusunda iletişim kurmak için uygun bir şekilde kullanılmasıdır. İletişimin amacına veya iletişim talebine uygun olacak şekilde toplumun konuşma nedenleri ile ihtiyaçları dilin işlevleri arasındadır. İnsanlar hayatın olağan akışı içerisinde isteklerini söylemek, fikir belirtmek ve diğerlerini kontrol etmek gibi sebeplerle dili kullanırlar (Topbaş, 2003).

İletişim kurmak için yalnızca dili doğru kullanmak yeterli değildir. Pragmatik dilin işlevsel yönü ile alakalı olup, sırayla konuşma, konuşmayı başlatma, aynı konuda devam ettirme ve bitirme, zaman, durum, bağlam ve konuya uygun konuşma gibi becerileri kapsar (Tezel, 2015).

Çocuklar erken çocukluk dönemleri boyunca dili sosyal bir araç olarak kullanma konusunda yeterli düzeye gelirler. Bu dönemde yüz ifadesi, duruş, ses tonu ve sesin yüksekliği gibi ipuçlarına karşı farkındalıkları oluşur. Okul öncesi dönemin sonuna gelindiğinde çocuklar değişen iletişim durumlarına karşı dil ve dil dışı ipuçlarını kullanma konusunda oldukça yetenekli hale gelirler (Bloom, 1998). Birbiriyle ilişkili bu beş bileşenin sırayla edinilmesi durumunda çocuklar dili kullanmada oldukça gelişme gösterirler. Dil gelişimi ise okuryazarlık becerilerinin kazanımı ile doğrudan ilişkilidir. Buna göre dil bileşenlerini yeterli düzeyde kazanan çocukların okuryazarlık becerilerinde de gelişim göstermesi beklenmektedir.

2.3. Okuryazarlık

Eski çağlardan bugüne dek bilgi aktarma ve bilgi edinme aracı olarak kullanılan okuma yazma becerisini tanımlamak oldukça zor olabilmektedir. Yıllar içinde değişiklik gösteren koşullar ve ihtiyaçlar okuma yazma eyleminin temelini oluşturan okuryazarlık kavramının tanımının da değişmesine neden olmaktadır (Güneş, 1994). Zaman içerisinde yapılan okuryazarlık tanımları ülkeden ülkeye, bir eğitim sisteminden diğerine farklılık göstermiş ve çeşitli şekillerde yorumlanmıştır. Tanımların çeşitlilik göstermesi kişinin okuryazar olabilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceri düzeyi ile okuma-yazma öğretimi anlayışının yıllar içinde gelişme göstermesinden kaynaklanmaktadır (Güneş, 1997).

1950’li yıllardan başlayarak Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu “UNESCO” okuryazarlığı eğitimde fırsat eşitliği ve insan hakları kapsamında ele almış, temel eğitim ve okuryazarlığı temel çalışma konularından biri olarak belirlemiştir. 1951 yılında ilk kez yapılan tanıma göre okuryazarlık, adını soyadını yazabilme ve imzasını atabilme becerileri ile sınırlandırılmıştır. 1958 yılında yapılan yeni tanımla birlikte sınır biraz daha genişletilmiş, günlük hayatı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi okuyup yazabilen ve anlayan kişilere okuryazar denilmiştir (UNESCO, 2004). Yirmi birinci yüzyıla gelindiğinde ise UNESCO tarafından okuryazarlık; değişen durumlarla ilişkili yazılı kaynakları tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, iletişim kurma ve hesaplama

yeteneği olarak tanımlanmıştır (Güneş, 2019).

Okuryazarlık doğumdan itibaren başlayan ve yaşam boyunca devam eden dinamik bir süreçtir. Bu kavram okuma yazma kavramının öğrenimiyle başlaya ve kazanımıyla biten bir süreç olarak değil; değişen toplum ihtiyaçlarına göre şekil alan bir öğrenme aracı olarak ifade edilmelidir (Gül, 2007; Rintaningrum, 2009).

Okuryazarlık kavramı, bireylerin amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı bilgileri kullanma ve bunun sonucunda karmaşık modern toplumlarda etkin bir şekilde kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2006).

Altun'a göre (2005) okuryazarlık yazı sembollerini seslendirme ve anlamlandırma ile başlayan ve bu becerinin kullanımıyla çevresindeki nesneleri ve durumları anlama ve kendine göre ifade etme durumudur.

Okuryazarlık, okuma ve yazma faaliyeti doğrultusunda kişinin yaşamı ve bu yaşam içindeki nesne ve olayları algılama şekli ve sosyal yaşamındaki bütün ilişkilere bir mana yüklemesi ile ilgili bir kavramdır. Kelimenin bu anlamı Batı kültürü içerisinde oluşmuş ve Türkiye'de yavaş yavaş kullanılmaya başlanmıştır. Okuryazarlık (literacy), okuma (reading) ve yazma (writing) faaliyetlerinden farklı olmakla birlikte, literacy kelimesi İngilizce'de harf sembollerini anlama ve bu harflerle yazılmış metinleri seslendirme anlamına gelirken daha sonraları anlamı genişlemiştir (Aşıcı, 2009).

Okuma-yazma harf sistemini çözme ve alfabe aracılığıyla yazılı metinleri okuyabilme ve yazabilme becerisi iken, okuryazarlık okunan ve yazılan metinleri anlamlandırmayı hedefleyen üst düzey zihinsel bir beceridir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Okuma-yazma ve okuryazarlık kavramları genellikle birbirleri ile karıştırılmaktadır. Batı dünyasının okuryazarlık kavramına kazandırdığı yeni anlamlarla okuma-yazma kavramlarından farklılaştığı ve geliştiği görülmektedir. Her ne kadar okuma-yazma ve okuryazarlık terimleri birbirleriyle ilişkili olsa da iki kavramda farklı görevleri ve özellikleri içermektedir. Bu kavramlar arasındaki farklılıklar;

- Okuma-yazma sembolleri eşleştirmeye, okuryazarlık ise sembollere anlam yüklemeye dayalıdır.
- Okuma-yazma bir sınıflandırmadan oluşurken, okuryazarlık seviye belirtir.
- Okuma-yazma bir ortamdaki harf sistemine dayalı simgelerden oluşan kompozisyonu, okuryazarlık ise insanın bu kompozisyon üzerine düşünebildiği tüm

bilgi, beceri, sosyal norm ve örüntülerdir.

- Okuma-yazmanın sabit bir tanımı yapılmıştır ancak okuryazarlığın her geçen gün anlam sahasının genişlediği ve tanımının değişkenlik gösterdiği görülmektedir (Longman, 2003).

Okuryazarlık, toplumda önemli bir gereksinim olan dilin, zaman ve mekan içerisinde kullanımıyla gelişen kültürel bir olgudur. Çocuklar okuryazar bir toplumda bireysel aile yaşantısı ve bulunduğu dönemin bir parçası olarak yaşarlar. Etkileşim içinde olduğu bağlam aracılığıyla kendi okuryazarlığını keşfeden çocuğun bu anlamdaki tecrübeleri çevresindekilerle benzerlik gösterir (Goodman, 1987). Yazılı ve sözlü iletişim yöntemlerinin kullanılmasıyla etkili iletişimin kurulmasını sağlayan bir araç olan okuryazarlığın formal eğitim sonrasında edinildiği düşünülse de okuryazarlığın esasları formal eğitimin öncesinde başlamaktadır. Bu sebeple çocuğa ev ortamında sağlanan imkanlar okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile yakından ilişkilidir (Gül, 2007).

2002 yılında çocukların okuryazarlık gelişimlerini takip etmek, formal öğretim döneminden önce var olan sorunları gidermek ve sağlam bir temel oluşturmak amacıyla NELP (National Early Literacy Panel) düzenlenmiştir. Bu panel ile okul öncesi dönemdeki çocukların okuryazarlık becerilerinden olumlu sonuçlar alınmasını sağlayacak müdahaleleri ve uygulamaları belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çok sayıda destekleyici eğitim uygulamaları sunan araştırmalar arasından belirli kriterler doğrultusunda nitelikli olarak seçilen çalışmalar bir araya getirilerek bir araştırma raporu oluşturulmuştur. Elde edilen araştırma raporu sonuçlarının öğretmenlere uygun programı seçmeleri konusunda, program geliştiricilere ise öğretim etkinliklerinde hedeflenmesi gereken beceriler konusunda rehberlik edeceği ileri sürülmüştür (NELP, 2008).

Okuryazarlık bireylerin var olan bilgi ve potansiyellerini geliştirerek hem yaşadıkları toplumun hem de iletişimde mesafelerin kalkmış olduğu dünyada diğer toplumlara katkı ve katılım sağlayacak öğrenme sürekliliğine sahiptirler (UNESCO, 2004). Zaman içerisinde insanların değişen ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda farklı amaçlara ve kavramlara yönelik okuryazarlık çeşitleri ortaya çıkmıştır. Okuryazarlık becerilerinde çeşitlilik artarken nitelikleri konusunda da farklı beklentiler oluşmuştur. Ekonomi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, sinema okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı ve internet okuryazarlığı çeşitlenen okuryazarlıklara örnek olarak verilebilir (Önal, 2010).

Kullanıldığı bağlama bağlı olarak okuryazarlık; kişinin kendi duygu, düşünce ve isteklerini sözlü ya da yazılı dil ile eksiksiz anlatması, karşısındakilerin söylediklerini ya da yazdıklarını da doğru bir şekilde dinleyerek ve okuyarak anlamasıdır. Aynı zamanda bütün bunları yaparken kendi bilgi ve becerilerini sosyal ve kültürel anlamda kullanmasıdır. Bu okuryazarlık becerilerine sahip bireylerin kendi bilgi, duygu ve düşüncelerini geliştirirken yaratıcı ve yoğun değerler de kazanacağı düşünülmektedir. Böylece bireylerin kendilerini geliştirmelerinin yanı sıra, içinde yaşadıkları toplumun problemlerinin çözümüne ve ilerlemelerine de katkıda bulunacakları öngörülmektedir (Güneş, 1997). Okuryazarlık becerileri, bireylerin sosyal hayatları ve bütün mesleki çalışmaları ile ilgili olmakla birlikte toplumun da gelişmişlik göstergelerinden biridir. Artık toplumların gelişmişlik düzeyinin yalnızca ekonomik faaliyetlerle ölçülmediği, ülkede basımı yapılan ve satılan gazete, kitap, dergi sayısı ve çeşidi; yapılan panel, konferans, forum ve benzeri faaliyetlerin niteliği ve niceliğinin o toplumun gelişmişlik düzeyini gösterdiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda okuryazarlık becerileri, bireylerin toplumdaki başarılarının bir göstergesi olduğu kadar yaşadıkları toplumun da gelişmişlik düzeyini gösteren önemli bir ölçüt olarak görülmektedir (Aşıcı, 2009). Okuryazarlık becerileri, örgün eğitim sonrasında kazanılacak okuma yazma becerileri ile gelişme göstermektedir. Okuryazar olmanın öncesinde edinilmesi gereken yeterlilikler bulunmaktadır. Bu yeterlilikler ise erken okuryazarlık becerileri olarak ifade edilmektedir.

2.4. Erken Okuryazarlık

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte okuryazarlık kavramlarının önemi artmış ve özellikle gelişmiş ülkelerde okuma yazma yaşını okul öncesi çağa indirmeyi amaçlayan bilimsel araştırmalar yoğunlaşmıştır. Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen okuryazarlık uygulamalarının çocukların gelecekteki akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin araştırma yoğunluğunun ardından, erken okuryazarlık kavramı gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarında yer bulmaya başlamıştır. Türkiye’de yeni yeni tartışılmaya başlanan erken okuryazarlık kavramının 20. yüzyılın ortalarından itibaren uluslararası kaynaklarda yer aldığı görülmektedir (Erkenet, 2009). Okuryazarlık becerileri çocukların formal eğitime hazır bulunuşluklarını artırmak ve en kısa zamanda okumaya geçişi sağlamak kapsamında erken okuryazarlık becerilerini içermektedir. Çocukların formal eğitim ile okuryazar olmanın öncesinde sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar erken okuryazarlık

olarak ifade edilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri, okuma becerisinin gelişimiyle doğal olarak ilişkili olan ve okumanın gelişiminden önce de var olan becerilerdir (Lonigan ve Shanahan, 2008).

Whitehurst ve Lonigan'a (1998) göre, erken okuryazarlık içten dışa ve dıştan içe olmak üzere iki alanı kapsar. İçten dışa beceriler sembollerin tanınması açısından okuryazarlığın ilk aşamalarında çok önemlidir. Okumayı ve yazmayı öğrendikten sonra, çocukların okuduklarını anlamaları için dıştan içe beceriler önemli hale gelir. Yazılı araçlarla temsil edilen sembollerin öncelikle yorumlanması ve analiz edilmesi, ardından bağlam birimlerinin çözümlenmesi gerekir (Lonigan, 2004).

Alanyazın incelendiğinde okuryazarlığın üç evresi olduğu görülmektedir. Bunlar filizlenen okuryazarlık, erken okuryazarlık ve geleneksel okuryazarlığı içerir. Okuryazarlığın temelini oluşturan erken çocukluk eğitiminde gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar filizlenen okuryazarlık (emergent literacy) ve erken okuryazarlık (early literacy) olarak ifade edilmektedir (Doyle, 2009; Ergül vd., 2014).



Şekil 1 Okuryazarlığın gelişim aşamaları (Cabell ve ark., 2008 'dan alınmıştır.)

Filizlenen okuryazarlık son çeyrek asırda epeyce popüler hale gelen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım okuryazarlık becerilerinin formal eğitim sürecinden önce edinildiğini ve okuryazarlık için gereken becerilerin temelini erken çocukluk döneminde atıldığını öne sürmektedir (Clay, 1967; Goodman, 1986; Teale ve Sulzby, 1986; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Filizlenen okuryazarlık (emergent literacy) veya başka bir ifadeyle gelişen okuryazarlık, doğumla birlikte başlayan ve sürekli gelişim gösteren bir süreç olmasına rağmen, erken çocukluk döneminin edinilen temel okuryazarlık bileşenleri açısından önemli bir kaynak olduğu ifade edilmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma becerilerinin gelişimini ilkökul dönemine kadar inceleyen pek çok boylamsal araştırma, erken okuryazarlık becerileri ile formal eğitim dönemindeki akademik beceriler arasında

pozitif bir ilişki bulmuştur (McCardle, Scarborough ve Catts, 2001; Altun ve Tantekin Erden, 2016). Erken okuryazarlık becerilerinin çocukların da ileriye yönelik okuma faaliyetleri için önemli bir ölçüt olduğu farklı birçok araştırmada ifade edilmiştir (Harste ve Woodward, 1989; Hood, Conlon ve Andrews, 2008). Alanyazın incelendiğinde geleneksel okuryazarlık öncesinde, filizlenen okuryazarlık ve erken okuryazarlık dönemlerinin kesin bir bitiş ve başlangıç tarihleriyle ayrılamamaları sebebiyle bu dönem genelde erken okuryazarlık olarak ifade edilmektedir.

Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerektiğini belirten Juel (1998) yaptığı çalışmada, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar izlemiş olduğu çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelecekteki okuma başarılarını büyük ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Cunningham ve Stanovich (1997) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da, öğrencilerin birinci sınıftaki okuryazarlık becerileri ile on birinci sınıftaki okuryazarlık becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmanın öne çıkan noktalarından biri, çocukların çoğunda yaşamın ilk yıllarında görülen okuma sorunlarının ileriki sınıflarda da benzer şekilde devam ettiği bulgusudur.

