



**İLKOKULA BAŞLAMADAN ÖNCE OKUMA VE YAZMA ÖĞRENEN
ÇOCUKLARIN DURUMUNUN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hatice BAYRAM

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

AĞRI-2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

HATİCE BAYRAM

**İLKOKULA BAŞLAMADAN ÖNCE OKUMA VE YAZMA ÖĞRENEN
ÇOCUKLARIN DURUMUNUN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ

Doç. Dr. Büşra KOÇAK MACUN

JÜRİ ÜYELERİ

Prof. Dr. Emre ÜNAL

Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

AĞRI-2025

22/08/2025

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “İLKOKULA BAŞLAMADAN ÖNCE OKUMA VE YAZMA ÖĞRENEN ÇOCUKLARIN DURUMUNUN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ” adlı tezini tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir
- ☐ Tezim sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

22/08/2025

Hatice BAYRAM

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN danışmanlığında, Hatice BAYRAM tarafından hazırlanan bu çalışma 22/08/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

İmza:

Jüri Üyesi:

İmza:

Jüri Üyesi:

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../2025 tarih ve / nolu kararı ile onaylanmıştır.

.... /...../2025

Prof. Dr. Mehmet TEYFUR

Enstitü Müdürü

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKULA BAŞLAMADAN ÖNCE OKUMA VE YAZMA ÖĞRENEN ÇOCUKLARIN DURUMUNUN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

2025, 136 sayfa

Jüri: Prof. Dr. Emre ÜNAL

Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

Bu tezin amacı okula başlamadan önce kendiliğinden okuma ve yazma öğrenen çocukları, aileleri ve öğretmenleri ile görüşmek ve görüşmenin sonucunu paylaşmaktır.

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımından görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu sınıfında ilkokula başlamadan okuma ve yazma öğrenmiş çocuklar bulunan 1.sınıf öğretmenleri, okula başlamadan okuma yazma öğrenmiş çocuklar ve okula başlamadan okuma yazma öğrenmiş çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için sınıfında okul öncesi dönemde okuma ve yazma becerisini kazanmış öğrenci bulunan 1.sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve ebeveynleri ile görüşme yapılması amaçlanmıştır. Çalışma için 3 farklı görüşme formu hazırlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada toplanan veriler belirlenen temalar doğrultusunda özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocuğun okuma ve yazmayı okul ortamında öğrenmesi gerektiğini, öğrenerek gelen çocukların hazırbulunuşluk ve akademik başarısının genel olarak yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Velilerin büyük kısmı ise çocuğunu bu konuda teşvik etmediğini ama uygun ortamın olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ise içsel bir merak duygusu ile okuma ve yazma öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2025, 136 sayfa

Anahtar sözcükler: Erkenden Okuma Yazma, Erken Okuryazarlık, Okuryazarlık
Becerileri, İlkokuma Yazma



ABSTRACT

MASTER’S THESIS

EVALUATION OF THE SITUATION OF CHILDREN LEARNING TO READ AND WRITE BEFORE STARTING PRIMARY SCHOOL ACCORDING TO THE OPINIONS OF TEACHERS, STUDENTS AND PARENTS

Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

2025, Page 136

Jury: Prof. Dr. Emre ÜNAL

Assoc. Prof. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Assist. Prof. Büşra KOÇAK MACUN

The purpose of this thesis is to interview children who learned to read and write on their own before starting school, their families, and their teachers, and to share the results of these interviews.

The study employed a qualitative research approach, the interview method. The study group consisted of first-grade teachers whose classes included children who had learned to read and write before starting primary school, children who had learned to read and write before starting school, and parents of children who had learned to read and write before starting school. The study aimed to collect data by interviewing first-grade teachers, students, and parents whose classes included students who had acquired reading and writing skills during the preschool period. Three different interview forms were prepared for the study. Content analysis was used to analyze the data. The data collected in the study was summarized and interpreted according to identified themes.

The study concluded that the majority of teachers stated that children should learn to read and write in a school environment and that children who learn are generally more prepared and achieve higher levels of academic success. The majority of parents, however, stated that they did not encourage their children to learn reading

and writing, but that the environment was suitable. The students, on the other hand, were driven by an inherent sense of curiosity and desire to learn to read and write.

2025, 136 pages

Keywords: Early Literacy, Early Literacy, Literacy Skills, Primary Reading And Writing



TEŞEKKÜR

Çalışma esnasında bana her konuda destek olan tecrübe ve bilgilerini benimle paylaşan, yüksek lisans eğitimi süresince hiçbir zaman desteğini ve emeğini esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN'a tüm içtenliğimle teşekkürlerimi sunuyorum.

Değerli zamanlarını ayırarak tezimi inceleyen ve görüşleriyle tezime katkı sağlayan kıymetli tez jüri üyeleri Sayın Prof. Dr. Emre ÜNAL ve Sayın Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca yaptığım her işin arkasında duran ve beni her konuda destekleyen yaptığım işlerle gurur duymamı sağlayan aileme teşekkür ederim.

22/08/2025

Hatice BAYRAM

İÇİNDEKİLER

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	i
TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1.Araştırma Problemi	1
1.2.Araştırmanın Amacı	6
1.2.1. Araştırmanın alt amaçları	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
2. KURAMSAL TEMELLER	10
2.1. Dil ve Dil Gelişimi	10
2.2. Olgunluk	12
2.3. Okul Öncesi Dönem	12
2.4. Okuma ve Yazma	15
2.5. İlk Okuma ve Yazma	19
2.6. Okuryazarlık	21
2.7. Erken Okuryazarlık ve Gelişen Okuryazarlık	22
2.8. Ev Okuryazarlığı/Aile Okuryazarlığı	25
2.9. Erken Okuryazarlık Becerileri	29
2.10. Erken Okuma Yazma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	32
2.11. Erken Okuma Yazma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	36

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	40
3. MATERYAL VE YÖNTEM	40
3.1. Araştırma Yöntemi	40
3.2. Araştırma Grubu.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	41
3.4. Süreç	42
3.5. Veri Analizi.....	42
3.6. İnanırcılık ve Tutarlık (Güvenirlilik ve Geçerlik)	43
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	44
4. BULGULAR.....	44
4.1. Erken Dönemde Okumayı Öğrenen Çocuklarla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Ait Bulgular	44
4.2. Erken Dönemde Yazmayı Öğrenen Çocuklarla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Ait Bulgular	56
4.3 Erken Dönemde Okumayı Öğrenen Çocuklarla İlgili Veli Görüşlerine Ait Bulgular	65
4.4. Erken Dönemde Yazmayı Öğrenen Çocuklarla İlgili Veli Görüşlerine Ait Bulgular	75
4.5. Erken Dönemde Okumayı ve Yazmayı Öğrenen Öğrencilerin Görüşlerine Ait Bulgular	84
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	100
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	100
5.1. Sonuç	100
5.1.1. Öğretmen görüşlerine yönelik sonuçlar	100
5.1.2. Veli görüşlerine yönelik sonuçlar	103
5.1.3. Öğrenci görüşlerine yönelik sonuçlar	105
5.2. Tartışma	107
5.3. Öneriler	112
KAYNAKLAR.....	114
EKLER.....	124
Ek 1 Görüşme Formları	124
Ek 2 Onay Formları.....	127
Ek 3 Etik Kurul Onayı.....	132
Ek 4 MEB Uygulama İzni	133
ÖZGEÇMİŞ.....	134

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%	yüzde
f	frekans/sıklık
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
TDK	Türk Dil Kurumu

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma grubuna ait bilgiler	41
Tablo 2. Öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan önce okumayı öğrenerek okula gelmeleri konusunda öğretmen görüşleri	44
Tablo 3. Okumayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre avantajlarına yönelik öğretmen görüşleri.....	45
Tablo 4. Okumayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşleri	46
Tablo 5. Birinci sınıfa başlamadan okumayı öğrenen öğrencilerin ilk okuma yazma sürecindeki durumlarına yönelik öğretmen görüşleri	48
Tablo 6. Okumayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin sınıf yönetimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri.....	49
Tablo 7. Birinci sınıfa okumayı öğrenerek okula başlayan öğrenciler için öğretim sürecinin farklılaştırılmasına yönelik öğretmen görüşleri.....	50
Tablo 8. Birinci sınıfa okumayı öğrenerek gelen öğrenciler için sınıf içerisinde kullanılabilecek yöntemlere ilişkin öğretmen görüşleri.....	51
Tablo 9. Birinci sınıfa başlamadan okumayı öğrenen öğrencilerin motivasyon durumlarına yönelik öğretmen görüşleri.....	53
Tablo 10. Birinci sınıfa başlamadan okumayı öğrenen öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarına yönelik öğretmen görüşleri.....	53
Tablo 11. Birinci sınıfa başlamadan okumayı öğrenen öğrencilerin akademik başarı durumlarına yönelik öğretmen görüşleri.....	54
Tablo 12. Öğrencilerin okuma ve yazma öğrenme durumlarına yönelik öğretmen görüşleri.....	55
Tablo 13. Öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan önce yazmayı öğrenerek okula gelmeleri konusunda öğretmen görüşleri	56

Tablo 14. Yazmayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre avantajlarına yönelik öğretmen görüşleri.....	57
Tablo 15. Yazmayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşleri	58
Tablo 16. Birinci sınıfa başlamadan yazmayı öğrenen öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki durumlarına yönelik öğretmen görüşleri	59
Tablo 17. Yazmayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin sınıf yönetimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri.....	60
Tablo 18. Birinci sınıfa yazmayı öğrenerek okula başlayan öğrenciler için öğretim sürecinin farklılaştırılmasına yönelik öğretmen görüşleri.....	61
Tablo 19. Birinci sınıfa yazmayı öğrenerek gelen öğrenciler için sınıf içerisinde kullanılabilecek yöntemlere ilişkin öğretmen görüşleri.....	62
Tablo 20. Birinci sınıfa başlamadan yazmayı öğrenen öğrencilerin motivasyon durumlarına yönelik öğretmen görüşleri.....	63
Tablo 21. Birinci sınıfa başlamadan yazmayı öğrenen öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarına yönelik öğretmen görüşleri.....	64
Tablo 22. Birinci sınıfa başlamadan yazmayı öğrenen öğrencilerin akademik başarı durumlarına yönelik öğretmen görüşleri.....	65
Tablo 23. Çocuklarının okumayı öğrenme durumlarına ilişkin veli görüşleri.....	66
Tablo 24. Çocuğunun okumayı öğrenirken izlediği yola ilişkin veli görüşleri	66
Tablo 25. Çocukların okula başlamadan önce okumayı öğrenmeleri için teşvik edilme durumlarına yönelik veli görüşleri	68
Tablo 26. Okumayı erken öğrenen çocukların velilerinin izlediği sürece ilişkin veli görüşleri.....	69
Tablo 27. Çocuklarının okumayı öğrenme merakının başlama yaşlarına yönelik veli görüşleri.....	71
Tablo 28. Çocuğunun okumayı öğrenme süresine ilişkin veli görüşleri	71
Tablo 29. Okumayı erken öğrenmenin faydalarına yönelik veli görüşleri	72