Yapılan araştırmalar ile erken okuryazarlık becerilerini edinen çocukların sosyal gelişimleri (Feiler ve Webster, 1998), akademik başarıları, okuma hızları ve okuduğunu anlama becerilerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Huba ve Ramisetty-Milker 1995; Rouse ve Fantuzzo, 2006).

Erken çocukluk döneminde çocuklar sosyal çevresiyle girdikleri etkileşimle farklı okuryazarlık becerilerini kazanmaktadırlar. Böylece sözel ve yazılı dilin kullanıldığı ortamlardan edindikleri deneyimler ile dilin birçok işlevini doğal yollardan tanımaktadırlar (Gök, 2013). Erken okuryazarlık becerileri ile çocukların ileride karşılaştacakları ilk okuma yazma becerileri ve diğer okuma yazma becerileri arasındaki pozitif ilişki göz önüne alındığında, bu becerilerin erken dönemde desteklenmesi ihtiyacının karşılanması oldukça önemlidir. Erken çocukluk döneminde çocuğun ilk ve en önemli destekçisi olan anne babanın, erken okuma becerilerini destekleyen zengin bir ev ortamı oluşturması da çocuğun okuma başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Arman, 2014).

Buna göre çevre, çocuğun öğrenme arzusunu şekillendirmektedir. Çocukların okuma sevgisi ve tutkusuna ailelerin katkısı büyüktür. Çocuk, yetişkinle birlikte kitap okumayı, kitabı keşfetmeyi ve sayfalarını çevirmeyi sever. Yetişkinler çocuklara kitap okuduğunda,

çocuklar ağız hareketlerini ve yazılı metni gözlemleyerek harfleri ve sesleri ilişkilendirmeye başlar. Çocuklar beğendikleri bir hikaye olduğunda tekrar dinlemek isteyebilirler, ilerleyen aşamalarda kitabı dokunarak ellerine alırlar ve kitabı kendileri okuyormuş gibi yaparlar. Bu davranışlar çocuğun ilk okuma girişimini oluşturur ve devamındaki okuma becerileri için önemli bir temel sağlar. Çocukların bu okuma beceri ve alışkanlıklarını edinmeleri için ev dışındaki ortam da önemlidir. Öğretmenin okuması ve okumaya olan alakası çocuğun okuma merakını ve isteğini artırır. Bu aşamada çocuğu etkileyen bir diğer çevresel faktör de kütüphanedir. Kütüphaneyi ziyaret etmek çocuğun kitapla bağını güçlendirir. Ayrıca ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin yanı sıra diğer yetişkinler de kitap okuyarak çocuklar için önemli birer rol model olmaktadır. Bu aşamada çocuğu kitapla tanıştıırken çocuğun ilgilerini, isteklerini ve gelişim özelliklerini dikkate almak gerekmektedir. Her çocuğun ilgi, istek ve yetenekleri çevre koşullarına göre şekillenmekte ve birbirinden farklılık göstermektedir (Cevher, 2015).

Çocukların içinde doğup büyüdüleri ortamdan edindikleri ilk olumlu tecrübeler gelecekteki akademik gelişimleri için oldukça önemlidir. Bu amaç doğrultusunda Wang (2015), erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için;

- Yazılı materyaller ve elektronik ortamlar hazırlanarak zengin uyaranlar ile çocuklar keşfetmeye yönlendirilebilir.
- Çocukların sordukları sorular cevaplanarak daha çok soru sormaları için teşvik edilebilir.
- Kavramlar somut bir hale getirilerek ve oyunlaştırılarak açıklanabilir.
- Çocukların ilgi alanlarını genişletmelerine destek olunabilir.
- Çocukların gelişim düzeylerine uygun etkinlikler gerçekleştirilebilir.
- Olumsuz yorumlardan uzak durarak olumlu dönütlere yoğunlaşılabilir.
- Çocuklar için birçok tercih oluşturulmasının faydalı olacağını ifade etmektedir.

Erken okuryazarlık dil kazanımı gibi doğumla başlayan, formal öğretime kadar devam eden ve çocuğun yazılı materyallerle etkileşimini ifade eden bir gelişim sürecidir (Morrison, 2002). Erken okuryazarlık kavramı okul öncesi çocuğunun gündelik yaşam deneyimlerine dayanmaktadır. Ev, okul ve sosyal yaşantıları yoluyla sözel ve yazılı dil üzerine bilgi ve birikimlerini oluşturmaya devam etmektedirler. Bu doğrultuda bir çocuğun çevresindeki yazıları fark etmesi ve dikkatini yöneltmesi, bir nesneye odaklanması, renkli

kalemler ve boyalarla yazı yazmaya çalışması, sesleri ayırt etmesi gibi deneyimler kendiliğinden gelişen okuryazarlık kavramı boyutunda ele alınabilecek davranışlar olarak ifade edilmektedir (Gök, 2013). Çocukların formal eğitime başladıklarında okuma becerilerinin kolay kazanılmasında erken çocukluk döneminde yaşadıkları okuryazarlık deneyimleri etkili olmaktadır. Fakat her çocuk bu dönemde aynı imkanlara sahip olamamaktadır. Bu farklılık okuryazarlık becerilerinin temellerinin atıldığı aile ortamının fiziksel ve duygusal açıdan elverişli olma durumu, çocuğun gelişimi için yeterli finansal kaynağa sahip olma ve evde dil gelişiminin desteklenmesi için çocukla gerçekleştirilen iletişimin sıklığı ve niteliği gibi etkenlerden kaynaklanmaktadır (Sezgin, Ulus ve Aksoy, 2019).

Erken okuryazarlık, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi için ön koşul olan yeterlilik ve bilgileri ifade eder (Crone ve Whitehurst, 1999). Erken okuryazarlık becerileri formal eğitim döneminde gelişen okuma ve yazma faaliyetlerinde destekleyici ve pekiştirici görevi görmektedir (Justice ve Kaderavek, 2002). Öğretmenler de okul öncesi eğitim ortamlarını nitelikli bir şekilde yapılandırarak çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirecek en önemli görevi üstlenmektedirler (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Hindman ve Wasik, 2008). Erken okuryazarlık yaklaşımına göre, çocuklar için uygun okuryazarlık materyallerini içeren zengin bir ortam oluşturmak önemlidir. Kitap merkezinde çocukların dikkatini çekebilecek renkli kitaplar bulunmalı ve çocuklar bu kitapları kendileri keşfedebilmelidir. Sınıf içerisinde okuryazarlık materyallerinin yerleştirilmesine elverişli olan bütün zeminlerde bu materyaller kullanılmalıdır. Öğretmenler çocuklara kitap okuma konusunda örnek olmalıdır (Giordona, 1980). Okuryazarlık becerilerinin temelini oluşturan erken okuma yazma deneyimleri erken okuryazarlık olarak ifade edilmektedir. Geçmişten günümüze erken okuryazarlık kavramını açıklamaya yönelik birçok girişim olmuş ve bu görüşler eğitim uygulamalarını yakından etkilemiştir.

2.4.1. Erken Okuryazarlığın Kuramsal Temelleri

Erken okuryazarlık, bir çocuğa erken yaşta okuma ve yazmayı öğretmeyi ifade etmemektedir. Çocukları küçük yaşlardan itibaren geleneksel okuryazarlığa, formal okuma yazma becerilerini öğrenmeye mecbur tutan yetişkin davranışlarının ve eğitim programlarının gelişimsel olarak uygun olmadığı iyi bilinmektedir. Geçmişten günümüze erken okuryazarlık kavramını açıklamaya yönelik girişimler olmuş ve bu görüşler eğitim

uygulamalarını yakından etkilemiştir (Feyman Gök, 2013). Erken okuryazarlığa etki eden dört farklı bakış açısından bahsedilebilir. Bunlar; olgunlaşma, gelişimsel, sosyokültürel ve erken okuryazarlık yaklaşımlarıdır (Barratt-Pugh, 2000).

Okuma yazmanın nasıl öğrenildiği ve hangi faktörlerin bu sürece etki ettiği merak edilen bir tartışma konusudur. Olgunlaşma kuramı, gelişimsel, sosyokültürel kuramlar ve erken okuryazarlık yaklaşımları konuyla ilgili farklı görüşler ortaya koymuştur. Gessel tarafından geliştirilen olgunlaşma kuramı, biyolojik süreçlerin önemini vurgulamakta ve çocukların belli bir yaştan sonra okumayı öğrenebileceklerini belirtmektedir. Ancak gelişimsel bakış açısı okuryazarlık sürecine okumaya hazırlık terimini eklemiş ve çocukların okuma öncesi etkinlikleri ile okuma yazma öğrenebileceklerini ifade etmiştir. Sosyokültürel kuram, okuryazarlığın kültür ve sosyal çevre tarafından biçimlendirilebileceğini ve okuryazarlık faaliyetlerinin kültüre yönelik olduğunu belirtmektedir. Bir diğer yaklaşım araştırmacı Clay (1966) tarafından yaptığı bir tez çalışmasıyla okuma yazma öğretimine “emergent literacy” adında yeni bir kavramı dahil etmesiyle ortaya çıkmıştır. Bu kavram Türkçeye Uzuner (1996) tarafından “filizlenen okuryazarlık” olarak çevrilmiştir. Bunun yanı sıra literatürde bazı araştırmacılar bu kavram için “gelişen okuryazarlık” adını da kullanmaktadır (Girgin 2003, Şimşek 2011). Gelişen, gelişmekte olan, filizlenen ya da erken okuryazarlık (emergent literacy) olarak isimlendirilen bu yaklaşım okuryazarlık öğreniminin erken çocukluk döneminde başladığı ve sözlü dil ve okuma yazma becerilerinin informal olarak sosyal çevredeki ilişkilerden etkilenecek şekilde geliştiği üzerinde durmuştur (Karaman, 2015; Barratt-Pugh, 2000; Whitehurst ve Lonigan 1998). Bahsi geçen erken okuryazarlık yaklaşımları Tablo 1’de; teori, teorisyen, öğretim yöntemi, okuryazarlığı öğretme yöntemi ve okuryazarlık üzerinde aile ve toplumun rolü şeklinde detaylandırılarak verilmiştir (Barratt-Pugh & Rohl, 2000).

Tablo 1 Erken Okuryazarlık Yaklaşımları

Olgunlaşmacı Kuram (Maturational Literacy)	Gelişimsel Kuram (Developmental Literacy)	Sosyo-kültürel Gelişim Kuramı (Sociocultural Literacy)	Gelişen Okuryazarlık Yaklaşımı (Emergent)
---	--	---	--

				Literacy)
Teorisyenler	Gesell	Thorndike	Bourdieu	Piaget
Teori	Olgunlaşma önceden programlanmış biyolojik süreçlere bağlıdır.	Gelişim, biyolojik olgunlaşma ve çevresel etkilerin ortak sonucudur.	Öğrenme, çocukların dahil olduğu sosyokültürel uygulamalarda gizlidir.	Öğrenme, çocukların sosyal çevreleriyle aktif etkileşimi halinde oluşur.
Öğretim Yöntemi	Becerilere dayalı	Okumaya hazır bulunuşluk	Eleştirel okuryazarlık	Bütün dil
Okuryazarlığı Öğretme Yöntemi	Birbirinden bağımsız becerilerin aşamalarını tekrarlayıcı öğrenme	Okuma öncesi etkinlikler ile doğrudan öğretim	Çeşitli okuryazarlık materyallerinin kullanılması, okuryazarlık faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ve eleştirel analizi	Gerçek okuryazarlık faaliyetlerine katılım
Aile ve Toplumun Rolü	Okuryazarlık üstünde çok az etkisi olduğu düşünülmektedir.	Öğretmenler aracılığıyla sağlanan etkinliklere dahil edilir.	Okuryazarlık etkinliklerine dahil olarak çocuklara sosyal öğrenme ortamı sağlar.	Okuryazarlığı kolaylaştıran deneyimler sağlar.

(Barratt-Pugh ve Rohl, 2000)

Bu bilgiler ışığında erken okuryazarlık yaklaşımları ortaya çıkış sıralarına göre detaylandırılarak açıklanmıştır.

2.4.1.1. Olgunlaşmacı Kuram

Okuryazarlık gelişimi üzerine yapılan ilk araştırma, 19. yüzyılın sonlarında deneysel psikolojinin temellerini atan Wundt'un laboratuvar çalışmasına dayanmaktadır. Bu çalışmalar sadece okuduğunu anlama üzerine odaklanmakta ve okumayı sesler ve semboller arasındaki ilişkilere dayalı bir etkinlik olarak tanımlamaktadır (Karaman, 2013).

En güçlü savunucularından biri Gesell olan olgunlaşmacı kuram 2000'li yılların başlarında ortaya çıkmıştır. Davranış kalıplarının doğuştan getirilen biyolojik bir programın sonucu olduğu ileri sürülmüştür. Aynı zamanda çocuğun beceri kazanmasında aile ve sosyal çevrenin etkisinin çok az olduğunu savunmuştur. Bu yaklaşımı savunanlar, çocukların zihinsel gelişiminin ancak belirli bir yaşa geldiklerinde okuma yazma öğrenmelerine olanak sağlayacağını ve zihinsel gelişimin çocuklar biyolojik olarak belirli bir olgunluğa ulaştıklarında geliştiğine inanılmıştır. Bir çocuğun okuma eğitimine hazırbulunuşluğunu saptamak için bir dizi okumaya hazırlık testi uygulanırdı (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000). Morphett ve Washburne'ün (1931) çocukların yaşı ile kelime tanıma becerileri arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışma sonucunda, çocuklara okuma öğretiminin 6 yaş ve sonrasında başlatılması gerektiği fikri uzun yıllar kabul görmüştür.

Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (The National Association for the Education of Young Children- NAEYC) ve Uluslararası Okuma Derneği (International Reading Association- IRA), olgunlaşma kuramının duygulara, ilişkilere, dış faktörlere ve gözlem yapılamayan bilişsel etmenlere değinmedikleri için erken okuryazarlıktan üstünkörü bahsedildiğini ileri sürmektedir. Bununla birlikte olgunlaşma kuramının etkisi birden fazla ülkede, birçok erken çocukluk eğitimcisi aracılığıyla sürdürülmektedir (IRA; NAEYC, 1998). Zaman içinde olgunlaşma görüşünün sorgulanmasıyla birlikte “okumaya hazır oluş” görüşü de ortaya çıkmıştır. Bu görüş, çocukların okuryazarlığa geçiş yapabilmeleri için belirli bir olgunluğa erişmeleri gerektiğini kabul etse de bu sürecin okuma öncesi deneyimlerden de etkilendiği savunmaktadır (Teale & Sulzby, 1986). Bu doğrultuda, okumaya hazır oluş görüşünün, olgunlaşma görüşünde olduğu gibi çevresel desteğin okuma yazma üzerindeki etkilerini göz ardı etmediğini ve erken öğrenme programlarını destekleyici birer unsur olarak benimsediği görülmektedir (Neuman vd., 2000).

2.4.1.2. Gelişimsel Kuram

Bu yaklaşımın kurucusu olan Thorndike, okuma yazma becerilerinin kazanılmasında çocukların gelişimsel olarak yeterli olgunluğa ulaşmalarının önemini kabul etmekte ancak çocukların bu süreçte edineceği deneyimlerden de etkilenebileceklerini ifade etmektedir (Durkin 1966, akt: Barratt-Pugh ve Rohl, 2000). Bu yaklaşıma göre, öğrenme büyük oranda biyolojik olgunluğa bağlı olmakla birlikte, okul öncesi dönem öğrencilerinin hazırlık programlarında belli bir olgunluk düzeyine ulaşmaları gerekmektedir (Teale &

Sulzby, 1986).