Tablo 30. Okumayı erken öğrenmenin zararlarına yönelik veli görüşleri.....	74
Tablo 31. Çocuklarının yazmayı öğrenme durumlarına ilişkin veli görüşleri	76
Tablo 32. Çocuğun yazmayı öğrenirken izlediği yola ilişkin veli görüşleri.....	77
Tablo 33. Çocuklarını yazmaya teşvik etme durumuna ilişkin veli görüşleri	78
Tablo 34. Çocuklarının yazmayı öğrenme merakının başlama yaşlarına yönelik veli görüşleri.....	80
Tablo 35. Çocuğunun yazmayı öğrenme süresine ilişkin veli görüşleri.....	80
Tablo 36. Yazmayı erken öğrenmenin faydalarına yönelik veli görüşleri.....	81
Tablo 37. Yazmayı erken öğrenmenin zararlarına yönelik veli görüşleri.....	83
Tablo 38. Öğrencilerin okula başlamadan önce okuma ve yazma öğrenme nedenlerine yönelik görüşleri	84
Tablo 39. Erken okuma öğrenmenin zorluklarına yönelik öğrenci görüşleri	86
Tablo 40. Erken okuma öğrenmenin kolaylıklarına yönelik öğrenci görüşleri	87
Tablo 41. Erken yazma öğrenmenin zorluklarına yönelik öğrenci görüşleri.....	89
Tablo 42. Erken yazma öğrenmenin kolaylıklarına yönelik öğrenci görüşleri.....	90
Tablo 43. Erken okuma öğrenmenin olumlu yönlerine yönelik öğrenci görüşleri	91
Tablo 44. Erken okuma öğrenmenin olumsuzluklarına yönelik öğrenci görüşleri	93
Tablo 45. Erken yazma öğrenmenin olumlu yönlerine yönelik öğrenci görüşleri.....	94
Tablo 46. Erken yazma öğrenmenin olumsuzluklarına yönelik öğrenci görüşleri	96
Tablo 47. Erken okuma yazma öğrenen çocukların duygu ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşleri.....	97

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde ilkokula başlamadan önce okumayı ve yazmayı öğrenen çocukların durumunun öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi bağlamında problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırma Problemi

İnsanlar, doğdukları andan itibaren çevreleriyle iletişim kurmaya ve yaşadıkları dünyayı anlamlandırmaya başlarlar. Bu durumun temelinde, bireyin doğasında var olan öğrenme merakı yer almaktadır. Çevreyi, yaşamı ve insanı anlamlandırmanın birçok yolu bulunmakla birlikte, okuma ve yazma becerileri bu süreçte kilit bir rol üstlenmektedir. Okuma ve yazma becerilerine sahip bireyler, düşüncelerini şekillendirip ifade edebilir ve bu düşünceleri yaşam pratiğinde uygulama gücüne sahip olabilirler. Bu sayede birey, yalnızca kendini değil, içinde yaşadığı çevreyi de dönüştürme ve şekillendirme çabası içine girer. Ancak okuma ve yazma denildiğinde ilk akla gelen, yalnızca harfleri tanıyıp kelimeleri yazabilme yeterliliğidir ki bu, söz konusu becerilerin yalnızca en temel düzeyini yansıtmaktadır (Karaman 2013).

Türk Dil Kurumu (TDK) (2024), okumayı “bir metni sadece harf ve işaretlere bakarak anlamak veya seslendirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım doğrultusunda okuma; yazılı sembollerle kodlanan bilgilerin çözülmesi ve mesajın doğru biçimde anlaşılması süreci olarak görülür. Her dilin kendine özgü bir kodlama sistemi olduğundan, bireyin okuma becerisi geliştirebilmesi için bu sistemin çözülmesini öğrenmesi gerekir. Bu süreç, bireyin hem anadilini öğrenmesini hem de kendini yazılı olarak ifade edebilmesini mümkün kılar (Özçakmak 2018). Ayrıca okuma, bireyin kelime

dağarcığını zenginleştirmesine, farklı bakış açıları geliştirmesine, hayal gücünü beslemesine ve yaratıcılığını artırmasına katkı sağlar (Akyol 2019).

Bu noktada sıklıkla karıştırılan iki kavram olan “okuma yazma” ve “okuryazarlık” ayrımını yapmak önemlidir. Her ne kadar tarihsel olarak okuryazarlık kavramı, okuma yazma eyleminden türemiş olsa da günümüzde çok daha geniş bir anlam dünyasına sahiptir (Gül 2008). Okuryazarlık yalnızca harfleri tanıyıp metinleri okuyup yazma becerisini değil; aynı zamanda bireyin düşünme, iletişim kurma, etkileşimde bulunma ve toplumu anlama becerileriyle şekillenen sosyal olarak yapılandırılmış bir araç olma niteliği taşır. Bu yönüyle okuryazarlık, bireyin sosyal dünyayla kurduğu ilişkilerin temel yapı taşlarından biri haline gelmiştir.

Özellikle erken yaşlarda dil gelişimi ve okuryazarlık becerilerinin desteklenmemesi, çocukların akademik yaşantılarında yaşatılmasının gerisinde kalmalarına neden olabilmektedir. Oysa erken okuryazarlık gelişimi, çocuklara yalnızca resmi eğitim sürecinde gerekli olacak akademik becerileri kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda onların okul ortamında beklenen davranışlara daha kolay uyum sağlayabilmelerini de mümkün kılar (Van Vechten 2013).

Dünya genelinde yapılan araştırmalar, okuryazarlığın zaman içerisinde çeşitli evrelerden geçtiğini ve farklı kültürel, teknolojik ve pedagojik gereksinimlere bağlı olarak farklı şekillerde uygulandığını göstermektedir. Okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemler, eğitim anlayışındaki değişiklikler ve bireylerin okuma-yazmaya yönelik ihtiyaçlarının çeşitlenmesi, bu dönüşümün başlıca etkenleri arasında yer almaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) ise “okuryazarlık” kavramını Güncel Türkçe Sözlük’te “okuryazar olma durumu” olarak tanımlamaktadır (Güneş 2019).

Bu bağlamda özellikle işlevsel okuryazarlık kavramı öne çıkmaktadır. İşlevsel okuryazarlık, bireylerin ve toplumun etkili şekilde işleyebilmesi ve gelişebilmesi için okuma, yazma ve temel sayısal becerileri kullanabilme yeteneğini ifade eder. UNESCO (2006), okuryazarlığı gündelik yaşamla ilgili kısa ifadeleri okuyup anlayabilen ve yazabilen bireylerin sahip olduğu bir yeterlik olarak tanımlamaktadır.

Sonuç olarak okuryazarlık; bireyin okuma ve yazma faaliyetleri yoluyla dünyayı algılama, anlamlandırma ve sosyal ilişkilerine yön verme becerilerini

kapsayan bütüncül bir kavramdır. Bu kavram, kökeni Batı düşüncesine dayanmakla birlikte, zamanla farklı kültürlerde de benimsenmiş ve eğitim sistemlerinde yer bulmuştur. İngilizcedeki “literacy” terimi başlangıçta yalnızca harfleri seslendirme ve metinleri okuyabilme anlamına gelirken, zamanla zihinsel ve sosyal becerileri de içine alan çok boyutlu bir eğitim terimi haline gelmiştir (Aşıcı 2009). Günümüzde okuryazarlık, yalnızca yazılı sembollerin çözülmesi değil; aynı zamanda bireyin dil yoluyla anlam kurma, ifade etme ve düşünme becerilerinin gelişimini de içeren dinamik bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

“Gelişen okuryazarlık” kavramı, “okumayı öğrenme” ya da “erken okuryazarlık” kavramlarından farklı, kendine özgü bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte çocuk henüz tam anlamıyla bağımsız bir okuyucu değildir; ancak okuma becerileri gelişmekte olan bir okuyucu konumundadır. Dolayısıyla gelişen okuryazarlık, çocuğun okuma davranışlarının ve becerilerinin şekillendiği bir geçiş dönemine işaret eder. Bu dönemde çocuğun gelişen becerilerini destekleyen çevresel etkenlerin başında aile desteği ve evdeki okuryazarlık ortamı gelmektedir (Yılmaz Hiğde ve Baştuğ 2021).

Özellikle okul öncesi dönemde, ev okuryazarlık ortamı çocuğun okuma gelişimini desteklemede belirleyici bir rol üstlenmektedir. Çocuklar, öğrenme yolculuklarının başında ebeveynlerini ve bakıcılarını ilk öğretmenleri olarak görürler ve onların tutumlarını model alırlar. Bu bağlamda, ebeveynlerin okumaya ilişkin inançları, davranışları ve çocuklarına sundukları ev içi okuryazarlık olanakları, çocukların okuma tutumlarını ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir.

Çocukların erken yaşlarda edindikleri okuma deneyimleri, onların okuma eylemini keyifli bir etkinlik olarak algılayıp algılamayacaklarını ve bu eylemi yaşam boyu sürdüreceği bir alışkanlığa dönüştürüp dönüştürmeyeceklerini belirlemede önemli bir role sahiptir. Nitekim son yirmi yıl içinde yapılan araştırmalar, bireyler arasındaki okuryazarlık becerilerindeki farklılıkların, büyük ölçüde ev ortamında okuryazarlığa farklı düzeylerde maruz kalınmasından kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Yeo *et al.* 2014).

Evdeki okuryazarlık ortamı yalnızca fiziksel materyallerin (kitap, dergi, yazı tahtası vb.) varlığıyla sınırlı değildir; aynı zamanda bu materyallere erişim fırsatlarını

sağlayan ebeveynlerin bilgi düzeyleri, pedagojik becerileri ve çocuklarıyla kurdukları etkileşim biçimleriyle şekillenmektedir. Bu yönüyle ev okuryazarlık ortamı; ebeveynlerin okuma-yazma konusundaki tutumları, çocuklarına sundukları dilsel girdiler ve okuryazarlıkla ilgili faaliyetleri kapsayan çok yönlü bir gelişim alanı olarak tanımlanabilir (Lonigan *et al.* 2002). İlköğretimle birlikte örgün eğitime geçiş sürecinde, kazandırılması hedeflenen temel becerilerin başında okuma ve yazma yer almakta ve bu yönüyle okuryazarlığın edinilmesinde kritik bir adım oluşturmaktadır. Okuryazarlığın gelişimi, yalnızca normal gelişim gösteren bireyler için değil, aynı zamanda özel gereksinimi olan bireyler için de önem taşımaktadır. Bu nedenle farklı ortam ve durumlarda, okuryazarlığın kendiliğinden ortaya çıkmasına ve işlevsel bir biçimde kullanılmasına olanak tanıyacak destekleyici bir çevrenin oluşturulması gerekmektedir. Okuryazarlık, çoğunlukla okuma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmekle birlikte, bu becerilerin ötesinde daha geniş bir anlama sahip olan çok yönlü bir beceri alanıdır. Çocukların okuryazarlık becerilerini kazanmalarında ve bu becerilerin sürekli olarak desteklenmesinde aileler en temel kaynaklardan biri olarak öne çıkmaktadır (Gül, 2007).

Okuma ve yazma, günümüzde bireylerin yaşamında en temel becerilerden biri olarak kabul edilmekte ve özellikle okul başarısı açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu becerilerin kazanım sürecinde yaşanan herhangi bir güçlük, ilerleyen eğitim aşamalarında daha büyük sorunlara yol açabilmektedir. Çünkü her aşamada edinilen beceriler, bir sonraki aşamada başarıya ulaşmak için temel teşkil etmektedir. Gelişim süreci ciddi bir engelle karşılaşmadığında çocuklar doğal olarak okumayı öğrenebilmekte, bu nedenle ilk okuma-yazma eğitimi, eğitim-öğretim sürecinin en temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu dönemin sağlıklı bir şekilde tamamlanmaması, ilerleyen yıllarda çeşitli akademik ve sosyal sorunlara neden olabilmektedir. Günümüzde çocuklar okul öncesi dönemde, ev ortamında anne-babalarının desteğiyle, bilgisayar ve tablet gibi dijital araçlar aracılığıyla oynadıkları oyunlarla ya da anaokulunda yürütülen etkinlikler aracılığıyla okuma ve yazmayı öğrenebilmektedirler. İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde çocuğun fizyolojik (olgunlaşma), bilişsel (ön becerilerin kazanımı) ve duyuşsal (öğrenmeye yönelik istek ve motivasyon) açıdan hazırbulunuşluğa sahip olması gerekmektedir (Eminoğlu ve Tanrıkulu, 2018).

Okuma ve yazma yeteneği kazanmanın öncesinde, bu sürece bağlı birçok temel becerinin edinilmesi gerekmektedir. Bu beceriler “erken okuryazarlık becerileri” şeklinde adlandırılmakta ve “yazı farkındalığı, anlama, sesbilgisel farkındalık, yazı yazma becerileri, sözcük dağarcığı ve son olarak alfabe bilgisi” becerilerini içerir. Okuma ve yazmayı henüz bilmeyen çocuklar için bu süreç, belirtilen becerilerle sürekli gelişen bir aşamadır (Karaman 2013). Erken okuryazarlığın temel unsurları arasında fonolojik farkındalık, dinlediğini anlama, alfabe ve harf bilgisi, yazı farkındalığı ve sözcük bilgisi yer almakta ve bu beceriler çocuğun geleneksel manada okuryazar olabilmesi için sahip olması gereken yetkinliklerin ilk adımı sayılmaktadır (Denli 2022).

Günümüz çocukları güvenlik gibi çeşitli sebeplerle sokakta oynamak yerine vakitlerinin büyük bir kısmını bilgisayar, tablet gibi cihazların başında geçirmektedir. Farklı nedenlerden dolayı oyun alanlarına, sokaklara yeteri kadar çıkamayan çocuklar ve aileler bilgisayarı ideal oyun aracı olarak görmektedirler. Bu süreçte, bilgisayar hayatlarında önemli bir yer kaplamaya başladığça çocuklar, ekranda görsel olarak okuma yapmaya ve klavyede bulunan harfleri tanımaya başlamakta ve bu şekilde bilgi transferi ile okuma becerisini kazanabilmektedir. Bu şekilde, bazı öğrenciler ilkokula başlamadan önce okuma becerisine sahip olabilmektedir. Ancak, bilgisayar aracılığıyla okuma yazma öğrenme süreci, planlı bir eğitim öğretim süreci olmamakla birlikte daha çok çocukların taklit ile kazandıkları doğal bir öğrenme şeklidir (Eminoğlu ve Tanrıkulu 2018).

Okul öncesi dönem, çocukların bütün gelişim alanlarının hızlı bir gelişim süreci geçirdiği, kişiliklerinin oluştuğu ve temel bilgi ile becerilerin kazanıldığı bir süreçtir. Bu dönemde çocuklar yaşamları boyunca sürececek alışkanlıklarını, ilgilerini ve bağımlılıklarını kazanmaktadırlar. Bu nedenle çocukların bütün gelişim alanlarının desteklenmesi gelecekteki akademik başarılarını, dünya görüşlerini ve sosyal ilişkilerini etkilemektedir. Okul başarısının en önemli bileşeni ise okuma ve yazma, yani okuryazarlık becerisidir. Ancak, okuma yazma becerisinin kazandırılması için çocuklara öncelikle birçok ön becerinin öğretilmesi gerekmektedir (Ünal 2021).

Anasınıfları erken okuma yazmanın öğrenildiği yerlerden biridir. Bu dönemde okuma veya yazma öğretimi hedeflenmemektedir. Program, okuma ve yazma öğretimini içermemekte, harflerin gösterilmesi ya da yazdırılması yer almamaktadır. Ancak bazı anasınıfı öğretmenlerinin programda olmamasına rağmen çevreden gelen beklentilere yanıt verme ve kendilerini çevreye kabul ettirme kaygısı ile okuma ve yazma aktiviteleri gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca bazı anasınıfı öğretmenlerinin çizgi çalışmaları sırasında harflerin yazılışı ve okunuşunu da öğretmeye çalıştıkları görülmüştür. Halihazırda birinci sınıf öğretmenleri bu gözlemleri doğrulamışlardır (Başar 2013).

Çocuğun okuma ve yazma becerisini kazandığı alanlardan biri de anaokullarıdır. Anaokullarının temel amacı, çocukları ilkököl birinci sınıfa hazırlamak olmakla birlikte, kimi durumlarda öğretmenlerin velilerin talepleri doğrultusunda ya da farklı nedenlerle çocuklara okuma ve yazma öğretmeye yöneldikleri gözlemlenmektedir. Aileler ise çocuklarının ilkökula daha başarılı bir başlangıç yapabilmesi için, okul öncesi dönemde okuma ve yazma öğrenmelerini tercih edebilmektedirler (Eminoğlu & Tanrıkulu, 2018). Bununla birlikte, okuma-yazma öğrenerek ilkökula başlayan öğrenciler için özel olarak hazırlanmış bir program bulunmadığı gibi, sınıf öğretmenleri de bu öğrenciler için ayrı bir plan ya da program geliştirmemektedir. Yapılan gözlemler ve görüşmeler, ilkököl öğretmenlerinin bu tür öğrenciler karşısında nasıl bir yol izleyeceklerini bilemediklerini ortaya koymaktadır. Bu durumun sonucu olarak öğrenciler, zaman zaman yalnızlaştırılmakta veya serbest etkinliklere yönlendirilmek gibi pedagojik açıdan uygun olmayan uygulamalara maruz kalabilmektedir (Başar, 2013).

1.2. Araştırmanın Amacı

Erken okuryazarlık ve erkenden okuma yazma öğrenme çocuk gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Erken okuryazar olan bireyler ilkököl döneminde okuma yazma sürecini daha kolay atlatabilmektedir. Erken okuryazarlığı etkileyen en önemli unsurlardan birisi de aile ve aile ortamı olmaktadır. Bu çalışmada amaç henüz okula başlamadan aile ortamında kendiliğinden ya da aile desteği ile erkenden okuma yazma öğrenen çocukların ilkökula başladıkları zaman okuma yazma öğrenme sürecinde yaşadıklarını değerlendirmektir. Bu çalışmada çok yönlü olacak şekilde

öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Bu çalışmanın ülkemizde daha yeni bir kavram olan “erkenden okuma yazma” ile ilgili görüşlerin alınması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocukların amacı, “İlkokula başlamadan önce okumayı ve yazmayı öğrenen çocukların ilk okuma yazma süreçlerinin öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi” olarak belirlenmiştir.

1.2.1. Araştırmanın alt amaçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda;

1. İlkokula başlamadan önce okumayı öğrenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek,
2. İlkokula başlamadan önce yazmayı öğrenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek,
3. İlkokula başlamadan önce okumayı öğrenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik velilerinin görüşlerini belirlemek,
4. İlkokula başlamadan önce yazmayı öğrenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik velilerinin görüşlerini belirlemek,
5. İlkokula başlamadan okumayı ve yazmayı öğrenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk döneminde çocuklar sözlü ve yazılı dilin pek çok yönünü keşfederler. Çevrelerindeki aktarımları sonucunda kazandıkları okuryazarlık deneyimleri, zaman içinde gelişir ve olgunlaşır. Bu sayede çocuklar resmi okuma ve yazma eğitimine başlamadan önce yazılı dilin varlığına ve işlevselliğine doğal olarak bir şekilde bilgi sahibi olarak gelirler. Resmi okuma ve yazma eğitimine katılan önceki dönemlerde, çocukların yazı anlayışlarını, becerilerini, kavramlarını ve deneyimlerini şekillendiren yeteneklere “emergent literacy” (kendiliğinden gelişen okuryazarlık) denir. “Emergent” terimi, ilk kez Yeni Zelandalı eğitimci Dame Marie Clay tarafından 1966 yılında yazılan “Emergent Reading Behaviour” (Kendiliğinden Gelişen Okuma Davranışı) başlıklı tezinde kullanılmıştır. Sulzby (1989) ise,

“kendiliğinden gelişen okuryazarlık” terimini, geleneksel okuryazarlık becerilerinden önce ortaya çıkan ve daha sonra buna dönüşen okuma yazma davranışlarıyla kavramları ifade etmek için kullanmıştır (Feyman Gök 2013).