Gelişimsel kuram, erken çocukluk eğitiminde deneyim ve öğretimin birlikteliğini okuma yazma sürecini destekleyen birer unsur olarak kabul etmiştir. İleri düzeyde yapılandırılmış ve sıralı olarak organize edilmiş becerilere dayalı alıştırma etkinliklerini içeren çalışma kitapları geliştirilmiştir. Okuma ve yazma, düzenli ve doğrudan bir eğitim aracılığıyla ayrı olarak öğretilen farklı beceriler olarak görülmüştür. Okuryazarlığın gelişiminde ailenin rolü göz ardı edilmiş ve ailenin çocuğa okula başlamadan önce okuma ya da yazma becerilerini öğretmemeleri istenmiştir (Barratt-Pugh & Rohl, 2001). Bu bakış açısına göre, ailenin çocuk yetkinlik kazanmadan okuma yazma öğretmek istemesinin çocuğa fayda sağlamaktan çok zarar vereceği ifade edilmiştir (Barratt-Pugh and Rohl, 2000). Gelişimsel kuram, çocuklara sistematik ve doğrudan verilen okuma yazma eğitimi dışındaki deneyimlerin önemsenmemesi ve erken okuryazarlığın gelişmesine fayda sağlayan ön şart becerilere gereken önemin verilmemesi açısından eleştirilmektedir.

2.4.1.3. Sosyokültürel Kuram

1990'lı yıllarda ortaya çıkan sosyokültürel görüş ev ortamı ve sosyal çevrelerdeki kültürel faaliyetlerin okuma yazma öğrenimine etkisini vurgulamıştır (Barratt-Pugh & Rohl, 2001). Bourdieu tarafından geliştirilen bu görüş, okuryazarlığın kültüre ve sosyal bağlama göre farklılık gösteren faaliyetler yoluyla ortaya çıktığını savunur. Bu görüşe göre aile ve toplum çok önemlidir, ancak okuma yazma etkinlikleri de kültüre has gelişim gösterir ve her ortamda farklı yorumlanır (Karaman, 2015).

Sosyokültürel kuram, çocukların günlük yaşamlarında yetişkinlerden ve akranlarından aldıkları desteğin çocuk için yakınsal gelişim alanı sağladığını ve buna bağlı olarak çocukların sosyal faaliyetleri aracılığıyla dil ve okuma becerilerini kazandıklarını ileri sürmüştür (Whitehead, 2010).

Bourdieu'nun geliştirdiği ve Vygotsky'nin çalışmalarına dayanan bu yaklaşımla beraber günlük yaşamda gerçekleştirilen okuryazarlık etkinlikleri, ailenin rolü ve kültürün etkisi önem kazanmaya başlamıştır. Barratt-Pugh (2000) sosyo kültürel bakış açısına göre okuryazarlığın altı ögesini tanımlamıştır:

- Çocukların doğal okuma yazma öğrenimi ve bunun nasıl yapılacağına ilişkin bilgisi, evde ve toplum içinde katılım gösterdikleri farklı okuryazarlık etkinlikleri

aracılığıyla gerçekleştirilmektedir

- Okuryazarlık uygulamaları çoğunlukla kültüre özgüdür ve bu uygulamalar çocuğun benlik duygusuna katkı sağlar.
- Çocukların okuryazarlığın neyi ifade ettiğini ve edinme yolları konusunda farklı fikirleri vardır.
- Okuma yazma becerilerinin kazanımına yönelik birçok okuma yazma programları vardır.
- Çocuklar okuryazarlığı çeşitli yöntemlerle öğrenir.
- Okuryazarlık uygulaması, sosyal ve eğitsel ortamlara bağlı olarak çeşitli şekilde yorumlanır.

2.4.1.4. Gelişen Okuryazarlık Yaklaşımı

Gelişen okuryazarlık yaklaşımı 1985'te okumanın başlangıcının doğumla birlikte başladığını ileri sürerek geleneksel "okumaya hazırlık" programlarına ve araştırmalarına itiraz etmiş ve ileriki yıllarda herhangi bir etkinliğin okuryazarlığın gelişimine destek olduğunu savunmuştur. Bu yaklaşıma göre okuma sürekli gelişim gösteren bir kavramdır ve formal eğitim öncesi beceriler okumayı öğrenme sürecinin bir parçasıdır (Akyol, 2013).

Çocukların formal eğitim öncesinde yazı anlayışlarını şekillendiren davranışları, becerileri, fikirleri ve tecrübelerini ifade eden becerilere 'emergent literacy' (kendiliğinden gelişen okuryazarlık) denmektedir. İngiltere'de okul öncesi dönemde okuryazarlığın gösterdiği ilerleme sürecini tanımlamak için birçok ifadenin kullanıldığı ve bunların birbirleri ile bir yarış içerisinde oldukları bilinmektedir. Bu ifadeler şöyle sıralanabilir (Feyman Gök, 2013):

- Early literacy : Erken Okuryazarlık
- Emergent Literacy : Kendiliğinden Gelişen Okuryazarlık
- Beginning Literacy : Okuryazarlığın Başlangıcı
- Pre-Literacy : Ön Okuryazarlık
- Preschool Literacy : Okul Öncesinde Okuryazarlık

Gelişen okuryazarlık yaklaşımının kuramsal altyapısı yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre çocuklar çevre ile etkileşime girerek bilgiyi oluştururlar. Yapılandırmacı yaklaşımın Jean Piaget ve Lev Vygotsky'dir.

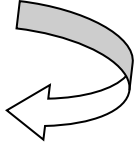
Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi, erken çocukluk eğitimi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu teoriye göre çocuklar, çevreleri ile etkileşim içinde olarak kavrama ve yorumlama yoluyla bilgi edinirler. Çocuklar, öğrendiklerini değiştirme ve yeniden düzenleme süreçlerine aktif olarak katılırlar (Feyman Gök, 2013).

Piaget'e göre bilişsel gelişim duyu-motor, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi olmak üzere dört aşamadan oluşan bir süreçtir. Çocuklar her bir aşamaya farklı zamanlarda ulaşabilmektedirler. Gelişen okuryazarlık yaklaşımı da Piaget'in gelişim kuramına benzer olarak, zamanla daha karışık becerilerin geliştirildiği kapsamlı bir süreçtir (Senemoğlu, 2012)

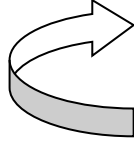
Vygotsky'nin (1978) teorisi de tıpkı Piaget'ninki gibi, çocukların aktif deneyimler yoluyla bilgiyi yapılandırıldığını savunur ancak Piaget'in ötesinde, çocuklar ve yetişkinler arasında veya çocuklar ve daha okuryazar çocuklar arasındaki sosyal etkileşimler sonucu öğrenmenin gerçekleştiğini savunur. Vygotsky'nin sosyokültürel görüşü, toplumun kültürel bağlamında, çocukların birçok beceriyi yetişkinler ve çocuklar arasındaki etkileşimler aracılığıyla öğrenebileceklerini ve çocukların bilişsel becerilerinin gelişiminde de temel faktör olduğunu ifade etmiştir.

Erken okuryazarlığın bileşenlerinin nasıl geliştiğini, birbirlerini nasıl etkilediklerini ve geleneksel okuma ve yazmanın diğer becerilerle birlikte nasıl geliştiğini açıklayan çok yönlü araştırmalar bulunmamaktadır. Öte yandan erken okuryazarlığın iki boyuttan oluştuğu söylenebilir. Bunlar: içten dışa ve dıştan içedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Whitehurst ve Lonigan (1998) bu becerileri, Tablo 3'te gösterildiği gibi boyutlandırmaktadır.

Tablo 2 Erken Okuryazarlığın Boyutları

Boyut	Birim
Dıştan içe	 • Bağlamsal Birimler (Örnek: öykü) • Anlamsal Birimler (Örnek: kavramlar)

İçten dışı



- Dil Birimleri (Örnek: sözcükler)
 - Ses Birimleri (Örnek: fonemler)
 - Yazılı Birimler (Örnek: çizgiler)
-

(Whitehurst ve Lonigan, 1998; akt. Karaman, 2013)

Erken okuryazarlığın boyutları için bir önem sıralaması yapıldığında içten dışı gelişen beceriler önemli görülmektedir. Çocuk, metni oluşturan sembollerin farkına vardıktan sonra anlamsal ve bağlam ile ilgili alt kapsamlara geçebilir. Temel olarak fonolojik farkındalıkla başlangıç yapan okuryazarlık becerileri, önce okuduğunu anlama sonra yazma yönünde bir ilerleyiş göstermektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Katz ve Frost'a (1992) göre ise yazı bilgisi ve fonolojik farkındalık davranışları daha karmaşık olduğu için öğrenmeleri zordur; ancak Türkçe gibi dillerde fonolojik farkındalık ve yazma becerilerinin öğrenilmesi İngilizceye göre daha kolaydır (Akt. Karaman, 2013).

'Gelişen okuryazarlık', 'erken okuryazarlık' ve 'geleneksel okuryazarlık' gelişiminde kesin çizgilerin olmaması, okuryazarlık gelişim aşamalarında belirli bir süre belirtmeyi zorlaştırmaktadır (Justice, 2006). Çocukların küçük yaşlarda sergiledikleri okuryazarlık davranışlarını inceleyen araştırmacılar, onların yazılarla donatılmış bir dünyaya doğduklarını ve sözlü ve yazılı dilin hayatın ilk senelerinde birlikte gelişim gösterdiğini belirtmişlerdir (Teale ve Sulzby, 1986).

Okuma yazma gelişiminin doğumla başladığını ve sonraki yıllarda da devam ettiğini kabul eden gelişen okuryazarlık yaklaşımı, çocukların erken yaşlarda kitaplarla ve yazılarla tanıştırılması gerektiğini vurgular (Morrow, 2014) Bu yaklaşım, çocuğun okuryazarlık gelişiminde yetişkin ya da ebeveynlerin rolünün ve ilköğretim öncesi çocuğa sunulan erken okuryazarlık etkinliklerinin önemli olduğunu belirtir (Razfar ve Gutiérrez, 2003). Eğitimcilerin yazılı uyarılar açısından zengin bir ortam sağlaması, okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bütünleştirildiği dil temelli bir öğretim programı kullanmaları önerilmektedir. Bu öğretim yöntemi bütün dil yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Goodman, 1986, Akt. Barratt-Pugh, 2000).

Teale ve Sulzby (1992) gelişen okuryazarlık yaklaşımının okuryazarlık öğreniminde benimsediği bazı ilkelerden bahsetmiştir. Bunlar;

- Okuryazarlık becerilerinin kazanılması çocuklar formal eğitim yaşantısına

geçmeden önce başlamaktadır.

- Çocuklar okuryazarlık becerilerini ailesi tarafından ev ortamında ya da çevresiyle kurdukları sosyal etkileşimler yoluyla kazanmaktadır.
- Yazılı ve sözlü dil becerileri birbirinden ayrılmaz parçalardır ve bütünseldir. Bu beceriler birbirleriyle senkron ve ilişkili gelişim gösterirler.
- Okuryazarlık gelişiminde bilişsel beceriler önemlidir ve doğumda 6 yaşa kadar olan süreç bilişsel gelişim için kritiktir.
- Çocuklar yazılı dili günlük yaşam içinde öğrenirler. Yetişkinlerle kurdukları sosyal etkileşimler ve okuma yazmaya yönelik aktif katılımları ile okuryazarlık becerilerini geliştirirler. Ayrıca ebeveynlerinin okuryazarlık davranışlarını da kendilerine rol model almaktadırlar.
- Çocukların okuryazarlık süreçlerinde genellenmiş aşamalardan geçtikleri belirtilmiş olsa da her çocuğun gelişiminin farklı olduğu gibi bu aşamalardan geçme zamanları da birbirinden farklıdır.

Bu yaklaşımla birlikte okuma ve yazmanın ayrı öğretilen ayrı beceriler olmadığı ve birlikte öğretilbileceği ifade edilmektedir. Küçük çocuklar için beceri öğretiminin uygun olmadığı ancak gelişen okuryazarlık davranışlarına karşı motive edilmeleri gerektiği belirtilmiştir (Morrow, 2007).

2.5. Erken Okuryazarlık Bileşenleri

Dil, çocukların çevreleriyle anlamlı etkileşimler kurmasıyla gelişim göstermektedir. Çocuklar dil aracılığıyla kurdukları bu etkileşimler sonucunda, erken dönemde yaşadıkları okuma yazma deneyimleri ile erken okuryazarlık becerilerinin başlangıcını oluştururlar. Dil gelişimi sıralı beş alt sistemin tamamlanmasıyla oluşmaktadır. Benzer şekilde erken okuryazarlık becerileri de beş alt bileşenden oluşmaktadır. Bunlar erken okuryazarlık bileşenleri başlığı altında fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama şeklinde ele alınacaktır.

2.5.1. Fonolojik Farkındalık

Fonolojik farkındalık, bir kelimeyi oluşturan fonemlerin farkındalığıdır. Sesler ve ait oldukları harfler arasındaki bağlantıyı anlamak fonolojik farkındalık gerektirir. (Turan, 2015). Fonolojik veya sesbilgisel farkındalık kavramı, kelimeleri oluşturan bileşenlerini,

yani kelimelerin yapısını tanımaktır. Başka bir ifadeyle cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden ve hecelerin fonemlerden oluştuğunu tanımaktır (Kırca, 2007). Ayrıca sözcükleri hecelere ve fonemlere ayırma yeteneği ve konuşma dilinin kodlarını çözmeyi içerdiğinden bilişsel işlemleri gerçekleştirme becerisi olarak da ifade edilmektedir (Denton, Hasbrouck, Weaver, & Rıccio, 2000).

Dildeki en küçük anlamlı birim olan fonem (sesbirim) farkındalığı, ses biriminin bilinçli olarak algılanmasıdır. Edinilen okuma ve yazma becerileri için bu farkındalık gerekli değildir. Halihazırda okuma yazma becerisini edinmiş olan çocuklar otomatik olarak analiz ve heceleme yapabilir. Okuma öncesi dönemde bu farkındalığı geliştirmek önemlidir. Okuma ve yazma becerilerini henüz tam olarak kazanamamış bir çocuğun fonem farkındalığına ihtiyacı vardır. Çocuklar sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi öğrenmeye başladıkça, günlük konuşmanın fonemlerine bilinçli bir şekilde dikkat etmeye başlarlar (Neuman ve Dickinson, 2018). Örneğin bu beceriye sahip bir çocuk "bal" kelimesinin başlangıç ve bitiş seslerini söyleyebilir. Böylece çocuklar sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi anlarlar. Bu beceri, bir çocuğun okuma becerisini etkileyen çok önemli bir unsurdur (Yopp ve Yopp, 2000). Çocuklar konuşma ve yazı dili arasındaki ilişkiyi anladıktan sonra duydukları sesleri yazarken doğru yazabilmektedirler. Fonolojik farkındalık, sözel alıcı ve ifade edici dil becerileri ile yazılı dil becerileri arasında bir köprü görevi görür. Yani konuşma dilindeki kelimeleri seslerine ve hecelerine göre ayırma becerisine sahip çocuklar sözel dil kavramlarını yazı dile daha kolay aktarabilmektedirler. Fonolojik farkındalığa yönelik yapılan etkinliklerde (sözcüklerin aynı fonemle başlaması ve bitmesi, fonemlerin birleşerek sözcük oluşturması, sözcükler içinde uyak bulunduğunu fark etme) başarılı olan çocuklar formal eğitime geçtiklerinde ilk okuma sürecinde uygulanan “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile öğretim sırasında seslerin yapısına yönelik aşinalıkları sayesinde işittiklerini doğru olarak yazabilmektedirler (Erdoğan Ö., 2011).