Whitehurst ve Lonigan (1998) tarafından erken okuryazarlık terimi, çocukların okuma ve yazmaya hazırlık aşamasını ifade eder ve sonraki okuma yeteneklerini değiştirecek önemli özellikleri içermektedir. Bu değişken, çocuğun dilbilgisi, sözcük bilgisi ve hikâyeyi anlama anlatma yeteneği gibi unsurları içerir. Erken okuryazarlık, çocukların temel okuma ve yazma yeteneklerini kazanmalarına yardımcı olan bir süreç olarak kabul edilmektedir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, ilköğretimde okuma yazma becerilerinde etkili bir öneme sahip konulardan olan kendiliğinden okuryazarlık becerilerinin gelişimi konusu önemli bir yer tutmaktadır. Amerikan Ulusal Erken Okuryazarlık Panel’i (NELP 2008) yayımladığı meta analiz raporuyla, anasınıfı ya da okul öncesi dönemlerde ölçülen okuryazarlık becerileri ile ilerleyen zamanlarda yapılan okuryazarlık becerileri ölçümü arasında orta ve yüksek bir ilişki olduğunu belirtmiştir (Akyüz ve Doğan 2019).

Çocuklar, erken yaşlarda okuma ve yazma yeteneklerinin gelişmesi için aynı olanaklara sahip değillerdir. Bu durum, erken okuma yazma yeteneklerinin oluşumunda fiziksel ve duygusal hazır oluşun, büyümenin, ailenin maddi kaynak ayırma yeterliliğinin, evdeki dil gelişiminin desteklenmesinin farklılaşmasından kaynaklanmaktadır (Clingenpeel and Pianta’dan aktaran Yalçıntaş vd 2019).

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin araştırmada kullanılan görüş formlarını güvenilir ve içtenlikle doldurdıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Kayseri Merkez ilçede bulunan ve çalışmaya dahil edilen öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmeden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Dönem: Okul öncesi dönem, 0-6 yaş aralığında; bebeklik (0-2 yaş) ve ilk çocukluk (2-6 yaş) evrelerini kapsamaktadır (Emül 2024). Gelişimsel açıdan çocukluk dönemi içerisinde yer alır ve bu dönemde birçok gelişimsel deneyim, beceri kazanılır (Karoğlu ve Ünüvar 2017).

Okuryazarlık: Okuma, yazma, dinleme, konuşma, düşünme gibi etkin iletişim kurmayı sağlayan, yazılı ve sözlü dilin önemini kavramaya yönelik tüm faaliyetleri kapsayan bir süreçtir (Tozan 2023).

Kendiliğinden Gelişen Okuma ve Yazma: Okul öncesindeki çocukların kitapları incelemesi, hafızdan ya da resimlerden okumaları kendiliğinden gelişen okuma; kâğıt üzerinde karalamalar ve işaretlerle yazı yazma girişimleri ve denemeleri kendiliğinden gelişen yazma olarak ifade edilmektedir (Feyman Gök 2013).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1. Dil ve Dil Gelişimi

Dil, insan topluluklarını millet kimliği etrafında birleştiren, kültürü inşa eden ve onu koruyarak nesiller boyu aktaran; ortak bir kültürel zeminde yaşam biçimi oluşturarak anlaşma ve iletişimi mümkün kılan; duygu, düşünce, hayal ve birikimlerin paylaşımına aracılık eden temel unsurdur. Bu nedenle, dilin bireylere kazandırılması devletler için stratejik bir çalışma ve planlama alanı olarak önem arz etmektedir. Dil, devletlerin geleceğe taşınmasının en güçlü teminatlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Tosunoğlu vd 2008).

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren çevrelerindeki sesleri algılayarak, sesler çıkararak içindeki bulundukları ortamda konuşulan dilin temel yapılarını öğrenmeye başlarlar. Bu öğrenme süreci, öncelikle aile ortamında anne ve babayı model alma yoluyla, ardından sosyal çevredeki bireylerle etkileşim sayesinde doğal olarak gerçekleşir. Dil gelişiminde, bireylerin yanı sıra çocuklara sunulan zengin uyaranlar da büyük rol oynar (Akyol 2024).

Dil gelişimi, bireyin sesleri, kelimeleri, sayı ve sembolleri öğrenmesi, bunları saklaması ve dilin kurallarına uygun bir şekilde kullanmasını kapsayan süreçtir. İnsan, doğuştan itibaren dil aracılığıyla iletişim kurmaya, isteklerini, duygularını ve düşüncelerini ifade etmeye ihtiyaç duyar. Bu gelişim doğumla birlikte başlayarak ömür boyu devam eder. Dil ile öğrenme arasında güçlü bir bağ vardır; dil, öğrenmeyi kolaylaştırırken, öğrenme de dilin gelişimine katkı sağlar. Dilin gelişmesi için seslerin duyulabilmesi ve çocuğun dili kullanabileceği bir ortamın sağlanması gereklidir. Çocuklar, çevrelerindeki yetişkinleri dinleyerek ve onların konuşmalarını taklit ederek dil becerilerini geliştirmeye çalışırlar (MEB 2013).

Dil gelişimi, çocuğun doğumuyla birlikte başlayan dinamik bir süreçtir. Bu süreç içerisinde çocuk, öncelikle çevresinden gelen sesleri algılamakta; ardından sesleri taklit ederek ifade etmeye çalışmaktadır. Bu taklit yoluyla çocuk, içinde bulunduğu topluma ait dili edinir. Çocuk normal bir gelişim içerisindeyse çevreden

sunulan yaşantı ve uyaranlar sonucunda çocuk zaman içerisinde dili oluşturan kuralları öğrenmektedir (Aslan 2019).

Dil donanımı, bireyin doğuştan getirdiği çeşitli özelliklere dayansa da yalnızca fizyolojik etkenlerle açıklanabilecek bir olgu değildir. Dil gelişimi hem çevresel hem de fiziksel faktörlerin etkileşimiyle şekillenen dinamik bir süreçtir. Dil ile öğrenme arasındaki yakın ilişki göz önünde bulundurulduğunda, öğrenmenin de tıpkı dil gibi çevresel koşullar ve bireyin fiziksel özellikleri tarafından şekillendirildiği söylenebilir. Birey, duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla ifade ederken çevresel koşulların etkisi belirleyici olmaktadır. Bu nedenle dil öğrenimi, yalnızca bireysel bir yeti olarak değil, aynı zamanda çevresel şartların ve toplumsal bağlamın etkisi altında değerlendirilmelidir. Dil, toplumsallaşmanın en temel unsurlarından biri olarak, çocuğun hem toplum içerisinde bir birey olduğunun farkına varmasını sağlar hem de yaşamın sunduğu yeni bilgi ve deneyimleri anlamlandırma becerisini geliştirir (Yazanoğlu, 2011).

Ebeveyn tutumları, çocuklarda erken dönem dil gelişiminde belirleyici bir rol üstlenmektedir (Bojczyk *et al.* 2019). Dil gelişimi çocuğun, sosyal, bilişsel, duygusal gelişimi üzerinde önemli bir rol oynar. Bu süreçte çocuğun konuşma becerisini geliştirmek ve kendini ifade edebileceği çeşitli yapılandırılmış etkinlikler planlanabilir. Dil gelişimini destekleyen bu etkinliklerin özenle seçilmesi hem okuldaki eğitim programlarına destek hem de ebeveynlerin çocuklarıyla kaliteli vakit geçirmelerini sağlama açısından oldukça önemlidir (Muslugüme 2016).

Dilsel yetiler okuryazarlık gelişiminde önemli bir rol oynamakla birlikte, okuryazarlık becerileriyle en yakından ilişkili alanlar altı temel kategoride sınıflandırılabilir: “yazılı dil farkındalığı, okuryazarlığa yönelik motivasyon, harf-ad bilgisi, fonolojik farkındalık, grafem-fonem eşleştirme becerisi ve ev ortamında sunulan okuryazarlık deneyimleri. Bu kategorilerden ilk beşi, çocuğun bireysel ve bilişsel özelliklerini yansıtan içsel süreçleri temsil ederken; sonuncusu, çocuğun içinde bulunduğu çevresel koşulları ve dışsal etkileşimleri yansıtmaktadır. Her bir alan, okuryazarlık başarısına kendine özgü ancak birbiriyle yakından ilişkili yollarla katkı sağlamakta olup, bu nedenle tarama protokollerinde bütünsel bir değerlendirme kapsamında yer alması gerekmektedir (Jestince *et al.* 2002).

Dil ve konuşma edinimi, yüzeyde basit bir süreç gibi görünse de altında oldukça karmaşık bilişsel ve nörolojik mekanizmalar barındırır. Küçük çocuklar, yaklaşık altı aylıkken baş gösteren anlamsız ses çıkarma sürecinden, üç yaş civarında anlamlı ve dilbilgisel olarak doğru cümleler kurma aşamasına hızla geçerler. Bu süreç, çocuğun herhangi bir bilinçli çabası olmaksızın doğal bir şekilde gerçekleşir. Bu gelişimsel ilerleme kültürel farklılıklardan bağımsız olarak evrensel bir biçimde benzer aşamaları izler (Kuhl 2004).

2.2. Olgunluk

Okul olgunluğu (School Readiness) ya da okula hazır olma (Readiness Reading) çocuğun okul eğitimine başlayabilmesi ve bu süreçte başarılı olabilmesi için gerekli olan gelişimsel yeterlilikleri ifade eder. Bu kavram, çocuğun okul hayatındaki başarısı açısından büyük önem taşır. Bir çocuğun yeni bilgileri öğrenebilmesi için belirli bir zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişim düzeyine ulaşmış olması gerekir. Aksi halde, henüz hazır olmayan bir çocuğa zamanından önce bilgi kazandırmaya çalışmak, beklenen yararı sağlamayacağı gibi gelişimi açısından da olumsuz sonuçlar doğurabilir (Şamlı 2019).

Okuma ve yazma becerilerinin kazanımı, büyük ölçüde bireyin gelişimsel olgunluğuna bağlıdır. Çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel alanlarda belirli bir gelişim seviyesine ulaşması ve uygun çevresel koşullarda gerekli becerileri edinmesi sonucunda okuma-yazma öğrenimi gerçekleşir (Ayhan 1998).

İlk okuma yazma sürecinin etkili bir biçimde başlayabilmesi için bireyin belirli bir okuma olgunluğuna ulaşması, yani okuma yazmaya hazır olması gerekmektedir. Alanyazında bu durum “hazır bulunuşluk” kavramı ile ifade edilmektedir. Araştırmalar, çocuğun ilk okuma yazma becerilerini kazanmasında çevresel faktörlerin, ailenin rolünün, sosyo-ekonomik düzeyin ve okul öncesi eğitimin belirleyici etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Salgut 2019).

2.3. Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi iki dönemden oluşur. Bu dönemler 0-2 yaş aralığı bebeklik ve 2-6 yaş aralığı ilk çocukluk evrelerini kapsamaktadır (Emül 2024). Okul öncesi dönem, çocuk doğduktan hemen sonra başlayarak ilkokula kadar süren gelişimsel bir süreci

kapsamaktadır. Okul öncesi dönem, bireyin yaşam boyu gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Psikomotor, bilişsel, dilsel ve sosyal gelişim alanları bu dönemde temellenmekte ve büyük ölçüde bu süreçte şekillenmektedir. Çocuğun erken yaşlarda edindiği yaşantılar, ileriki yaşamını doğrudan etkileyen belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır. Bu dönemde çocuğun gelişiminden öncelikli olarak ailesi sorumlu olup, ailenin sunduğu çevresel uyarıcılar ve deneyimler, çocuğun gelişimsel alanlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Aile deneyimlerinden sonra yaklaşık 36. ayını dolduran çocuklar, okul öncesi eğitim kurumlarına dahil olurlar (Aslan 2019).

Okul öncesi döneme özgü gerçekleştirilen tüm eğitsel etkinlikler “okul öncesi eğitim” olarak adlandırılmaktadır. Bu süreçte çocuğun gelişiminde ve eğitiminde; aile, okul öncesi eğitim kurumları, yakın çevrede yer alan yetişkinler ve akranlar etkili olmaktadır. Ayrıca, eve alınan kitaplar, gazeteler, dergiler; ev ortamında dinlenen radyo-teyp programları ve özellikle televizyon içerikleri, çocuğun eğitiminde yaş ilerledikçe artan ölçüde etkili rol oynamaktadır (Oktay 1990).

Okuma yazmaya ve okula hazırlık dönemini kapsayan okul öncesi dönem insan yaşamının önemli bir bölümü oluşturur ve bu çağda çocuk her yönüyle gelişecek şekilde değerlendirilmeli, 1.sınıfın görevi olan okuma yazma ile uğraşılmalıdır. Okul öncesinde eğitimin amacı okuma yazma değil, anaokulunun görevi eğitimidir. Okuma ve yazma karmaşık bir süreç olduğu için belli bir olgunluk düzeyi gerekmektedir. Anaokulu eğitiminin amacı çocuğu okula hazır bir hale getirmektir. Bunun içinde bazı işlevler vardır bunlar; çocuğun beden gelişimini desteklemek, psikomotor gelişimine katkı sağlamak, algılarını geliştirerek duyularını uyarmaktır (Ayhan 1998).

Çocuklarda okuma ve yazma öğretiminin başlama yaşı, uzun yıllar boyunca erken çocukluk eğitimi ve okuryazarlık alanlarında süregelen teorik ve pedagojik tartışmalara konu olmuştur. Alan yazında, birçok eğitimci erken yaşta başlatılan okuma öğretiminin bilişsel ve duygusal gelişim üzerinde olumsuz etkiler doğurabileceğini ileri sürmüştür. Bu görüşler doğrultusunda, 20. yüzyılın büyük bir bölümünde, yaklaşık altı yaşına karşılık gelen birinci sınıf düzeyi, sistematik okuma

ve yazma öğretiminin başlatılması için en uygun dönem olarak benimsenmiştir (Teale and Yokota 2000).

Okul öncesi okuma dönemi, genellikle ev ortamı, çocuk bakım merkezleri veya anaokulu gibi erken eğitim ortamlarıyla ve bu ortamlarda bulunan ebeveynler veya çocuk bakım sağlayıcıları gibi yetişkinlerle bağlantılıdır. Buna karşılık, Başlangıç Okuması dönemi, toplum tarafından resmi ve sistematik okuma öğretiminin başlaması gereken dönem olarak kabul edilmektedir. Tarihsel bağlamda, Amerika Birleşik Devletleri'nde bu dönem altı yaş ve birinci sınıf düzeyinde başlamaktadır. Ancak, son yıllarda elde edilen veriler, birçok çocuğun okuma öğretiminin okulda resmi olarak anaokulunda başladığını göstermektedir. Başlangıç Okuması dönemi, anaokulu veya birinci sınıf fark etmeksizin, okuma becerilerinin gelişiminde okul ortamı ve sınıf öğretmenlerinin kritik bir rol oynadığı süreçtir (Teale 1995).

Türkiye'de okul öncesi eğitim hizmetlerinin planlanması ve uygulanmasına rehberlik eden program, ilk olarak 2002-2003 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe girmiştir. Bu program, 2013 yılında yapılan kapsamlı değişikliklerle güncellenmiştir. Programın temel hedefi; okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların sağlıklı gelişimlerini desteklemek, motor becerileri, sosyal-duygusal yeterlikleri, dilsel ve bilişsel gelişimleri ile özbakım becerilerini en üst düzeye çıkarmak ve ilkokula hazır bulunurluklarını sağlamaktır (Koçyiğit 2014).

Program Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile 2024 yılında tekrar güncellenmiş ve şu an kullanılan son şeklini almıştır. Güncellenen programda temel hedeflerde büyük değişiklikler olmamıştır. Programın temel amacı; çocukların beden, zihnen ve duygusal olarak gelişimlerini sağlamak ve iyi alışkanlıklar edinmesini sağlamak, çocukları ilköğretime hazırlamak, elverişsiz şartlarda yetişen çocuklar için uygun ortak yetişme alanı sağlamak, çocukların Türkçeyi doğru ve etkili kullanmasını sağlamak ve çocuklara toplumsal hayata hazırlamaktır (MEB 2024).

Tüm bunların yanında okul öncesi eğitim programlarında hiçbir zaman çocuklara okuma yazma öğretilmesi hususuna değinilmemiştir.

2.4. Okuma ve Yazma

Okuma, doğuştan kazanılan doğal bir beceri olmadığı gibi çocuklar bu yetiyi kendiliğinden ya da aniden edinemezler. Okuma becerisinin gelişimi, okul ortamında sistemli bir şekilde etkinlik ve çalışmalarla kazandırılmaktadır (Güneş 2017).

Okuma, dikkat, hafıza, dil ve motivasyon gibi birçok gelişimsel alanla iç içe geçmiş, oldukça karmaşık bir gelişimsel süreçtir. Bu nedenle okuma, yalnızca bilişsel ya da psikodilbilimsel bir etkinlik olarak değil, aynı zamanda sosyal bir faaliyet olarak da değerlendirilmelidir (Snow *et al.* 1998).

Okuma, yalnızca görsel sembollerin tanınmasıyla sınırlı olmayan; dikkat, hafıza, seslendirme, algılama anlamlandırma, çözümleme, sentezleme ve yorumlama gibi çok sayıda bilişsel beceriyi içeren karmaşık bir süreçtir. Alanyazında okuma eylemi, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı yönleriyle ele alınmış ve tanımlanmıştır. Ancak, tüm buna rağmen, okumanın kapsamı ve doğasına ilişkin ortak bir görüş birliğine henüz ulaşamamıştır (Coşkun 2002).

Özenici (2009)'ye göre okuma karmaşık ve katmanlı bir süreçtir ve psikodilbilimsel, algısal ve bilişsel becerileri içerir. Fonolojik işleyen bellek, okuduğunu anlama becerisi açısından temel bir öneme sahiptir; çünkü okuyucunun, cümlelerin ve kelimelerin anlamsal yapısını inşa edebilmesi için bilgiyi kısa süreli bellekte tutması gerekmektedir. Ancak kelime ve cümle düzeyinde anlamları ortaya koymak, metnin bütünsel anlamını kavramak açısından yeterli değildir. Metni tam olarak anlayabilmek için, okuyucunun metin içerisinde tanımlanan olayları bağlamsal olarak ilişkilendirmesi, anlamsal bütünlüğü koruyarak uyumlu bir zihinsel temsil oluşturması gerekmektedir.

Dehaene (2007), okuma becerisinin kazanılabilmesi için bireyin öncelikle harfleri ayırt edebilme, bu harfleri seslere dönüştürebilme, sesleri birleştirerek anlamlı hece ve kelimeler oluşturabilme, ardından bu kelimeleri tanıyarak cümle yapıları kurabilme gibi ardışık dilsel ve bilişsel becerileri edinmiş olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu temel becerilerin tümü çocuklarda genellikle altı yaşından önce gelişmektedir (Esen Aygün 2019).

Okuma, anlama becerisinin temel taşlarından biri olarak kabul edilmekte ve diğer dil becerilerini de içermesi nedeniyle, okuma eğitimi ayrı bir öneme sahip

olmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar, okuma öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ve kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi konusunda çeşitli yaklaşımlar ortaya koysa da tek başlarına yeterli olduklarını söylemek güçtür. Okuma, bireyde kendiliğinden gelişen bir alışkanlıktan ziyade, sistemli bir eğitim süreci sonucunda kazandırılan bir beceridir. Ancak bu eğitimin uygulanma biçimi ve hedefleri konusunda farklı görüşler mevcuttur. Kimilerine göre okuma; yazılı bir metnin gözle izlenmesi ve zihinsel olarak algılanması sürecidir. Kimilerine göre ise özel bir eğitimi gerektiren, çok boyutlu ve birbirine bağlı çeşitli etkenlerin birleşmesiyle gerçekleşen karmaşık bir süreçtir. Zorla kazandırılmayacak bir davranış olan okuma, birey tarafından temel bir ihtiyaç olarak benimsendiğinde süreklilik kazanmaktadır (Aytaş 2005).