Başlangıçta kelimeleri ve tekerlemeleri bilen çocuklar, yavaş yavaş heceler ve fonemler gibi daha küçük birimlerin farkına varırlar. Okul öncesi dönemde tekerlemeler ve kelime oyunları gibi etkinliklerde bu beceriler kendini gösterir. Bu, çocukların dilin akışını anlamaya başladığının erken bir işaretidir. Uyak ve aliterasyon bilinciyle örgün eğitime başlayan çocuklar, bu bilince sahip olmayan akranlarına göre daha başarılı okurlar olabilmektedir (Turan, 2019). Araştırmalar da sesleri iyi ayırt edebilen çocukların okumayı akranlarından daha hızlı öğrenmekte olduklarını göstermektedir. Çünkü fonolojik farkındalık sözcükleri çözümleme becerilerini etkilemektedir. Bu ilişki, zeka, hafıza, alıcı

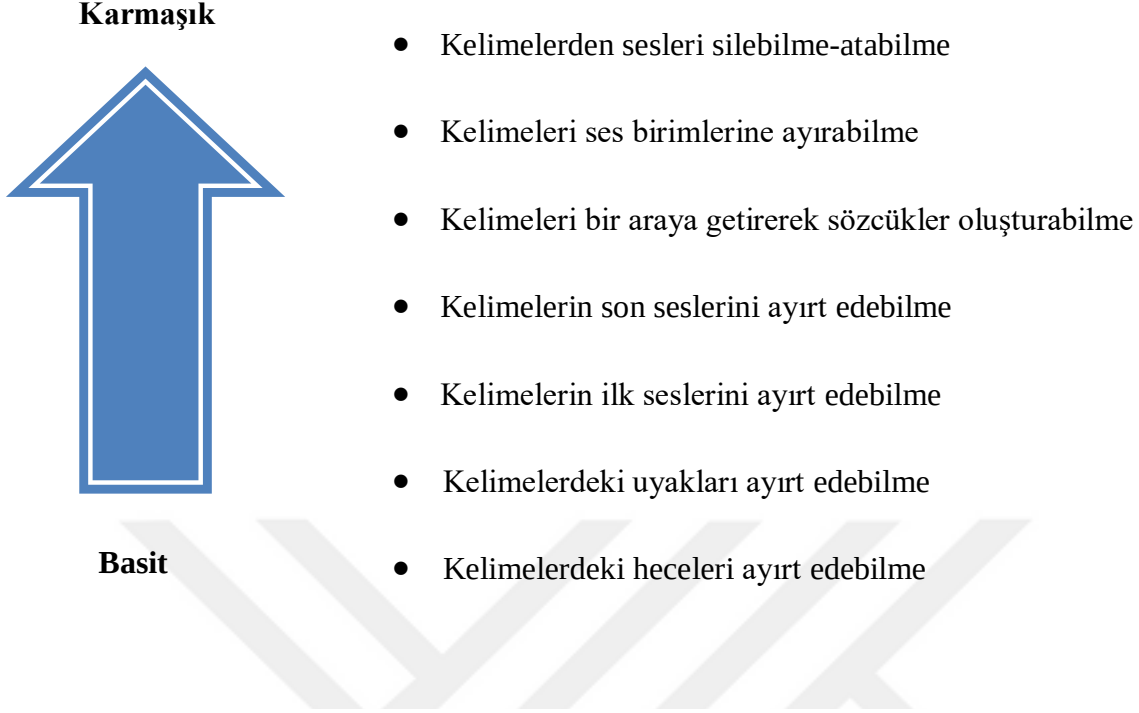
dil ve sosyo-ekonomik çevre gibi etmenlerin varlığında da devam etmektedir (Bryant, MacLean, Bradley ve Crosland, 1990; Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1994).

Hoover (2002), fonolojik farkındalık becerilerini şu şekilde sıralamıştır:

- Kelimelerdeki baştaki ve sondaki sesleri fark edebilme
- Kelimelerin başlangıç ve bitiş fonemlerini çıkararak söyleyebilme
- Kelimelerin başına ya da sonuna fonem ekleyebilme
- Kelimeleri ilk ya da son sesine göre eşleştirebilme
- Kelimelerin bir parçasını çıkararak farklı bir sözcüğün yerine kullanmak
- Kelimeleri oluşturan hecelerin ve seslerin farkında olmak

Araştırmalar, fonolojik farkındalığın başarılı okuma gelişimi için çok önemli bir kriter olabileceğini göstermiştir. Yeterli derecede fonolojik farkındalık kazanmamış olan çocuklar başarısız birer okur olma eğilimindedirler. Fonolojik farkındalık, herhangi bir dilde okuma becerisini geliştirmek için gerekli bir şart gibi görünmektedir (Erdoğan, 2019). Benzer şekilde Verhoeven ve ark., (2020) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında fonolojik becerilerin eksikliğinin okuma ve yazma kazanımında zorluklara neden olabileceğini belirtmiştir. Ezell ve Justice (2000) tarafından yapılan bir araştırmada da çocuğun erken okuryazarlık bileşenlerinden biri olan fonolojik farkındalık becerileri ile formal eğitim hayatındaki okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okul öncesi ve ilkokul çağında bireyin gelişimi ile kendini farklı becerilerde öne çıkaran fonolojik farkındalık, tek ve birleşik bir yetenektir. Bu sebeple, sesbilgisel farkındalığın, odak noktası sözcüksel ögenin boyutuna bakılmaksızın yerel sesbirimlerini tanıma, ayırt etme ve manipüle etme yeteneğini ifade ettiği konusunda fikir birliği vardır (Anthony, Francis ve Anthony, 2005). Fonolojik farkındalık süreci basit becerilerden karmaşığa, büyük birimlerden küçük birimlere doğru aşamalı şekilde gelişmektedir (Turan, 2019). Schule, Skibbe ve Rao (2007) da fonolojik farkındalık becerilerini çocukların gelişim aşamalarına benzer şekilde basitten karmaşığa doğru şu şekilde sıralandığını belirtmişlerdir:



Fonolojik farkındalık süreç içerisinde beraberinde üstbilişsel farkındalığı da getirmektedir. Bunun nedeni, kelimelerin anlamından çok kelimelerin ses yapısına ve dilin yapısına odaklanmasıdır. Fonolojik farkındalığın kazanılması okul öncesi çocuklar için çok önemlidir çünkü fonolojik farkındalık bilişsel ve dil gelişimini de etkilemektedir (Karaman Benli, 2019). Fonolojik farkındalığın alt başlıkları; sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve sesbirim (fonem) farkındalığı olarak sıralanabilir.

2.5.1.1. Sözcük farkındalığı

Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu anlama, cümledeki sözcük sayısını fark edebilme; sözcüklerin uzun veya kısa olabileceğini anlamak sözcük farkındalığı olarak tanımlanmaktadır (Turan, 2019).

2.5.1.2. Hece farkındalığı

Fonolojik farkındalığın ikinci seviyesi hece farkındalığıdır. Çocuklar sözcük farkındalığını kazandıkça, kelimeleri hecelere ayırabildiklerini keşfederler. Bu, hece farkındalığının kazanılmasıyla ilgilidir. Hece farkındalığı, bir kelimeyi oluşturan hecelerin tek tek fark edilmesidir (Turan, 2019).

2.5.1.3. Uyak farkındalığı

Fonolojik farkındalığın bir diğer seviyesi, kafiye ve aliterasyon yeteneğidir. Bu beceriler, uyak oluşturma, uyakları anlama ve kelimeleri başlangıç, orta veya son sesleriyle gruplandırmayı içermektedir (Turan, 2019).

2.5.1.4. Sesbirim (fonem) farkındalığı

Fonolojik duyarlılığın son seviyesi fonem farkındalığıdır. Sözcüklerin yapı taşları olan fonemler, dilin kendi başına bir anlamı olmayan fakat anlam taşıyan ve anlamı değiştiren en küçük birimleridir. Sesler ancak bir araya geldiklerinde anlamlıdır. Her dilin sınırlı sayıda ses dağarcığı vardır. Bu sınırlı sayıda ses, sonsuz sayıda anlamlı bütün oluşturmak için birleşir (Topbaş, 2007).

2.5.2. Yazı Farkındalığı

Çocukların erken çocukluk döneminde edinilmesi gereken bir diğer erken okuryazarlık becerisi de yazı farkındalığıdır. Yazı farkındalığı kavramı, Mary Clay tarafından ilk kez 1960 yılında betimlenmiştir (Clay, 1989). Yazı farkındalığı, yazı kavramına dikkat ederek, kelimelerin yönünü ve kelimeler arasındaki boşluğu tanıyarak, harfleri ve sayıları ayırt etme yeteneği ile birlikte gelişen bir süreçtir (Kılıç ve Kara, 2018). Ülkelerin kullandıkları dilin yapısı gereği yazı bilgileri farklı olabilir ancak birçok kavram ortaktır. Yazı bilgisi konusunda yetkinlik kazanmanın okul öncesi dönemden ilkökul üçüncü sınıfa kadar tamamlanması beklenmektedir (Paris, 2011).

Erken çocukluk döneminde yazı farkındalığının beş evresi vardır (Çetin, 2014).

Birinci evre: Yazı farkındalığının gelişimi 2-3 yaşlarından itibaren çocukların merakla çevrelerindeki eşya ve nesneleri, yiyecek içecek paketlerinin üzerinde yazan harfleri fark etmeleri ile başlayan bir süreçtir.

İkinci evre: Bu evrede gazeteler, alışveriş listeleri, öykü kitapları gibi iyi yazılmış metinler dikkat çeker. Yazım yönü, sıralaması ve önemi dikkate alındığında okuma, sayfa gibi yazı ile ilgili kavramlar anlam kazanmaktadır. Çocuğun deneyimleri sonucunda bu dönemde kitap gibi yazılı gereçleri doğru şekilde tutması istenmektedir.

Üçüncü evre: Yazının işlevinin çocuk için öneminin anlaşıldığı bu aşamada, yazının biçimine ilişkin gelişmeler yaşanır.

Dördüncü evre: Bu evrede çocuk yazı ile ilgili içerikleri ifade eder. Yazının işlevini ve yazılı içeriklerin oluşumunu kavrayarak, yazıyı bir iletişim aracı olarak kullanır.

Beşinci evre: 6 yaşlarında görülen bu zamanda çocuklar, yazı kavramı ile ilgili kompleks becerileri kullanmaya başlarlar. Kelimeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları kavrayarak yazı dili ile konuşma dili arasında ilişki kurmaya başlar. Bu süreçten sonra çocuğun formal okumaya geçmesi beklenir.

Yazılı okuryazarlık, çok sayıda yazılı materyalin olduğu ve yazılı etkinliklerin (örn, ebeveynlerin çocuklara kitap okuması gibi) sıklıkla gerçekleştirildiği ortamlarda gelişim gösteren bir yeterlilik (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2015). Erken çocukluk döneminde yazı farkındalığı ile okuma yazma becerisi arasında kurulacak ilişkide geleceğe yönelik hedefler; okuduğunu anlama, sürükleyici bir okuma yazma becerisi, okuma yazmadan zevk alma ve okuma yazmayı farklı amaçlar için kullanmayı içermektedir. En önemlisi çocuklara okuma yazma öğretmek değil, farkındalık yaratmak ve okuma yazmanın yaşamımızdaki önemini anlamalarını sağlamaktır (Üstün, 2007).

Okul öncesi eğitimin amacı çocuklara okuma yazma öğretmek değil, onları okuma yazmayı kolay öğrenecekleri temel becerilerle donatmaktır. Çocukların okuma ve yazma tecrübeleri, dil ve erken okuryazarlık becerileri ile birlikte gelişmektedir. Alanyazın incelendiğinde, erken çocukluk yıllarında yazı farkındalığı desteklenen çocukların ileriki yıllarda erken okuryazarlık becerilerinde gelişim gösterdikleri bulunmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013;Altınkaynak ve Akman, 2014; Bayraktar, 2018).

Yazı farkındalığını geliştirerek ve bunu ses farkındalığı ile ilişkilendirerek çocukların okuryazarlık farkındalığı kazanmaları sağlanmalıdır. Bu süreçte çocukların yazdıklarının anlamını keşfetmeleri ve yazmanın da yazılı bir anlam geliştirmek olduğunu algılamaları gerekmektedir. Çocuklardan yazıyı kendilerinin keşfetmeleri ve yazı farkındalıklarını tek başlarına kazanmaları gibi bir beklentiye girilmemelidir. Yazı farkındalığı, okul öncesi dönemden itibaren okuma yazma öğretiminin başlangıcı olan formal eğitimin özellikle ilk senesindeki etkinlikleri içermektedir. Okuma yazma öğretime geçiş yazı farkındalığına yönelik etkinlikler planlanmadan ve uygulanmadan gerçekleşmemelidir (Güneş, 2007).

Okul öncesi dönemde yazı farkındalığının geliştirilmesindeki amaç çocukların yazı yazma kurallarını ve yazı yazma dilini anlamasıdır. Bu dönemde çocuğa yazı yazmayı öğretmek

amaçlanmaz. Yazı yazma hakkında farkındalık oluşturmaları ve yazı yazmaya hazır olması beklenmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların kazanması beklenen yazı farkındalığı becerileri şunlardır (Justice ve Ezell, 2004):

- Kitabın nasıl tutması gerektiğini bilir ve kitabın sayfalarını doğru yönde çevirir.
- Yazıların soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yazıldığını bilir.
- Harflerin bir araya gelerek kelime oluşturduğunu bilir.
- Yazı yazarken kelimelerin arasında boşluk bırakıldığını bilir.
- Günlük yaşamda karşılaştığı sembollerin, işaretlerin, levhaların ve logoların farkına varır.

Fonolojik farkındalık becerileri gibi yazı farkındalığı becerileri de çocukların okuma becerisi için oldukça önemlidir. Bu konuyla ilgili yapılan bir dizi çalışmada yazı farkındalığı çocukların okuma becerisini tahmin etmede en önemli beceri olarak ifade edilmiştir (Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007). Aynı zamanda erken okuryazarlık, teknoloji geliştikçe çalışma alanını da genişletmiştir. Erken okuryazarlık eğitiminde kullanılan tabletlerin de çocukların yazı farkındalığını arttırdığı görülmüştür (Neumann, 2016).

2.5.3. Alfabe-Harf Bilgisi

Harflerin bir araya gelerek kelimeleri meydana getirdiğini, harflere ait seslerin kelimeleri telaffuz etmek için kullanıldığını ve farklı harflerin birleşerek farklı kelimeler oluşturduğunu anlaması alfabe bilgisi olarak ifade edilmektedir. Harf bilgisi ise tüm harflerin bir sesinin olduğu bilgisidir. Alfabeyi öğrenen çocuklar kullandıkları dilin kendisine has yazı sistemlerini de anlamaktadırlar. Alfabe bilgisi, harflerin büyük ve küçük yazıldığını bilmeyi gerekli kılmaktadır. Alfabeyi ve harfleri bilen bir çocuk, harflerin sesleri ile yazılışlarını eşleştirebilmeli ve her harfin bir sese karşılık geldiğini bilmelidir (Cabell, McGinty ve Justice, 2007). Harf ve alfabe bilgisi, tüm harflerin birbirinden ayrı olduğunu ve her harfin farklı bir isme ve okunuşa sahip olduğunu belirten alfabetik ilkedir. (Goulding, Dickie ve Shuker, 2017).