“Okumaya hazır oluş” kavramı, 1928 yılında Amerikalı iki psikolog tarafından alanyazına kazandırılmıştır. Bu yaklaşıma göre, çocukların resmî okuma programından önce belirli bir eğitimsel hazırlıktan geçmeleri gerektiği savunulmuştur. İlk çalışmalar, çocukları öğrenmeye hazır hâle getirmek amacıyla yapılandırılmış ve kurallara dayalı eğitim programları önermiştir. Bu dönemde okul, çocuğun hazır bulunması gereken bir ortam olarak değerlendirilmiş; ayrıca, standartlaştırılmış okuma başarı testlerinin çocuğun gerçek okuma yeterliğini yansıttığı varsayılmıştır (Denli 2022). Okuma olgunluğu kavramı, alanyazında “hazır oluş”, “hazır bulunuşluk” ve “hazır olma” terimleriyle ifade edilmektedir (Erkan ve Kırca 2010).

Yazma, bireyin sözlü ifade ettiği duygu, düşünce ve bilgileri alfabenin harfleri aracılığıyla yazılı forma dönüştürmesi süreci olarak tanımlanabilir. Yazı, sözlü dilin çizgisel sembollerle temsil edilmesini ve anlamlandırılmasını sağlayan bir sistemdir. Harfler ile sözler arasında yazı işaretleri aracılığıyla kurulan eşdeğerlilik ilişkisi, bireyin zihninde simgelerin oluşmasına katkı sağlamakta ve bu süreç, okuma becerisinin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, ilk okuma ve yazma öğretilirken harflerin öğretim sırası, öğrenme sürecinin etkinliği açısından büyük önem taşımaktadır (Özcan ve Özcan 2014).

Çocuklar, yazı ile ilgili bilgileri edinmeye oldukça erken yaşlarda başlarlar. Küçük yaşlardaki çocuklara bir kelime ya da cümle yazmaları istendiğinde,

genellikle yazıya benzeyen karalamalar yaparlar (Vries and Bus 2008). Çok erken yaşlardan itibaren çocukların kendi adlarını kopyalamaları, bağımsız olarak yazmaya çalışmaları ve harfleri tanıyıp adlandırmaları teşvik edilmektedir. Bu nedenle, çocukların yazılı isimlerine ilişkin bilgi ve farkındalıklarının erken dönemde ortaya çıkması şaşırtıcı değildir. Araştırmalar, çocukların isimlerini yazma konusundaki gelişmiş becerilerinin, genel yazı gelişimini destekleyici bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Ayrıca, çocukların kendi adlarına karşı geliştirdikleri duygusal bağ, bakıcılar ve eğitimciler tarafından okuryazarlığa giriş için etkili bir araç olarak kullanılmaktadır (Levin *et al.* 2005).

Okuma ile yazma, birbirinden farklı iki dilsel beceridir. Bu nedenle yazma süreci, okuma becerisinden bağımsız olarak ele alınabilir. Yazmak, çizmek, boyamak ya da karalama yapmak gibi eylemlerden farklıdır. “Beceri” kavramı, öğrenme sonucunda kazanılan bir yetkinliği ifade eder. Beceri, bireyin fiziksel ve zihinsel davranışları alışkanlık hâline getirerek otomatikleşmiş şekilde gerçekleştirebilmesidir. Bu tür davranışlar, belirli bir sıra içerisinde düzenli, doğru ve hızlı bir biçimde yapılır. Fiziksel beceriler kas hareketlerine dayansa da bilişsel alanla ilgili zihinsel beceriler de yer almaktadır. Beceri düzeyine ulaşan davranışlar, birey tarafından farkında olmadan yapılır (Özcan 1991). Yazı yazma becerisi, görsel ve kinestetik kontrol süreçlerinin mekânsal ve zamansal özelliklerine bağlı olarak şekillenir. Yazma sürecinde, farklı harf grupları ardışık ve bütün bir biçimde birleştirilir ve harf kodları öğrenilir. Yazıya anlam kazandırılabilmesi için yalnızca harfler arasındaki görsel ilişkilerin kurulması yeterli değildir; aynı zamanda bu harflerin karşılık geldiği seslerle zihinsel bir sürekliliğin sağlanması da gereklidir (Özcan 1991).

Okuma ve yazma, bireylerin yaşamları boyunca hem yakın hem de uzak çevrelerine ilişkin bilgi edinmelerinde ve düşüncelerini başkalarına aktarmalarında en sık başvurdukları temel iletişim araçları arasında yer almaktadır. Bu yüzden, çocukların ilköğretim dönemine denk gelen ve hem fiziksel hem de bilişsel olgunluk düzeyine ulaştıkları dönem okuma ve yazma becerilerini edinmeleri beklenmektedir. Ancak bu öğrenme sürecinin ne ölçüde etkili ve hızlı gerçekleştiği, büyük ölçüde çocuğun ilköğretime başladığı dönemdeki hazırbulunuşluk düzeyi ile okuma ve

yazmaya dair sahip olduğu ön bilgi ve becerilerle doğrudan ilişkilidir (Ergül vd 2016).

Okuma ve yazma becerileri kendiliğinden, yalnızca gelişimsel süreçle ortaya çıkmaz; bu becerilerin edinimi dikkatli planlama ve sistematik öğretim süreçlerini gerektirir. Çocukların, materyallerle düzenli, anlamlı ve etkileşimli deneyimler yaşamaları bu süreçte kritik öneme sahiptir. Okuryazarlık için gerekli olan özgül beceriler, çocukların sözlü ve yazılı dil aracılığıyla edindiğı anlık deneyimlerden beslenir. Erken çocukluk döneminde kazanılan bu deneyimler, bireylerin okuryazarlıkla ilgili temel varsayımlarını ve beklentilerini şekillendirmeye başlar; aynı zamanda okuma ve yazma öğrenimine yönelik içsel motivasyonu da destekler. Bu süreçte çocuklar, okuma ve yazmanın yaşamda karşılaşılan birçok görevi yerine getirmede etkili ve değerli araçlar olduğunu kavramaya başlar (Neuman *et al.* 2000).

Günümüzde hızla gelişen teknoloji ve değışen dünya koşulları, çocukların gelişim dönemlerine kıyasla beklenenden daha erken yaşlarda çeşitli beceriler kazanmalarına imkân tanımaktadır. Bu durum, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak farklılaşan ihtiyaçlarını ortaya çıkarmakta ve söz konusu ihtiyaçların karşılanmasını bir gereklilik hâline getirmektedir. Çocukların yeni becerileri etkili biçimde kazanabilmeleri için hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması, ilgi alanlarının belirlenmesi ve merak duygularının desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Değışen yaşam koşulları, ailelerin çocuklarına yönelik beklentilerinin artmasına; çocukların teknolojik araçlarla daha sık karşılaşmalarına ve zengin uyarıcılarla donatılmış çevrelerde büyümelerine yol açmaktadır. Bu durum, çocukların üst düzeyde performans sergilemelerine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, ilkokula okuma-yazma becerilerini edinmiş olarak başlayan çocuklar yalnızca kendi gelişim süreçlerini değil; aynı zamanda ailelerini, ilerleyen eğitim kademelerindeki öğretmenlerini ve sınıf arkadaşlarını da çeşitli açılardan etkilemektedir (Kök vd 2019).

Okuma Hazırlığı Yaklaşımı, okuma ve yazma becerilerini çocukların ancak gelişimsel olarak hazır olduklarında edinmeleri gerektiğini savunur. Bu yaklaşıma göre, çocukların etkili bir şekilde okumayı öğrenebilmeleri için belirli bir zihinsel ve fiziksel olgunluk düzeyine ulaşmaları gerekmektedir. Olgunlaşma, okuma

öğrenimindeki başarının temel belirleyeni olarak kabul edilir; dolayısıyla çocuk, zihinsel ve fiziksel olarak yeterli düzeye ulaşana kadar okuma süreci ertelenmelidir. Ancak 1970'lerin sonlarına doğru, çocukların okuryazarlık gelişimine ilişkin yeni anlayışlar ortaya çıkmıştır. Okuma hazırlığı yaklaşımının aksine, ortaya çıkan okuryazarlık yaklaşımı, okuma ve yazma öğrenimi için kesin, evrensel bir başlangıç noktasının varlığını reddeder. Bu yeni bakış açısı, çocukların okuryazarlık becerilerini erken yaşlardan itibaren, deneyim ve etkileşim yoluyla kademeli olarak geliştirdiğini savunur (Altun 2016).

Okuma ve yazma becerilerini edinmek, bir çocuğun hem okul hayatında hem de yaşamının ilerleyen dönemlerinde başarılı olabilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bir çocuğun okul ortamında etkin bir şekilde işlev gösterebilmesinin ve giderek daha fazla okuryazar bireylerden oluşan toplumumuza anlamlı katkılarda bulunabilmesinin en güçlü göstergelerinden biri, okuma ve yazma alanındaki gelişim düzeyidir. Her ne kadar okuryazarlık becerileri yaşam boyu gelişim göstermeye devam etse de doğumdan sekiz yaşına kadar olan erken çocukluk dönemi, bu becerilerin temellerinin atılması açısından en belirleyici evreyi oluşturmaktadır (Neuman *et al.* 2000).

2.5. İlk Okuma ve Yazma

Eğitim, bireyin geleceğini şekillendiren temel unsurdur ve bu sürecin anahtarı okuma yazma becerilerinin kazanılmasıdır. Okuma ve yazma, bireyin öğrenmesini, gelişimini ve yaşamına yön vermesini sağlayan önemli bir araçtır. Bu nedenle, çocuklara küçük yaşlarda okuma yazma öğretimi verilmeye çalışılmaktadır. Okuma yazma öğretimi sürecinde, uygun yaşın belirlenmesi, öğretime ne zaman başlanacağı ve hangi yöntem ile tekniklerin kullanılacağı gibi konular büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bazı eğitimciler ve psikologlar, okuma yazma öğretime dört-beş yaşlarında başlanması gerektiğini savunurken; diğer bir grup ise bu görüşe karşı çıkarak yedi yaşına kadar beklenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Konuya ilişkin bilimsel araştırmaların sonuçları ise, araştırmanın yapıldığı dönem ve eğitim teorilerine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Geçmiş yıllarda yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma için yeterli olgunluğa ulaşmadığını ve bu nedenle erken öğretimin uygun olmadığını belirtmiştir. Buna karşılık, günümüzde

yapılan beyin temelli araştırmalar, doğumdan itibaren okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının başlatılmasını, 4-5 yaşlarında ise doğrudan okuma yazma öğretimine geçilmesini önermekte ve 7 yaşında başlamının geç olabileceğini savunmaktadır (Güneş 2013).