Çocuklar günlük yaşamları içerisinde yazılı materyallerle karşılaşabilmekte ve bu

materyallerde bulunan harfleri merak edebilmektedirler. Çocukların çevrelerini daha iyi anlayabilmeleri sağlamak için harf farkındalığı kazandırılmalı ancak harf yazımı öğretilmemelidir. Erken okuryazarlık becerilerinin formal okuma yazma öğretiminden farklı olarak okul öncesi dönem çocuklarının gelişim seviyelerine uygun olacak şekilde desteklenmesi gerekmektedir. Çocuklar günlük yaşamlarında ve çevrelerinde sürekli harflerle iç içedir. Bu sebeple çocukların seviyelerine uygun yöntem ve tekniklerle harf bilgisini kazanmaları ve isimlerini aşamalı olarak yazmaları için desteklenmeleri oldukça önemlidir (Karaman-Benli, 2021).

Okul öncesi dönemdeki çoğu çocuk ismindeki harfleri tanımakta ve onları taklit edebilmektedir. Çevrede gördükleri işaretlere karşı merak duyar ve yetişkin ile birlikte kitap okuma faaliyeti sırasında okumaya ilişkin bilgiler kazanabilirler. Zeka, okuduğunu ve dinlediğini anlama, sayı kavramları, görsel hafıza, yer-yön bulma, el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ilişkisi ve algısı, sesbilgisel farkındalık, renk ve şekil ayrımı, okuma ile ilgili kavramlar, kelime bilgisi, görsel ve işitsel davranışsal ayırım becerileri gibi temel beceriler okuma yazma gelişimini oluşturmaktadır (Ekici, 2014). Çocuklar alfabe bilgisinin gelişimi sırasında öncelikle çevrelerinde gördükleri yazıları incelemekte yazıdaki harflere benzer çizimler yapmaya çalışmaktadırlar. Kimi çocuklar yazıdaki harflere benzer çizimler yaparken kimi yazıdaki harfleri aynısını yazabilmektedir. Kendi ismini tanıyan çocuk görsel algısını kullanarak kağıda kopyalar ve bir süre sonra görmeden de yazabilir. Kendi isminde bulunan harfleri tanıyan çocuk başka bir yazıda bu harfleri fark edebilmektedir. Bazı çocukların ise alfabedeki bütün harfleri tanıyabildikleri görülmektedir (Griffith ve ark., 2008).

Okul öncesi dönemde çocuklardan beklenen davranış harfleri bilmek ve yazmak değil, harflere ve seslere yönelik farkındalık yaratmaktır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programında da harflerin öğretilmemesine ilişkin açıklamalar yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Alanyazın incelendiğinde harf farkındalığının çocuk ilkokula başlamadan önce geliştiği ve böylece kod çözme ve erken okuryazarlık becerilerinin temel yapı taşlarının olduğu belirtilmektedir. Okuma becerilerinin oldukça önemli parçalarından biri de alfabe bilgisidir. Ayrıca alfabe/harf bilgisi ve okuma becerisini etkileyen diğer faktörler, çocukların ileriki yıllarda okuma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Buna göre okul

öncesi öğretmenlerinin çocukların harf-alfabe öğrenmelerinin gelişmesini sağlamak için (Uyanık ve Kandır, 2010),

- Harfe ait sesin tanıtılması,
- Sınıf içerisinde alfabe'deki harflerden oluşan harf kartlarını çocukların dikkatini çekecek yerlere asılması,
- Harflerin algılanabileceği duyu materyallerinden yararlanmaları,
- Çocuklara harf şekillerini farklı materyaller kullanarak çizdirmeleri gibi etkinlikler oldukça önemlidir.

İlkokul öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada da, okul öncesi dönemde harf farkındalık düzeyi yüksek olan çocukların, dönem sonunda kelimeleri diğer çocuklara göre çok daha akıcı bir şekilde okuyabildikleri bulunmuştur (Karakelle, 2014). Bu doğrultuda alfabe bilgisine yönelik farkındalık eğitimleri çocukların gereksinimleri ve gelişim düzeyleri gözetilerek verilmelidir Tablo 3'te alfabe bilgisini kazandırma etkinliklerinden bahsedilmiştir (Harris, Kinley ve Cook, 2017).

Tablo 3 Alfabe bilgisini öğretme aktiviteleri

Materyal	Etkinlik
Alfabe Kitabı	• Çocuklara becerilerini geliştirebilmeleri için alfabe kitapları yüksek sesle okunur. • Öyküyü okurken harfler vurgulanır. • Harflerle ilgili bir kitap hazırlarken kelimeleri bulmak için kitap tekrar okunur. • Alfabe şarkıları söylenir ve öğretilir.
Manyetik Harfler	• Büyük ve küçük harfler eşleştirilir. • Harfler alfabetik sıraya göre düzenlenir. • Flash kartlar kullanılarak bilinen sözcükler seslerine ayrılır.
Harf Pulları	• Harf pulları kullanılarak kağıt üzerine harfler yazdırılır. • Harfleri boyamak için harf şeklinde sünger kullanılır. • Harfleri kesmek için harf şekilli makaslar kullanılır.

Harf Kitapları	• Bir harf belirlenir, sonrasında o harf ile başlayan nesnelerin resimleri ile bir harf kitabı oluşturulur.
ABC Oyun Kutusu	• Bir harf belirlenir, o harfe dair bir harf kutusu yapılır ve o harf ile başlayan nesne resimleri bulunup kutuya konur.
Çevresel Yazı	• Reklam yazıları, restoran ve mağaza isimleri, gıda etiketleri gruplandırılır.
Beyaz Tahta	• Büyük ve küçük harfleri yazdırma alıştırmaları yapılır.
Alfabe Yapboz	• Büyük, kalın harfler üç boyutlu keşif için iyi modeller sunar.
Çocukların İsimleri	• Çocukların isimleri büyük kağıtlara yazdırılır. Her bir çocuğa adındaki harfler sorulur. • Farklı dokuları olan (ince zımpara kağıdı gibi) yüzeylerde harflerin şekillerini uygulayarak alıştırmaya yaptırılır. • Çocuktan ismindeki harflerin kaç defa yazıldığını bulması istenir.

(Harris, Kinley ve Cook, 2017)

2.5.4. Sözcük Bilgisi ve Dinlediğini Anlama

Dinlediğini anlama becerisi, okumanın nihai hedefi olan okuduğunu anlamamanın ön koşuludur ve erken okuryazarlık becerileri içinde yer alır (Phillips ve ark., 2008; Kargın ve ark., 2015). Sözcük bilgisi ise okurken, dinlerken, yazarken ve konuşurken anlaşılan toplam kelime sayısı olarak tanımlanmaktadır. Sözcük kazanımındaki bireysel farklılıkların nedenleri henüz tam olarak aydınlatılamamıştır. Ancak genellikle duyulanı ve konuşulanı anlama yeteneğinin ya da kelime edinme isteğinin bu farklılıklara neden olduğu düşünülmektedir. Kelime kazanımı çok önemli bir öğrenme sorumluluğu gerektirir. Çocuk bu kelimelerin anlamlarını karşı taraftan gelen dilin kelimeleri ile eşleştirmelidir. Bu nedenle maruz kalma, kelime dağarcığı edinimi için çok önemlidir (Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer ve Lyons, 1991). Sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama, okuma ve yazmayı öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Kelime bilgisi ayrıca okuduğunu anlamamanın önemli bir göstergesidir (Hirsch, 2003).

Okuma becerisi, okuyan kişi okuduğunu anlamaya başladığında okuma daha önemli hale

gelir. Çünkü anlamak okumanın en önemli amacıdır. Okul öncesi dönemde çocuklara öğretmenleri tarafından okunan hikayeleri anlatmaları istendiğinde daha önce sık duymadıkları kelimeleri kavrayarak kullanabilirler ve bu da kelime dağarcıklarının artmasına yardımcı olur. Ayrıca hikayeleri dinlerken dinleme stratejilerini kullanırlar. Duyduklarını yorumlar ve öğretmene soru sorarlar. Bu durum, gelecekte daha karmaşık metinleri anlamak için gerekli olan anlama becerilerinin temelini atmaya destek olmaktadır (McGee & Morrow, 2005).

Dinleme ve dinlediğini anlama becerileri, erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde çok önemli bir rol oynar. Dinlediğini anlama becerileri, halihazırdaki dil yeteneği ile ilgilidir. Bir dile ait fonoloji, sözdizimi, anlambilim ve cümle yapısı gibi temel yapı taşlarıyla problem yaşayan kişiler, bu dilde duydukları iletileri anlamakta da zorlanırlar (Pearson, Fielding, 1982). Hikaye kitabı okumak okul öncesi dönemde çocukların dinleme becerilerini geliştirmek için oldukça önemlidir. Bu sayede çocukların dinledikleri ifadeye dikkat verme becerileri gelişmekte ve bu da onların dinlediklerini daha kolay anlamalarına yardımcı olmaktadır. Dinlediğini anlama becerileri, temel olarak ne dinledikleriyle ilgili bir soruya doğru cevap verme yeteneğidir. Dinlediğini anlama becerileri çocuk yönergeleri anlayıp uyguladıkça, konuşmaya katıldıkça ve birbirleriyle diyaloglar kurdukça zamanla gelişmektedir (Strickland ve ark., 2004).

1,5 yaşındaki bir çocuğa bir kitap sunulduğunda, çocuk önce kitabın ne olduğunu anlamak için çaba sarf eder. Bu yaştaki çocuklar bir yetişkinin rehberliğinde kitaba ve kitabın içeriğine odaklanabilirler. Bir yetişkinle yapılan okumaya “etkileşimli kitap okuma” (diyalojik okuma) denir. Bu yöntemle gerçekleştirilen etkinlikler, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin erken dönemde desteklenmesi açısından önemlidir (Whitehurst vd., 1988).

2.5.5. Yazı Yazma

İnsanlar yüzyıllardır bilgiyi yaymak ve iletme için yazıyı kullanmıştır. Bu anlamda yazının fonksiyonel boyutunun yanında birçok farklı özelliği barındırdığından bahsedilebilir (Artut, 2005). Erken çocukluk döneminde yazı yazmaya yönelik beceriler yazmayı öğrenmeden önce gelişmeye başlamaktadır. Çocuklar bu dönemde karalama, çizgi

çizme, harflere benzeyen şekiller çizme gibi simgesel yazma çalışmaları ile formal yazı yazma öğretimi için temel oluşturmaktadır (Çetin, 2014).

Yazı yazma becerileri çocuk yazının ne işe yaradığını çözdüğünde ve yazı ile bir metin oluşturabileceğini anladığında başlamaktadır. Yazı, sözlü dilin somutlaştıran bir araçtır. Yazı yazmak için gerekli olan araçların doğru kullanımı da bu becerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Çocuk kalemle kağıda bir nokta çizdiğinde bunun karalama yapmak için kullanılan bir araç olduğunu fark etmektedir. 2 yaş civarında görülen bu karalama sürecinde karalamalar zamanla kontrollü çizgilere dönüşmektedir. Bu kontrollü karalamalar ise zamanla ayırt edici nesne çizimlerine dönüşmektedir. Yazma ve çizme gelişimini içeren bu süreçte çocukların küçük kas becerilerinin gelişmiş olması önemli bir faktördür çünkü küçük kas becerileri ile yazma becerileri arasında paralel bir ilişki vardır. 3 yaş civarında çocuklar çizim ile karalama arasında bulunan farkı anlamaya başlar. Bu süreç, çizgilerin harf sembollerine dönüşmesiyle yazma işi 3 ile 4 yaşları arasında gerçekleşir (Çelenk, 2003; Koralek ve Collins, 2012; Deniz ve Coşkun, 2016).

Yazma becerileri, kalemi doğru tutma, çizgi çizme, el hareketleri, yazma yönüne göre (soldan sağa) yazma gibi bedensel becerileri içermektedir. Alanyazına bakıldığında, okul öncesi dönemdeki çocukların bu süreçte fiziksel olarak yazmaya hazır olmaları için belirli yeterlikleri kazanmaları gerekmektedir. Bu beceriler (Marr, Windsor ve Cermak, 2001; Şimşek ve Alisinanoğlu, 2013; Bay, Altun ve Şimşek Çetin, 2014):

- Küçük kas becerileri,
- El-göz koordinasyonu,
- Yazı araç gereçlerinin doğru şekilde tutulması,
- Temel çizgilerin çizilmesi,
- Yazının yönünü kavrama,
- Alfabedeki harflerin sıra ve şeklinin ayırt edilmesi,
- Baskın olarak bir elin kullanımı,
- Sadece baskın olarak kullanılan el değil, diğer elin de doğru şekilde kullanımı,
- Doğru oturma ve kalem tutma,
- Gördüğü şekilleri yazıya geçirebilme olarak sıralanabilmektedir.

Gelişen okuryazarlık kavramının bir başka yönü de gelişen yazma kavramıdır. Gelişen ya da gelişmekte olan yazma (emergent writing), çocukların kullandıkları dili anlamlı harfler, karalamalar ve simgelerle kullanmalarınıdır. Örneğin, üç yaşındaki bir çocuğun çizdiği bir resmin yanına yaptığı karalamalar ile adını yazdığını ifade etmesi yazının aslında çizimden ayrı bir yapıya sahip olduğunu fark etmeye başladığını göstermektedir. Bu duruma ek olarak, çocuğun yaptığı karalamalar yazının yazılma yönüne benzer şekilde soldan sağa doğru bir dizilim izliyorsa, çocuğun yazma yönünü fark etmeye başladığı ifade edilebilmektedir (Akt. Karaman Benli, 2015). Çocuklar yazma deneyimlerine genellikle önce isimlerine özellikle de adlarının baş harflerini yazarak başlamaktadırlar. Bu ilk anlaşılır yazıdır. Çocuklar gördükleri kelimeleri bildikleri harflerle özellikle isimlerinin baş harfleriyle ilişkilendirmektedirler. Bu aşamadan sonra çocuklar bütün harfleri yazmak istemektedirler (Özbek Ayaz, 2015). Okul öncesi dönemde çocukların yazı yazma becerileri desteklenmelidir. Gerekli çevre düzenlemesi ve eğitim planlanması yapılmalı bunun yanı sıra yetişkin rol model olmalıdır. Amaç, çocuklara yazı dilini zihinsel bir araç olarak kullanabilecekleri ve yazıyormuş gibi yapabilecekleri ortamı hazırlayarak çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaktır (Bodrova ve Leong, 2007).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı/araçları ve özellikleri, araştırma verilerinin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yayınlanmasına izin verilen 2012-2022 yılları arasında erken okuryazarlık ile ilgili yapılmış lisansüstü araştırmaların analizinin yapılacağı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, “doğrudan gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini” kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu tarama sırasında araştırılan tezlerin konu içeriğine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Elde edilen veriler frekans ve yüzdelerle analiz edilmiştir.

3.2. İncelenen Dökümanlar

Araştırma yapılırken YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında yazılmış ve 28.07.2022 tarihine kadar erişime açık olan “Erken Okuryazarlık” anahtar sözcüklü lisansüstü tezler kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemedeki asıl fikir, önceden tanımlanmış ölçütleri taşıyan bütün durumların çalışmaya dâhil edilmesidir (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Araştırmada 44 tezin tamamına ulaşılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın içeriğindeki tezlere 20.07.2022 ve 28.07.2022 tarihleri arasında YÖK'e ait internet sayfasından ulaşılmış, tezler bir liste haline getirildikten sonra, erişime açık olan lisansüstü tezlerin dijital kopyası bilgisayara kaydedilerek araştırılmak üzere depolanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Ulaşılan tezler değerlendirilirken doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Lisansüstü tezler; tez sayıları, üniversite, lisans düzeyi, enstitü, araştırmacıların cinsiyeti, araştırmanın başlığı, örneklem, veri toplama teknikleri, anabilim dalları, araştırma desen ve türlerine göre incelenmiştir. Bu verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizlerindeki temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Veri analizinin bölümleri; verilerin kodlanması, temaların tespit edilmesi, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenip tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kodlanan veriler SPSS 25.0 istatistiksel analiz programına aktarılmıştır. Elde edilen nicel veriler frekans ve yüzde istatistikleri yapılarak tablolaştırılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem ve alt problemlerinde belirtilen sorulara cevap olabilecek nitelikte, incelenen lisansüstü tezlere dair bulgu ve yorumlar bulunmaktadır. Sıklık (frekans) ve yüzdeler halinde belirtilen bulgular tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur.

Araştırmanın birinci araştırma sorusu olan “2012-2022 yılları arasında erken okuryazarlık üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin yıl, üniversite ve lisansüstü düzeylerine göre sayılarının dağılımı” ilişkin bulgular Tablo 4. ve Tablo 5. deki gibidir. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 4.te; tezlerin yıllara ve lisansüstü düzeylerine göre dağılımı ise Tablo 5. de verilmiştir.

Tablo 4 İncelenen Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	(f)	(%)
Ankara Üniversitesi	9	20.5
Gazi Üniversitesi	7	15.9
Hacettepe Üniversitesi	6	13.6
Üsküdar Üniversitesi	6	13.6
İnönü Üniversitesi	3	6.8
Karabük Üniversitesi	2	4.5
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	4.5
Selçuk Üniversitesi	2	4.5
Maltepe Üniversitesi	1	4.5
Marmara Üniversitesi	1	2.3

KTO Karatay Üniversitesi	1	2.3
Anadolu Üniversitesi	1	2.3
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	2.3
Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi	1	2.3
Çankırı Karatekin Üniversitesi	1	2.3
Toplam	44	100

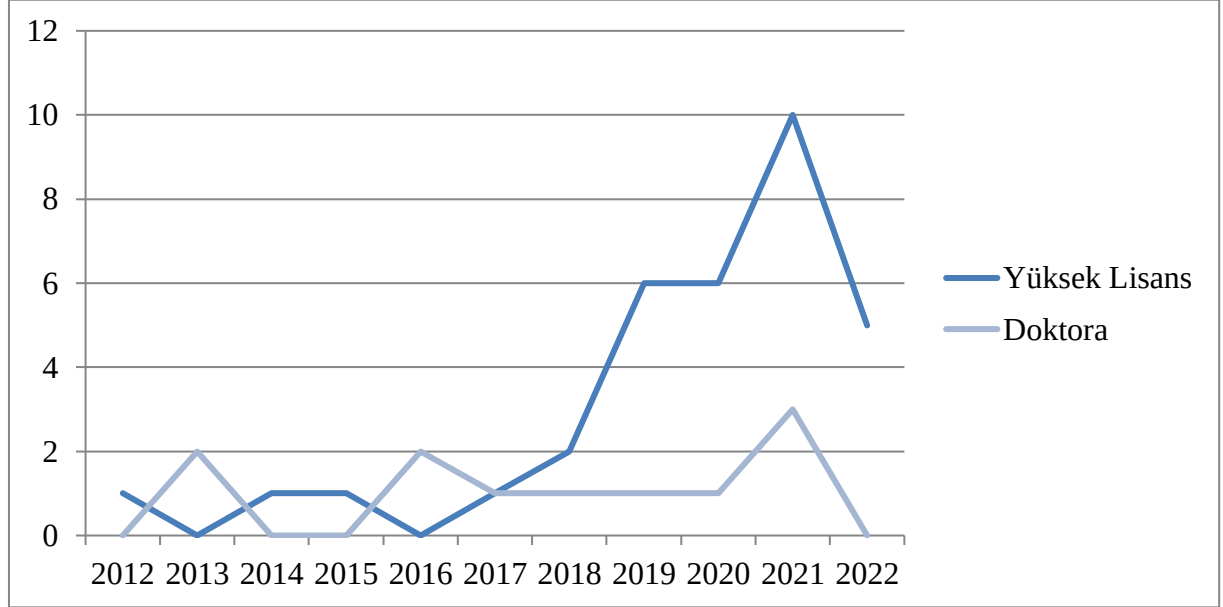
Tablo 4. incelendiğinde %20.5 ile Ankara Üniversitesi, %15.9 ile Gazi Üniversitesi, %13.6 ile Hacettepe Üniversitesi ve Üsküdar Üniversitesi gelmektedir. Bu üniversiteleri %6.8 ile İnönü Üniversitesi, %4.5 ile Abant İzzet Baysal, Karabük ve Selçuk Üniversitesi ve %2.3 ile Orta Doğu Teknik, Maltepe, KTO Karatay, Marmara, Anadolu, Fatih Sultan Mehmet ve Çankırı Karatekin Üniversitesi takip etmektedir.

Tablo 5 İncelenen Lisansüstü Tezlerin Düzeyi ve Hazırlanan Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans Frekans	Doktora Frekans	(f)	(%)
2012	1		1	2.3
2013		2	2	4.5
2014	1		1	2.3
2015	1		1	2.3
2016		2	2	4.5
2017	1	1	2	4.5
2018	2	1	3	6.8
2019	6	1	7	15.9
2020	6	1	7	15.9
2021	10	3	13	29.5
2022	5		5	11.4
Toplam	33	11	44	100

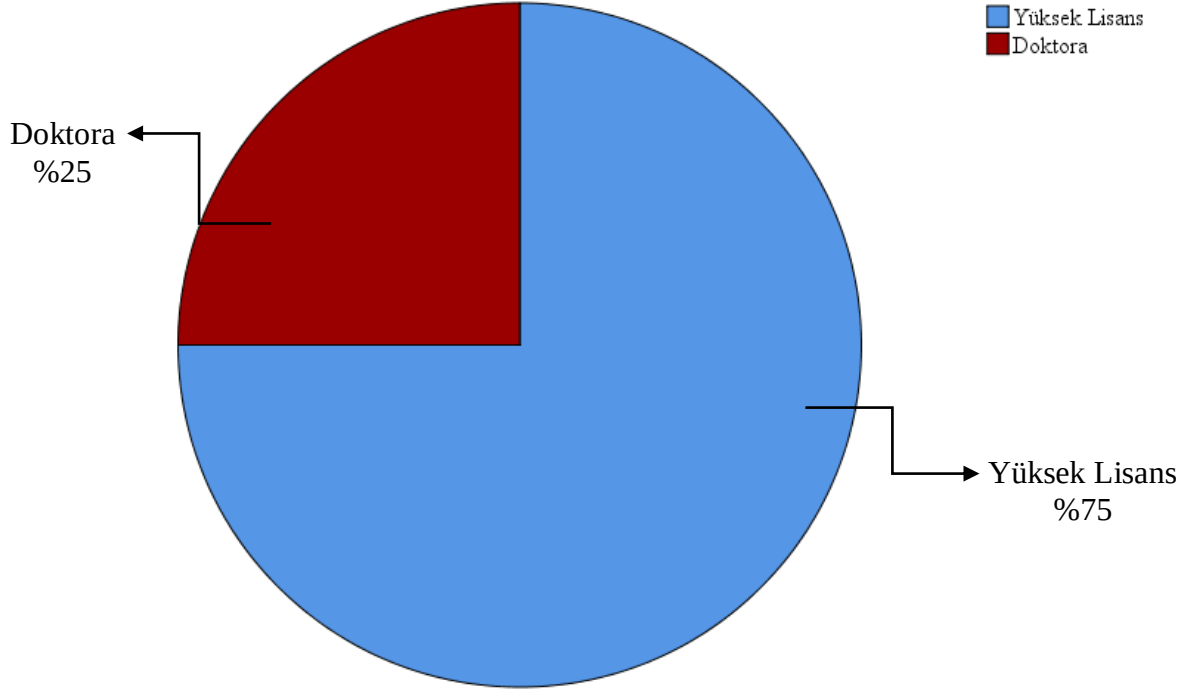
Tablo 5. incelendiğinde 2012-2022 yılları arasında erken okuryazarlık alanında yapılmış lisansüstü tezlerin yıllara göre; 2021 yılında yapılan erken okuryazarlık alanında %29.5,

2019 ve 2020 yılında %15.9, 2022 yılında %11.4, 2018 yılında %6.8, 2013, 2016 ve 2017 yıllarında %4.5, 2012, 2014 ve 2015 yıllarında %2.3 olarak dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu yıllar içinde en fazla çalışılan lisansüstü tez 2021 yılına aittir.



Şekil 2. İncelenen Lisansüstü Tezlerin Hazırlandıkları Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 2. incelendiğinde yüksek lisans alanında 10 çalışmayla en çok 2021 yılının; ikinci olarak 6 tezle 2019 ve 2020 yıllarının ve 5 tezle 2022 yılının ilk üç sırada olduğu görülmektedir. Doktora alanında ise; 3 tezin yapıldığı 2021 yılı en çok doktora tezi çalışmasının yapıldığı yıldır. 2'şer doktora tezi ile 2013 ve 2016 yılları ikinci sırada; 1'er doktora tezi ile 2017, 2018, 2019 ve 2020 yılları üçüncü sırada takip etmektedir. Ayrıca doktora düzeyinde 2012, 2014, 2015 ve 2022 yıllarında doktora tezi yapılmamıştır.



Şekil 3. Erken Okuryazarlık Tezlerinin Lisansüstü Düzeyine Yüzdelik Dağılımı

Şekil 3. incelendiğinde de lisansüstü tezlerden yüksek lisans %75 iken; doktora alanında yapılan tezler %25'dir. Doktora eğitime kabul şartlarının yüksek lisansa göre daha zor olması, doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerinden sayıca az olmasında etkili olmuş olabilir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “2012–2022 yılları arasında erken okuryazarlık ile ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerin yapıldıkları enstitülere göre dağılımı”na Tablo 6. da yer verilmiştir.

Tablo 6. İncelenen Lisansüstü Tezlerin Enstitülerine Göre Dağılımı

Entitüler	(f)	(%)
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	18	40.9
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	18	40.9
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	4	9.1
Sosyal Bilimler Enstitüsü	3	6.8
Güzel Sanatlar Enstitüsü	1	2.3
Toplam	44	100

Tablo 6. incelendiğinde sırasıyla %40.9 ile Eğitim Bilimleri Enstitüleri ve Sağlık Bilimleri Enstitüleri, %9.1 ile Lisansüstü Eğitim Enstitüleri, %6.8 ile Sosyal Bilimler Enstitüsü ve %2.3 ile Güzel Sanatlar Enstitüleri yer almaktadır.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “2012–2022 yılları arasında erken okuryazarlık ile ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerde araştırmacıların cinsiyet dağılımı” ile ilişkin bulgular Tablo 7. deki gibidir.

Tablo 7. İncelenen Lisansüstü Tezlerdeki Araştırmacıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	(f)	(%)
Kadın	36	81.8
Erkek	8	18.2
Toplam	44	100

Tablo 7. incelendiğinde lisansüstü tezleri yapan araştırmacıların %81.8’i kadın; %18.2’sinin de erkek olduğu görülmektedir. Kadın araştırmacıların erkek araştırmacılardan fazla olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle erken çocukluk dönemine yönelik ilginin ve araştırma isteğinin kadın araştırmacılarda daha fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu “2012–2022 yılları arasında erken okuryazarlık ile ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerde araştırma başlıklarının dağılımı” na ilişkin bulgular Tablo 8. deki gibidir.

Tablo 8 İncelenen Lisansüstü Tezlerin Araştırma Başlıklarına Göre Dağılımı

Araştırma Başlıkları	(f)	(%)
Erken Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler ile İlişkileri	19	31.7
Erken Okuryazarlık Müdahale Programları Etkililiği	8	13.3
Erken Okuryazarlık Ortamlarının İncelenmesi	8	13.3
Katılımcı/Örneklem Görüş, Tutum ve Beklentileri	8	13.3
Özel Gereksinimli Çocuklar ile Normal Gelişim Gösteren Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Karşılaştırılması	6	10.0
Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Etkililiği	5	8.3

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerileri	4	6.7
Ölçek Geliştirme	1	1.7
Materyal geliştirme	1	1.7
Toplam	60	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere tezlerde en fazla karşılaşılan başlık, %31.7 ile “Erken Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler ile İlişkileri” adlı başlıktır. En az değinilen başlıklar %1.7 ile “Ölçek Geliştirme” ve “Materyal geliştirme” başlıklarıdır. %13.3 ile “Katılımcı/Örneklem Görüş, Tutum ve Beklentileri, Erken Okuryazarlık Ortamlarının İncelenmesi ve Erken Okuryazarlık Müdahale Programları Etkililiği “ başlıkları yer almaktadır. %10.0 ile “Özel Gereksinimli Çocuklar ile Normal Çocukların Karşılaştırılması “ başlığı yer almaktadır. %8.3 ile “Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Etkililiği” başlığı bulunmaktadır. %6.7 ile “Özel Gereksinimli Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerileri” adlı başlık bulunmaktadır. Son olarak ise %1.7 ile “Ölçek Geliştirme ve Materyal geliştirme” başlıkları aynı sırada yer almaktadır.

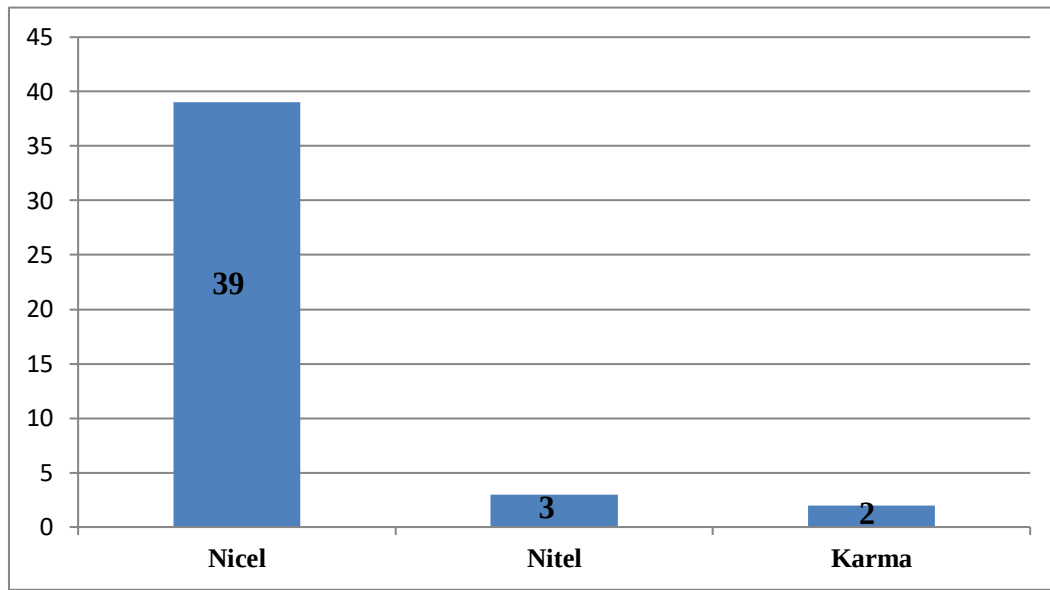
Tablo 8. deki frekans sayısı incelenen toplam tez sayısından fazla çıkmaktadır. Bunun nedeni ise; bir tezin birden çok başlık içermesidir. Bu başlıkların ayrı ayrı başlıklar altında incelenmesiyle frekans sayısı toplam tez sayısından fazla olmaktadır.