İlk okuma yazma süreci, öğrencilerin eğitim yaşamlarında karşılaştıkları ilk ve en önemli aşamalardan biridir. Bu süreç, bireyin sonraki yıllarda edineceği bilgi ve beceriler için temel oluşturur. İlk okuma yazma ğretimi, seslerin hissedilmesi ve tanınmasıyla başlamakta, serbest okuma becerisinin kazanılmasıyla tamamlanmaktadır. Bu aşamayı başarıyla tamamlayan çocuklar, yazılı ve sözlü ifade becerilerini geliştirmeye ve kendilerini daha etkin bir biçimde ifade etmeye başlamaktadırlar (Ceylan Aba 2011).

Okuma ve yazma becerilerinin sağlam ve nitelikli bir biçimde kazandırılmasında en önemli faktörlerden biri uygulanan ğretim yöntemidir. Türkiye’de, Latin alfabesinin kabulünden bu yana, ilk okuma ve yazma eğitiminde izlenecek yöntemler, eğitim ve ğretim faaliyetlerini yürüten Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir (Tosunoğlu vd 2008). İlk okuma yazma ğretimi, yalnızca temel düzeyde okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasıyla sınırlı bir süreç değildir. Bu ğretim süreci, aynı zamanda bireyde düşünme, sıralama, anlama, sınıflama, ilişki kurma, sorgulama, analiz ve sentez yapma ile değerlendirme gibi st düzey zihinsel becerilerin gelişimine katkı sağlayan önemli bir basamaktır. Bu erevede, Türkçeyi güzel ve etkili biçimde kullanmaya yönelik dil becerilerinin kazandırılması da ilk okuma yazma öğretiminin temel hedefleri arasında yer almaktadır (MEB 2019).

İlk okuma yazmaya başlama süreci ile bu beceriyi edinme süreci özdeş değildir. İlk okuma yazmaya başlama; görsel-motor koordinasyon, bellek süreçleri, ses algısı ile duygusal ve bedensel işlevlerin gelişimine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Buna karşılık, ilk okuma yazma becerisinin kazanılması, görsel ve işitsel alanların bütünleştirilerek pekiştirilmesini gerektirmektedir (zcan ve zcan 2014). İlk okuma-yazma eğitimi, bireyin tüm hayatını etkileyecek kritik bir aşamadır, çünkü bu beceri sadece okul yaşamında değil, aynı zamanda mesleki ve günlük yaşamda da çokça kullanılacaktır. Bu bağlamda, ilk okuma-yazma

öğretiminde temel hedef, çocuğa hızlı, doğru ve akıcı okuma, okuduğunu anlama, ayrıca yazılı ifadede dil bilgisi kurallarına uygun ve nitelikli yazma becerisi kazandırmaktır. Birinci sınıfta niteliksiz bir okuma-yazma becerisinin kazanılması, çocuğun gelecekteki eğitimsel başarısızlıklarına zemin hazırlayabilir. Ayrıca, günümüz toplumunda eleştirel okuma becerisi büyük önem taşımaktadır. Çağdaş bir toplum olabilmek için okuryazarlık oranının yüksek olması, toplumsal gelişimin temel şartlarından biridir (Ceylan Aba 2011).

Geçmişte okuma yazma öğretimi söz konusu olduğunda, öncelikli olarak çocuğun olgunluk düzeyi, odaklanma yetisi ve dil becerileri dikkate alınmaktaydı. Okuma yazma öğretiminin etkili olabilmesi için çocukların belirli bir düzeyde zihinsel, duygusal ve bedensel olgunluğa ulaşmaları gerektiği savunulmuş ve bu amaçla çocukların 6 yaşını doldurmaları gerektiği ifade edilmiştir. Altı yaşın rastlantısal olarak belirlenmediği, bu yaştan önce okula başlamanın çeşitli olumsuz sonuçlar doğurabileceği ileri sürülmüştür. Özellikle dikkat toplama ve dikkat yoğunlaştırma becerilerinin 6 yaşından önce yeterince gelişmediği, dolayısıyla küçük yaştaki çocukların okuma yazma öğrenmeye zorlanmaması gerektiği vurgulanmıştır (Güneş 2013). Birinci sınıfta öğrencilere okuma ve yazma öğretiminde tercih edilen yanlış yöntemler, öğretmen yetersizlikleri ve velilerin farklı okuma-yazma yöntemleriyle müdahale etmeleri, öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecinde zorluklar yaşamalarına yol açabilir. Bu tür olumsuz deneyimler, öğrencilerin eğitimsel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir ve onların ilerleyen yıllardaki akademik başarılarını engelleyebilir (Ceylan Aba 2011).

2.6. Okuryazarlık

Okuryazarlık kavramı, en basit biçiminden en karmaşık tanımlara kadar geniş bir yelpazede ele alınabilmektedir. En temel tanım olarak okuryazarlık, genellikle bireylerin okuma ve yazma becerilerine sahip olmasıyla ilişkilendirilmektedir (Ortiz and Jasis 2005). UNESCO'nun tanımına göre okuryazarlık, bireyin günlük yaşamına ilişkin kısa bir ifadeyi anlayarak okuyup yazabilme yeterliliğine sahip olmasıdır (UNESCO 2006).

Okuryazarlık, genellikle bireyin yazılı sembolleri, okuma ve yazma süreçlerini temel düzeyde anlayıp kullanmaya başlaması olarak tanımlanmaktadır.

Geçmişte yalnızca adını okuyup yazabilen ve imzasını atabilen bireyler okuryazar kabul edilmekteydi. Ancak zamanla bu dar kapsamlı tanım değişim göstermiş ve okuryazarlığın ölçütleri daha kapsamlı hale gelmiştir. 1962 yılında UNESCO Paris’te bir toplantı yapmış bu toplantıda uluslararası okuma ve yazma uzmanlarından oluşan komite okuryazar bireyi; kendi gelişimine olduğu kadar içinde yaşadığı toplumun ilerlemesine de katkı sunabilecek düzeyde okuma, yazma ve temel matematiksel işlem becerilerine sahip, toplumdaki görev ve sorumluluklarını doğru ve etkili bir şekilde yerine getirebilen ve yerine getirmek için gerekli becerilere sahip kişi olarak tanımlamıştır. Buna göre okur yazar bir birey en az ilkokul mezunu düzeyinde okuma yazma ve hesap yeterliliklerine sahip olmalıdır (Güneş 1994).

Günlük hayatta sıklıkla birbirinin yerine kullanılan “okuma-yazma” ve “okuryazarlık” kavramları, aslında kavramsal açıdan farklılıklar içermektedir. Tarihsel süreç içerisinde okuryazarlık, okuma-yazma temelinden doğmuş olmakla birlikte, daha geniş ve çok boyutlu bir anlam içermektedir. Okuryazarlık kavramı birden fazla kavramı içerisinde barındırmaktadır. Bunlardan en sık kullanılan ve karşılaşılanları “erken okuryazarlık” ve “yeşeren (filizlenen) okuryazarlık”tır (Gül 2007). Okuryazarlığın daha kavramsal ve derin boyutları uzun süredir anlaşılmakta olsa da bu yönler çoğu zaman resmi ulusal ya da uluslararası tanımlarda yeterince yansıtılmamıştır. Zamanla okuryazarlık tanımları; belirli teknik beceri setlerinden, ekonomik kalkınma için gerekli insan sermayesi yeterliliklerine ve sosyo-kültürel ve politik dönüşümde etkili olabilecek becerilere doğru genişlemiştir. Bu doğrultuda, uluslararası kuruluşlar, okuryazarlığı yalnızca yazılı metinlerle sınırlı bir beceri alanı olarak değil; farkındalık, uygulama bağlamları, sözlü kültür ve yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı gibi daha kapsamlı boyutları içeren çok yönlü olarak ele almaya başlamışlardır (UNESCO 2006).

2.7. Erken Okuryazarlık ve Gelişen Okuryazarlık

Okuryazarlık kavramıyla ilgili çalışmalara bakıldığında ilk kez 1950’li yıllarda karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu yıllardaki çalışmalar genel olarak okuma ve yazma üzerinde durmaktadır. 1960’lı yıllarda ise ilk kez Marie Clay tarafından “erken okuryazarlık” kavramı söylenmeye başlamıştır. Erken okuryazarlık kavramı

ile ilgili yapılan çalışmalar çocukların okul öncesi dönemde yazılı dil ile ilgili neler bildiklerine dair düşünceler ile ortaya çıkmıştır (Yumuş 2018).

Yapılan alanyazın taramalarında erken okuryazarlık gelişimi ve tanımlarında farklılıklar bulunmuştur. Konuyla ilgili yapılan ilk çalışmalarda erken okuryazarlık “gelişen” ya da “filizlenen” okuryazarlık olarak isimlendirilirken son çalışmalarda “erken okuryazarlık” olarak isimlendirilmiştir (Polat n 2024).

Erken okuma” başlığı altında incelenen çalışmalar, içerik ve kapsam açısından önemli ölçüde çeşitlilik göstermektedir. Bu alandaki farklılıkların temelinde, “erken” kavramına yüklenen anlamın değişkenliği yatmaktadır. Bazı araştırmacılar “erken” ifadesini okul öncesi dönemi, yani anaokulunu kapsayacak şekilde ele alırken; diğerleri, bu kavramı çocuğun yaşamındaki anaokulu öncesi dönemi, yani erken çocukluk evresini ifade edecek biçimde kullanmaktadır (Teale 1978).

Okuma-yazma becerilerinin temellerinin atılmasında, doğumdan itibaren formal okuma-yazma öğretiminin başladığı döneme kadar süren erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir. Bu süreçteki okuma ve yazma gelişimi, alanyazında “erken okuryazarlık” kavramı ile ifade edilmektedir. “Erken okuryazarlık” terimi Clay (1996) tarafından kullanılmış ve alan yazında geniş ölçüde benimsenmiştir (Gökkuş 2016). Erken okuryazarlık deneyimi, bireyin yaşamının bebeklik döneminden itibaren başlayarak erken çocukluğa kadar süregelen bir gelişim sürecini kapsamaktadır. Bu süreç, bebeklikte dili kavramaya yönelik çabalar ve sözcük üretimiyle başlamakta; erken çocukluk döneminde ise yetişkinlerin çocuklara kitap okuması gibi etkileşim temelli etkinliklerle devam etmektedir (Sağlam 2020).