Araştırmanın beşinci sorusu olan “2012–2022 yılları arasında erken okuryazarlık ile ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma türlerinin dağılımı” ile ilişkin bulgular Tablo 9. da gösterilmiştir.

Tablo 9 İncelenen Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Araştırma Türlerinin Dağılımı

Tezin Düzeyi	Araştırma Türü	(f)	(%)
Yüksek Lisans	Nicel	28	63.7
	Nitel	3	6.8
	Karma	2	4.5
Doktora	Nicel	11	25.0
	Nitel	0	0
	Karma	0	0
Toplam		44	100

Tabloya bakıldığında incelenen tezlerde kullanılan araştırma türleri nicel, nitel ve karma olarak üç çeşittir. Tablo 9. incelendiğinde yüksek lisans düzeyinde kullanılan nicel araştırma türü %63.7, nitel araştırma türü %6.8, karma araştırma türü %4.5 iken; doktora alanında çalışılan nicel tezler %25.0'dır. Doktora alanında nitel ve karma araştırma türü ile yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır.



Şekil 4 Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Toplam Araştırma Türlerinin Dağılımı

Şekil 4. te tezlere bakıldığında çalışılan tezlerdeki toplam nicel tez sayısı 39, nitel tez sayısı 3 ve karma tez sayısı 2'dir. Bu veriler incelendiğinde tezlerde araştırma türü olarak en fazla nicel yöntem, en az karma yöntemle başvurulduğu görülmektedir.

Araştırmanın altıncı sorusu “2012–2022 yılları arasında erken okuryazarlık ile ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı” na ilişkin bulgular Tablo 10. da gösterilmiştir.

Tablo 10 İncelenen Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	(f)	(%)
Ölçek	15	34.1
Ölçek ve Test	14	31.8

Test (Yetenek-Beceri)	8	18.2
Görüşme Yoluyla	2	4.5
Anket	1	2.3
Döküman Analizi	1	2.3
Gözlem Yoluyla	1	2.3
Ölçek ve Görüşme	1	2.3
Ölçek ve Envanter	1	2.3
Toplam	44	100

Tablo 10. incelendiğinde araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama araçlarının ölçek ve test olduğu; en az tercih edilen araçların ise doküman analizi, görüşme, anket ve envanter araçlarının olduğu görülmektedir. Tezlerde kullanılan veri toplama araçları sırasıyla ölçek %34.1, ölçek ve test %31.8, test(yetenek-beceri) %18.2, gözlem, anket, doküman analizi, ölçek ve envanter, ölçek ve görüşme araçları ise %2.3 ile yer almaktadır.

Ayrıca yukarıdaki tabloda yer alan araştırma türleri tezlerde birlikte kullanılanlar ayrı bir kategori olarak belirtilmiştir.

Araştırmanın yedinci sorusu olan “2012–2022 yılları arasında erken okuryazarlık ile ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı” na Tablo 11. de yer verilmiştir.

Tablo 11 İncelenen Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	(f)	(%)
Tarama	18	40.9
Deneysel	13	29.5
Betimsel	5	11.4
Nedensel Karşılaştırma	5	11.4
Korelasyonel	2	4.5
Açımlayıcı Sıralı	1	2.3
Toplam	44	100

Tablo 11. e göre, araştırma desenleri içerisinde tezlerde %40.9 ile tarama desenine sıkça başvurulduğu; %2.3 ile açımlayıcı sıralı desenin ise en az çalışılan araştırma deseni olduğu

görülmektedir. Tarama desenini %29.5 deneysel araştırma deseni takip etmektedir. Tarama ve deneysel araştırma desenlerinin kullanılma sıklığında çok az bir fark vardır. Bu iki araştırma deseninin ardından %11.4 ile nedensel karşılaştırma ve betimsel araştırma desenleri; %4.5 ile korelasyonel ve %2.3 ile açıklayıcı sıralı araştırma desenleri gelmektedir.

Araştırmanın sekizinci sorusu olan “2012–2022 yılları arasında erken okuryazarlık ile ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerde kullanılan örneklem dağılımı” Tablo 12. de gösterilmiştir.

Tablo 12 İncelenen Lisansüstü Tezlerde Çalışılan Örneklem Grubunun Dağılımı

Çalışılan Örneklem	(f)	(%)
Öğrenci	28	63.6
Veli	6	13.6
Öğrenci ve Veli	4	9.1
Öğretmen	3	6.8
Öğretmen ve Öğrenci	1	2.3
Öğretmen ve Veli	1	2.3
Materyal	1	2.3
Toplam	44	100

Tablo 12. de görüldüğü gibi erken okuryazarlık alanında yapılan tezlerde en fazla kullanılan örneklem grubu öğrenciler daha sonra ise velilerdir. En az çalışılan örneklem grubu materyaller, öğretmen ve öğrenci ve öğretmen ve velilerle birlikte yapılan çalışmalardır. Örneklem gruplarının dağılımı çoktan aza doğru %63.6 ile öğrenciler, %13.6 ile veliler, %9.1 ile öğrenci ve veli, %6.8 ile öğretmenler ve %2.3 ile öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli ve materyal ile çalışılan tezler olarak sıralanmaktadır.

En çok çalışılan örneklemin öğrenciler olduğu düşünülürse en fazla kullanılan araştırma başlığı olan erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler ile ilişkileri kategorisindeki katılımcıların çoğunluğunun da öğrenciler olduğu sonucuna varılmaktadır.

Araştırmanın dokuzuncu sorusu “2012–2022 yılları arasında erken okuryazarlık ile ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı” ile ilgili bilgiler Tablo 13.

teki gibidir.

Tablo 13 İncelenen Lisansüstü Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Anabilim Dalları	(f)	(%)
Temel Eğitim Anabilim Dalı	9	20.5
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı	9	20.5
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı	7	15.9
Özel Eğitim Anabilim Dalı	5	11.4
İlköğretim Anabilim Dalı	5	11.4
Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı	4	9.1
Odyoloji Anabilim Dalı	2	4.5
Psikoloji Anabilim Dalı	1	2.3
Grafik Ana Sanat Dalı	1	2.3
Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı	1	2.3
Toplam	44	100

Tablo 13. te erken okuryazarlık alanında yapılan 44 lisansüstü tezin anabilim dalları incelendiğinde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi anabilim dalı ve Temel Eğitim anabilim dalı %20.5, Çocuk Gelişimi anabilim dalı %15.9, İlköğretim anabilim dalı ve Özel Eğitim anabilim dalı %11.4, Dil ve Konuşma Terapisi anabilim dalı %9.1, Odyoloji anabilim dalı %4.5 ve Psikoloji anabilim dalı, Grafik ana sanat dalı ve Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi anabilim dalı %2.3, şeklinde olduğu görülmüştür. Erken okuryazarlık alanında yapılan 44 lisansüstü tez çalışmalarının çoğunluğu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ve Temel Eğitim anabilim dalında çalışılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırma sorularından elde edilen bulgular tartışılmış, sonuç ve önerilerden bahsedilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, 2012-2022 yılları arasında Türkiye’de yapılan erken okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Elde edilen bulgular dördüncü bölümde farklı başlıklar açısından incelenmiştir. Bu bölümde ise, araştırma sorularına paralel olarak elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

Erken okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezler, yapıldıkları üniversiteler açısından incelendiklerinde en fazla tez sayısına sahip olan Ankara Üniversitesi dokuz tez ile birinci sırada yer alırken, ikinci sırada yedi tez ile Gazi Üniversitesi ve üçüncü sırada altı tez ile Hacettepe Üniversitesi yer almaktadır. Araştırmada incelenen tezlerin en çok yapıldığı ilk üç üniversiteye bakıldığında hepsinin başkent Ankara’da bulunan büyük ve köklü üniversitelerde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, büyük ve köklü üniversitelerin yenilikleri ve yurtdışında dikkat çeken konuları daha yakından takip etmesi ve lisansüstü programlarının kontenjan sayılarının diğer üniversitelere nazaran daha fazla olmasıyla açıklanabilir. Kalan diğer üniversitelere düşen tez sayısı daha az olsa da, araştırmacılar tarafından erken okuryazarlık konusu ile ilgili farkındalığın oluştuğunu ve bu konu üzerine yapılan çalışmaların daha geniş bir alana yayılarak gelişmekte olduğunu söylemek mümkündür.

Erken okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezler, düzeyleri açısından incelendiğinde yüksek lisans düzeyinde yapılmış tezlerin daha fazla olduğu görülmektedir. On bir doktora tezi ve otuz üç yüksek lisans tezi sonuçlarına göre yüksek lisans tez sayısının doktora tez sayısının üç katı olduğu görülmektedir. Bu farkın, yüksek lisans programlarındaki öğrenci sayısının doktora programlarındaki öğrenci sayısından fazla olmasından kaynaklı olduğu

düşünülmektedir. Ayrıca niceliksel olarak yapılan bu karşılaştırmanın yanı sıra alanyazına yapılan katkı olarak düşünüldüğünde erken okuryazarlık ile ilgili yapılan doktora tez çalışmalarının daha uzun bir sürece yayılması ile daha detaylı ve derinlemesine araştırma yapılabilmesine olanak sağlaması açısından doktora düzeyinde daha fazla çalışma yapılması ve bu konuya önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Alanyazında erken okuryazarlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin yüksek lisans programlarında daha çok olduğu bulgularına (Satı Çalış ve Feyman Gök, 2020; Tanju Aslışen ve Hakkoymaz, 2020) ulaşmışlardır.

Lisansüstü tezler yıllara göre incelendiğinde en çok çalışmanın sırasıyla on üç tez ile 2021, yedi tez ile 2019 ve 2020 ve beş tez ile 2022 yıllarına ait olduğu görülmektedir. Lisansüstü düzeylerine göre bakıldığında yüksek lisans alanında on çalışmayla ve doktora alanında üç çalışmayla en çok çalışmaya 2021 yılının sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca doktora düzeyinde 2012, 2014, 2015 ve 2022 yıllarında lisansüstü tez çalışması yapılmamıştır. Bu bulgular doğrultusunda son yıllarda erken okuryazarlık ile ilgili akademik çalışmaya olan ilginin arttığı düşünülmektedir. Türkiye’de bulunan okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisansüstü programlarının sayısı düşünüldüğünde erken okuryazarlık ile ilgili daha çok ve daha nitelikli çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Erken okuryazarlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin enstitüleri incelendiğinde ilk sırada Eğitim Bilimleri ve Sağlık Bilimleri Enstitüleri bulunmaktadır. Daha sonra sırayla Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Güzel Sanatlar Enstitüsü yer almaktadır.

Erken okuryazarlık alanında yapılan 44 lisansüstü tez çalışmalarında çocuk gelişimi ve eğitimi anabilim dalı ve temel eğitim anabilim dalı dokuz tez ile birinci sırada, çocuk gelişimi anabilim dalı yedi tez ile ikinci sırada ve ilköğretim anabilim dalı ve özel eğitim anabilim dalı 5 tez ile üçüncü sırada yer almaktadır. İlk sıralarda yer alan anabilim dalları incelendiğinde erken okuryazarlık konusu ile ilgili çalışmaların çoğunun gelişim ve eğitim ile ilgili alanlarda yapılmasının, erken okuryazarlık temel becerilerinin başladığı ve gelişiminin kritik olduğu erken çocukluk yıllarındaki gelişim sürecinde ele alınmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Lisansüstü tezlerde araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında araştırmacıların yüzde seksenden fazlasının kadın olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim

fakültelerinde kadın öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından fazla olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Ayrıca erken çocukluk dönemine yönelik ilginin ve araştırma isteğinin de kadın araştırmacılarda daha fazla olduğu söylenebilir.

Erken okuryazarlık alanında yapılan tezlerde örneklem olarak en çok öğrencilerle sonrasında ise velilerle çalışılmıştır. En az çalışılan örneklem türleri materyal, öğretmen-veli ve öğretmen-öğrenci ile yapılan çalışmalardır. Satı Çalış ve Feyman Gök (2020) ve Tanju Aslışen ve Hakkoymaz (2020)'ın yaptığı çalışmalarda da örneklem sayısında öğrenci sayısında elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. İncelenen lisansüstü tezlerde en fazla çalışılan konu “Erken Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler ile İlişkileri” adlı başlıklardır. En çok çalışılan örneklem öğrenciler olduğu düşünüldüğünde en fazla kullanılan araştırma başlığı olan erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisi başlığındaki becerileri incelenen katılımcıların çoğunluğunun da öğrenciler olduğu sonucu çıkarılabilir. Ayrıca Satı Çalış ve Feyman Gök (2020)'ün yaptığı çalışmada ilişki incelemesi dördüncü sırada yer alırken ele alınan çalışmada yıllar içinde birinci sıraya yükseldiği görülmektedir.

2012-2022 yılları arasında çalışılan erken okuryazarlık alanındaki lisansüstü tezlerde araştırma türü olarak sırasıyla en çok nicel sonrasında nitel ve en az karma araştırma türleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda nitel araştırma sayısının, erken okuryazarlık konusunun Türkiye’de yeni dikkat çekmekte olması, nitel araştırmaların bağlam ve olguların derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak betimlemeleri yapabilmesi için (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019) yeterince nicel veriye sahip olunmamasından kaynaklı az sayıda olduğu söylenebilir. Özdemir (2021)'in yapmış olduğu çalışma ile de benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma desenlerine göre sıralama yapıldığında birinci sırada tarama, ikinci sırada deneysel ve üçüncü sırada nedensel karşılaştırma ve betimsel araştırma desenleri bulunmaktadır. Satı Çalış ve Feyman Gök (2020) ve Tanju Aslışen ve Hakkoymaz (2020)'ın çalışmalarıyla paralel sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarında ilk sırada ölçek kullanılmıştır. İkinci sırada ölçek ve testin bir arada kullanıldığı tezler gelmektedir. Sıralamanın ilk ikisini oluşturan bu araçlar yüzde 65.9'unu oluşturmaktadır. Ölçeklerden elde edilen verilerin daha güvenilir olması ve karşılaştırılabilmesi nedeniyle araştırmacılar tarafından çoğunlukla tercih edildiği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

2012–2022 yılları arasında erken okuryazarlık anahtar sözcüğünü içeren lisansüstü tezlerin incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda doktora tez sayısının yüksek lisansa göre az olduğu görülmektedir. Doktora düzeyinde yapılan araştırmaların daha detaylı ve uzun bir zaman diliminde yapıldığı düşünüldüğünde konuya ilişkin doktora düzeyindeki çalışmalara ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Bu çalışma 2012-2022 yılları arasında Türkiye’de yapılan lisansüstü tezler ile sınırlıdır. Kapsam daha da genişletilerek yurt dışında yapılan çalışmalar da dahil edilerek karşılaştırmalı incelemeler yapılması önerilmektedir.

İncelenen tezlerde örneklem grubunda bulunan çocukların okul öncesi dönem ve sonraki eğitim kademelerinde oldukları bulunmuştur. Erken okuryazarlığın doğumla birlikte başladığı düşünüldüğünde örneklem olarak daha küçük çocuklarla ve ebeveynleriyle çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Erken okuryazarlık becerilerinin ebeveyn ve çevre tarafından desteklenmesinin önemli olduğundan yola çıkılarak dezavantajlı çocuklar için müdahale çalışmalarının artırılması önerilmektedir.

Erken okuryazarlık ile ilgili metaanaliz çalışması yapılarak daha detaylı bilgilere ulaşılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahmet, K, İ. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında türkçe ve yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Altınkaynak Ş., Ö. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altınkaynak, Ş.Ö. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun D ve Tantekin Erden F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(1).
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı.
- Anthony J., L, Francis D., J, & Anthony J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Arman, F. (2014). *Zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve uygulamalarına ilişkin anne görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Artut, Ö. G. K. (2005). İlköğretim (1. Kademe-birinci sınıf) yazı öğretiminde temel ilkeler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 69-74.

- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29183/312492>
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Atay, M. (2007). *Çocukluk döneminde gelişim*. Kök Yayıncılık.
- Aydoğan Y, ve Koçak N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 2003(159), 76-81.
- Barratt-Pugh, C. (2000). The socio cultural context of literacy learning. C. Barratt-Pugh, ve M. Rohl (Eds.). *Literacy Learning In The Early Years* (p. 2). Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2000). *Literacy learning in the early years*. Crows Nest, NSW: Allen and Unwin.
- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2001). *Literacy learning in the early years*. Taylor- Francis Group.
- Bayraktar V. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin çocuk ve ebeveyn değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196).
- Beaty, J., J.(2018). *Erken çocuklukta 50 okuryazarlık stratejisi* (Çev. Alisinanoğlu, F. & Kaya, S., D.). Ankara: Pegem.
- Bıçakçı M., Y., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 201-208.
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. W. Damon (Eds.), In *Hadbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (ss. 309-370). John Wiley & Sons Inc.
- Bodrova, E., & Leong, D., J. (2010). *Zihnin araçları-erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. G. Haktanır (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bryant, P., E, MacLean, M., Bradley, L., L., & Crossland J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429- 438.

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kılıç Çakmak, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabell, S. Q., McGinty, A. S. & Justice L. M. (2007). Assessing print knowledge. K. L. Pence (Ed.). *Assessment in emergent literacy*. San Diego: Plural.
- Capone N., C, Haynes W. O., & Grohne-Riley, K. (2010). Early semantic development: The developing lexicon. Shulman B. B. & Capone N. C. (Eds.). *Language development: Foundations, processes and clinical applications*. Burlington, MA: Bartlett.
- Cevher, N. (2015). *Ankara'daki halk kütüphaneleri çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. New York: Cambridge University Press.
- Clay M. M. (1966). *Emergent reading behaviour* (Doctoral Dissertation). University of Auckland, Auckland.
- Cunningham, E. A. ve Stanovich, E. K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(1) , 934-945.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsandan insana*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çelenk S. (2003). İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 75-80.
- Çetin, Ö. Ş. (2014). Okul öncesi dönemindeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 342-360.
- Denton, C. A., Hasbrouck, J. E., Weaver, L. R., & Riccio, C. A. (2000). What do we know about phonological awareness in Spanish? . *Reading Psychology*, 21, 335–352.
- Deretarla-Gül, E. ve Bal, B. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 33-51.
- Doyle A. (2009). *A family literacy program with varying participation structures: Effects on parent and child learning*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of

Toronto, Toronto.

Duncan, L.G. (2018). Language and reading: The role of morpheme and phoneme awareness. *Curr Dev Disord Rep*, 5, 226-234.

Ekici S. (2014). Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.

Erdoğan, Ö. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile yazma becerileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 1499-1510.

Ergen, S. (2019). Wilhelm Van Humboldt'un dil ve eğitim bağıntısı üzerine bir çalışma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

Ergül C, Karaman G, Akoğlu G, Tufan M, Sarıca A. D., & Kudret Z., B. (2014). Early childhood teachers' knowledge and classroom practices on early literacy. *Elementary Education Online*, 13(4), 1449-1472.

Erkenet, S., A. (2009). *İlköğretim birinci sınıfa erken okuryazar olarak başlayan öğrencilere yönelik öğretmen tutum ve davranışları* (Yüksek Lisans Tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 36-47.

Farver, J. M., Nakamoto, J., & Lonigan, C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! Screening tool. *The International Dyslexia Association*, 57(2), 161-178.

Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. (Doktora tezi). <http://YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı adresinden erişildi>.

Fischer, S., R. (2013). *Dilin tarihi* (M. Güvenç, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür.

Gettlinger M., & Stoiber, K. (2014). Increasing opportunities to respond to print during

- storybook reading: Effects of evocative print-referencing techniques. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 283-297.
- Giordona, G. (1980). Defining and as sessing the reading readiness of exceptional chihdren. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 7-8.
- Girgin Ü, 2003. İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma yazma eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi içinde* (s. 139-163). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gonzales, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darensbourg, A. & Haynes, R. (2011). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the Familia Inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 475- 483.
- Goodman, Y.M. (1987). Children coming to know literacy. W., H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *In Emergent literacy: writing and reading* (pp. 1-15). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Goulding, A., Dickie, J., & Shuker M., J. (2017). Observing preschool storytime practices in Aotearoa New Zealand's urban public libraries. *Library & Information Science Research*, 39(3), 199-212.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 17-32.
- Griffith, P. L. Beach, S. A. Ruan, J., & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. Corwin Press.
- Güneş, F. (1994). Okuryazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499-507.
- Güneş, F. (1997). *Okuma–yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224-246.
- Gürbüz, S., Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

- Güven, N. ve Bal, S. (2004). *Dil gelişimi ve eğitimi, 0-6 yaş dönemindeki çocuklar için destekleyici etkinlikler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Harris KI, Kinley H. L., & Cook, A. (2020). Promoting alphabet knowledge using peermediated intervention a dynamic duo for early literacy development. *Except Child*, 20(2).
- Harste JC, Woodward V., A. (1989). Foting needed change in early literacy programs. Strickland D, Morrow L., (Ed.), In *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 147-159). Newark, DE: International Reading Association.
- Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492.
- Hirsch, J. (2003). *A courtship after marriage: Sexuality and love in Mexican transnational families*. Univ of California Press.
- Hoff, E. (2009). Language development at an early age: Learning mechanisms and outcomes from birth to five years. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. 1-5.
- Hood M, Conlon, E., & Andrews, G. Prechool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*. *Educational Psychology*, 100, 252-271.
- Hoover, E. (2002). New attacks on early decision. *Chronicle of Higher Education*, 48(18), 45-46.
- Howard, F. V., Williams, B., & Lepper, E. C. (2010). Very young children with special needs. (Özel gereksinimi olan küçük çocuklar). G. Akçamete (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Huba, M. E., & Ramisetty, M. S. (1995). The language skills and concepts of early and nonearly readers. *Journal of Genetic Psychology*, 156(3), 313-331.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Dev Psychol.* 27(2), 236– 48.
- Ihmeideh FM. (2014). The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers & Education*, 79, 40-48.
- Naeyc, I. (1998). Joint position statement. Learning to read and write. Developmentally

- appropriate practices for young children. *National Association for the Education of Young Children* , 53(4), 30-46.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of fifty-four children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 437- 447.
- Justice, L., & Ezell, H. (2004). Print Referencing: An Emergent Literacy Enhancement Strategy and its Clinical Applications. *Language, Speech, and Hearing Services in School*. 35(1), 185-193.
- Justice, L. M. (2006). Emergent Literacy: Development, domains and intervention approaches. L., M. Justice (Ed.), In *Clinical approaches to emergent literacy intervention* (3-27). San Diego: Plural.
- Justice, M., L. & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Kandır, A. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-488.
- Karakelle S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkokuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology*, 24, 45-56.
- Karaman Benli, G. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerileri: "İşte Benim Harflerim!". *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 294 -310
- Karaman Benli, G. (2015). *Dil ve erken okuryazarlık*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Karaman Benli, G. (2019). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı. Z., F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık içinde* (10-31). Ankara: Hedef Cs Basın Yayın.
- Karaman G, 2013. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Doktora Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. (2013). *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Tez No. 336090). (Doktora tezi). <http://YÖK.Ulusal.Tez.Merkezi.veri.tabanı.adresinden.erişildi>.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi*,

geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karaman, G. (2015). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı. Z., F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık* içinde (s.12-33). İstanbul. Hedef CS Yayıncılık.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2015). Ses bilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Boylamsal bir çalışma. *İlk Öğretim Online Dergisi*, 15(1), 251-272.

Kılıç, Ş., & Kara, H., G., E. (2018). Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 35-50.

Koralek D ve Collins R. (2012). Tutoring strategies for preschool and kindergarten. 27.07.2022 tarihinde <http://www.readingrockets.org/article/114/> adresinden erişildi

Kurudayıoğlu, Y., Tüzel, A. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 1-298. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16969/177280>

Laçın, E. (2020). *Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). (<https://doi.org/10.9779/pauefd.975676>)

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. (8th ed.). BostonNew York: Houghton MifflinCompany.

Lonigan CJ, Schatschneider C, Westberg L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In National Early Literacy Panel (55-106). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel.

Lonigan, C. J. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. B. H. Wasik (Ed.), In *Handbook of Family Literacy* (pp. 57-83). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Marr D, Windsor MM, Cermak S. (2001). Handwriting readiness: Locatives and visuomotor skills in the kindergarten year.
- McCardle P, Scarborough H., S, & Catts H., W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230- 239.
- McGee, L. M., & Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: The Guilford.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Morphett, M. V., & Washburne, C. (1931). When should children begin to read. *The Elementary School Journal*. 31(7), 496-503.
- Morrison F., J, Ornstein P., A, Hardway C., L, & Pelphrey K., A. (2002). Charting developmental pathways: A methodological strategy. Unpublished manuscript.
- Morrow, L. M. (2007). Developing literacy in preschool. *Tools for teaching literacy* (pp. 19-27). Guilford Press.
- Morrow, L. M. (2014). Literacy development in the early years: Helping children read and write (7th ed., pp. 13-16). Pearson.
- National Early Literacy Panel. (2008, 4 Mayıs 2020). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. National Institute for Literacy. <http://www.nifl.gov/earlychildhood/NELP/NELPreport.html>
- Neuman SB, Dickinson DK. (2018). Gelişen okuryazarlık okuma öncesi dönemden okuma dönemine kadar gelişim. G. Akoğlu ve C. Ergül (Ed.), *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. National Association for the Education of Young Children.
- Neumann, M., M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Computers & Education*, 97, 61-68.

- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11 (1), 102-122.
- Özbek Ayaz C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Paris, S. G. (2011). Development differences in early reading skills. S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Ed.) In *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 228-241). New York: The Guilford.
- Pearson, P., & Fielding., L. (1982). Research update: Listening comprehension. *Lang Arts*, 59(6), 617-29.
- Peccei J., P. (2006). *Child language: A resource book for students*. New York: Routledge.
- Phillips, B., M, Clancy-Menchetti J., & Lonigan C., J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education*, 28(1), 3-17.
- Quinn J., M, Wagner R., K, Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86(1), 159-175.
- Razfar, A., & Gutiérrez, K. (2003). Reconceptualizing early childhood literacy: The sociocultural influence. N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds.), In *Handbook of early childhood literacy* (pp. 34-43). Sage.
- Rouse, H. L., & Fantuzzo, J., V. (2006). Validity of the dynamic indicators for basic early literacy skills as an indicator of early literacy for urban Kindergarten children. *School Psychology Review*, 35(3), 341-355
- Santrock, J. W. (2010). *Child development (13th edition)*. New York: McGraw-Hill Pub.
- Scarborough, H. S. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practise. F. Fletcher-Campbell, J. Soler, G. Reid (Ed.), In *Approaching difficulties in literacy development: Assesment, pedagogy, and programs*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Schuele, C. M. Skibbe, L. E. & Rao, P. K. S. (2007). *Assessing phonological awareness*. In

K. L. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy*. San Diego, Oxford, Brisbane: Plural Publishing Inc.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

Sezgin, E. Y., Ulus, L., & Aksoy, A. B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-1.

Snow, C., E, Burns M., S., & Griffin, P. (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council.

Stegelin, D. A. (2002). *Early literacy education: First steps to dropout prevention*. Clemson University: National Dropout Prevention Center and Network.

Ucur, Z. E. (2005). *Farklı aile tutumlarının okulöncesi dönem 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Strickland, D. S. Morrow, L. M. Neuman, S. B. Roskos, K. Schickedanz, J. A. & Vukelich, C. (2004). The role of literacy in early childhood education. *Reading Teacher*, 58(1), 86-103.

Şahin, S; Karaaslan, B. T. (2006) Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 74-80,

Şimşek, Ö ve Alisinanoğlu F. (2013). “Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme kontrol listesi”nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1163-1176.

Şimşek Ö, 2011. 60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşkın, N., Sak, R., & Sak, İ. T. Ş. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: Öğretmen görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: writing and reading*. Ablex

Publishing Corporation.

- Topbaş, S. (2007). Sesbilgisel gelişim. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (75-108). Ankara: Kök Yayıncılık
- Topbaş, S. S. (2006). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök.
- Topbaş, S., S. (2003). İletişim, dil, konuşma: temel kavramlar. S.S Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Topbaş, S., S. (2005). Dilin bileşenleri. S.S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 21-31). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turan, F, ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Turan F, Topçu G. (2016). İletişim ve dil gelişimi. N. Metin (Ed.) *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, F. (2015). Fonolojik Farkındalık Becerileri. Z. F. Temel (Ed.). *Dil ve Erken Okuryazarlık* içinde (s. 90-103). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Turan, F., ve Akoglu, G. (2014). Home literacy environment and phonological awareness skills in preschool children. *Hacettepe University Journal Of Education*, 29(3), 153-166.
- Tümkiye, S. (2008). Dil gelişimi. M. Engin Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (ss.28-52). Maya Akademi.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programmes. (ED-2004/WS/31 cld. 16763). Paris: Author.(UNESCO)
- Uyanık Ö ve Kandır A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları
- Verhoeven L, Voeten M, Van Setten E, Segers E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis.

Educational Research Review, 30, 100325.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner R. K., & Torgesen J., K. (1987). The nature of phonological processing and its casual role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101,192-212.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30: 73-87.

Wang X., L. (2015). *Understanding language and literacy development : Diverse learners in the classroom*. USA: John Wiley & Sons, Incorporated.

Whitehead, M. (2010). *Language and literacy in the early years 0-7* (4.Baskı). Sage.

Schirmer, R. B. (2005). *Language & literacy development in children who are deaf*. (2.Baskı). Allyn and Bacon.

Whitehurst, G., J, & Lonigan C J, (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.2307/1132208>

Yazıcı, Z. (2015). Dil gelişimi. İçinde. E. Arslan (Ed.) *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Eğiten Kitap.

Yazıcı, Z.(2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okulöncesi eğitim programlarının etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

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

Aksaray Üniversitesi Tez Değerlendirme Formu		
Öğrencinin Adı Soyadı: Rukiye Mine TOZAN		EVET
Kapak		
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı Kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 6 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşluklar ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	