Doğal okuryazarlık gelişiminin tamamı, çocuğun okuma ve yazma etkinliklerinde yaşadığı deneyimlere dayanır. Bu deneyimler, okuryazar yetişkinler, daha büyük kardeşler ya da çocuğun günlük yaşamındaki etkileşimli olaylar aracılığıyla edinilir. Her ne kadar bu etkileşimler tek başına yeterli olmasa da süreci başlatan ve yönlendiren temel tetikleyiciler olarak işlev görürler. Dolayısıyla, bu tür sosyal ve çevresel etkileşimler, erken okuryazarlık gelişiminin hem başlatılmasında hem de sürdürülmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Teale 1982). Erken okuryazarlık

gelişimi, erken çocukluktan itibaren dikkatle izlenmesi ve desteklenmesi gereken önemli bir gelişimsel alanı ifade etmektedir (Karaman ve Güngör Aytar 2016).

Erken okuryazarlık” terimi, okuryazarlık ediniminin, çocuğun yalnızca okula başladığı andan itibaren değil, yaşamının erken dönemlerinden itibaren başlayan sürekli bir gelişim süreci olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu kavramsallaştırma, okuma edinimine ilişkin diğer yaklaşımlardan ayrılarak, okuma ile ön okuma süreçleri arasında kesin bir ayrım yapılmasının uygun olmadığını ileri sürer (Whitehurst and Lonigan 1998).

Erken çocukluk dönemi, çocukların deneyim kazanmalarının yanında eğitim hayatının başarılı geçmesinde, sağlıklı kişilik gelişiminde ve iyi ilişkilerin temellerinin atılmasında önemli bir dönemdir. Bu dönemde halihazırda önemli olan giderek daha fazla önem kazanan unsurlardan biri de erken okuryazarlık becerileridir. Erken okuryazarlık becerileri, okumanın ve yazmanın temel bileşenleri kapsar ve çocukların gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu becerilerin kazandırılmasında en büyük rol ebeveynlere ait olmaktadır (Tok ve Canatar 2023).

Erken okuryazarlık, yalnızca yeni kelimelerin öğrenilmesiyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda çocukların düşünme becerilerinin gelişmesini ve kendilerine olan güvenlerinin artmasını da sağlamaktadır. Çocukların yaşamlarının ilk üç yılında kitaplar aracılığıyla gerçekleştirilen keşif faaliyetleri, şarkı söyleme, hikâye dinleme, kelimelere yönelik merak duygusu ve bloklarla yapılan yapılandırma oyunları gibi etkinlikler, dil gelişimi ve erken dönem okuryazarlık becerileriyle doğrudan ilişkilidir (Yumuş 2018).

“Emergent Literacy” kavramı ülkemizde farklı isimlerle tanımlanmış ve Türkçe’ye çevirisi yapılmıştır (Tezcan 2023). Çelenk (2003), yaptığı çalışmada “kuluçka dönemi”, Akyüz (2016) “kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık”, Nergis (2008) “öncül okuryazarlık”, Baydık (2003) “Filizlenen Okuryazarlık”, Karaman (2013) ve Kargın vd (2015) “Erken Okuryazarlık”, Atlar ve Uzun (2018) ise “Gelişen Okuryazarlık” ifadesini kullanmıştır.

Gelişen okuryazarlık (emergent literacy) kuramı, bireyde okuryazarlık becerilerinin doğumdan itibaren başladığını öne sürmektedir (Karaman ve Güngör Aytar 2016). Çocuğun okuryazarlıkla ilgili etkinliklerden aldığı keyif ve bu

etkinliklere katılım sıklığı, gelişmekte olan okuryazarlık becerileriyle ilişkili olabilir. Belirli bir etkinliği keyifli bulan anaokulu çocuklarının, bu tür etkinliklere daha sık katılma eğiliminde olmaları muhtemeldir. Okuryazarlık etkinliklerinden alınan haz ve katılım sıklığı birlikte ele alındığında, çocukların anaokulu dönemindeki okuryazarlık etkinliklerine olan ilgisinin, gelişen okuryazarlık becerileriyle anlamlı bir bağlantı kurabilmesi mümkündür (Baroody ve Diamond 2013).

Erken okuryazarlık ve okuma, birbirinden ayrı ancak birbirini tamamlayan kavramlardır. Erken okuryazarlık becerileri, çocuğun yaşamının ilk beş yılında, yani okumanın temel akademik hedef haline geldiği örgün eğitime başlamadan önce gelişmeye başlar. Fonolojik farkındalık (aliterasyon ve kafiye gibi) kelime dağarcığı, harf tanıma ve kelime manipülasyonu (örneğin, sesleri birleştirme ve ayırma) gibi erken dönem dilsel beceriler, daha sonra fonemleri etkili bir biçimde kullanabilme yetisiyle güçlü biçimde ilişkilidir. Bu beceriler, çocukların okuma sürecini başarılı bir şekilde öğrenebilmeleri için temel ön koşullar arasında yer almaktadır (Adams 1990; Hart and Risley'den aktaran Missall *et al.* 2007).

2.8. Ev Okuryazarlığı/Aile Okuryazarlığı

Çocuğun aile, yuva, anaokulu vb. gibi okul öncesi ortamlarında karşılaştığı dergiler, kitaplar, gazeteler, dilsel ve görsel algı geliştirici resimler çizme, büyük resimlerden oluşan yazısı az olan, resimde yazılanların tahmin edildiği, tahmin edilebilir kitaplar vb. gibi basılı araçların yanında okul öncesi ortamlarında katıldığı çizme, boyama dinleme gibi etkinlikler “okuma-yazma deneyimleri” olarak kabul edilmektedir. Okuma ve yazma becerilerinin gelişimi ve kazanımı aile, çevre, anaokulu ve hatta ilköğretim sürecinde de gelişimi devam eden dinamik bir süreçtir. Çocuğun yer aldığı tüm sosyal ilişkiler bu becerilerin kazanımında bir rol oynamaktadır. Yapılan gözlemler, çocukların okuma ve yazma öğrenmeden önce okuma ve yazma alanında zengin araçlarla büyümenin, bu şekilde bir hazırlık dönemlerinin olmasının önemini ortaya koymaktadır. Çünkü, zengin araçlarla büyümemiş çocuklar, bu tarz çevrede büyüyen çocuklara göre daha az başarılı olmaktadır (Çelenk 2008).

Ev okuryazarlığı ortamı, tek boyutlu bir yapı değildir; aksine, okuryazarlık gelişiminin farklı yönlerini etkileyebilecek çeşitli tutumlar, kaynaklar ve etkinliklerle

örülmüş çok bileşenli bir sistemdir. Bu ortam hem çocukların pasif olarak gözlemlediği hem de ebeveynlerin aktif biçimde katılım gösterdiği çok sayıda etkinliği kapsamaktadır. Dolayısıyla, ev okuryazarlığı ortamının değerlendirilmesi, yalnızca çevresel koşulları belirleyen genel faktörleri değil, aynı zamanda ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimleri tanımlayan daha özgül okuryazarlık etkinlikleri ve fırsatları da içermelidir (Burgess 2011). Ev ortamı, çocukların okuryazarlıkla ilgili bilgi ve becerileri edinmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda çocuklar evde; (a) okuryazarlıkla ilişkili materyallerle karşılaşma, (b) diğer bireylerin okuryazarlık etkinliklerini gözlemleme, (c) bağımsız biçimde okuryazarlık davranışlarını deneyimleme, (d) başkalarıyla birlikte okuma ve yazma etkinliklerine katılma ve (e) aile bireylerinin ortak okuryazarlık etkinlikleri sırasında kullandıkları öğretim stratejilerinden faydalanma olanaklarına sahip olabilmektedir (DeBaryshe *et al.* 2000).

Bazı ebeveynler, çocuklarının belirli gelişimsel deneyimlere ev ortamında maruz kalabilmesi için henüz yeterli olgunluğa ulaşmadığını savunmaktadır. Ayrıca çocuk erken yaşlardayken bu tür deneyimleri evde etkili biçimde sunma konusunda kendi yeterliliklerinden emin olmamaları da söz konusu olabilir (Bojczyk *et al.* 2019). Ev okuryazarlık ortamı, çocuklara sunulan materyal ve etkinlik çeşitliliğinin yanı sıra, bu fırsatların niteliğini ve sürekliliğini belirleyen ebeveynlerin becerileri, tutumları, bilgi düzeyleri ve sosyoekonomik kaynaklarıyla şekillenir (Lonigan *et al.* 2002).

Genç çocuklara sunulan ev okuryazarlığı ortamlarına ilişkin belirli fırsatlar ve deneyimler, çeşitli açılardan önemli işlevler görebilir. Bu deneyimler doğrudan bilişsel faydalar sağlayabilir. Örneğin, ortak kitap okuma etkinlikleri yoluyla kelime dağarcığının gelişmesi gibi. Ya da gelecekteki okuryazarlıkla ilgili davranışların habercisi olabilir. Örneğin, küçük yaşta bir çocuğun kütüphaneye götürülmesi, ilerleyen dönemlerde kütüphane kullanımını öngörebilir. Bazı davranışların yüksek sıklıkta gözlemlenmesi beklenmese de ev okuryazarlığı ortamının gelişimini anlayabilmek için, farklı yaş dönemlerinde sunulan olanakların kapsamlı ve sistematik bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir (Burgess 2011).

Bronfenbrenner (1986)'ın geliştirdiği biyoevrensel sistemler kuramı, çocuk gelişiminin çok katmanlı ve birbirleriyle etkileşim hâlinde olan çevresel bağlamlar içerisinde gerçekteştiğini ileri sürmektedir. Bu kuram çerçevesinde, özellikle mikrosistem düzeyinde ebeveynler, çocukların gelişiminde ilk ve en etkili eğitimciler olarak öne çıkmaktadır (Rodriguez and Tamis-LeMonda 2011). Çocukların gelişmekte olan okuryazarlık becerileri bağlamında, çocuklarının yetenekli olduğu inancında olan ebeveynler, onları evde gerçekteştirilen belirli okuryazarlık etkinliklerinde -örneğin ebeveyn-çocuk arasında gerçekteşen masal kitabı okuma- daha fazla çaba göstermeye, ısrarcı olmaya ve bilişsel olarak etkin biçimde katılım sağlamaya yatkındırlar. Diğer bir söylemle, çocukların algılanan okuryazarlık yeterlikleri, ebeveynlerin çocuklarının motivasyonları hakkındaki inançlarını şekillendirebilir. Bu bağlamda, çocuklarının bu tür etkinliklere aktif biçimde katılım sağlayacağına inanan ebeveynlerin, çocuklarına daha fazla okuryazarlık fırsatı sunma olasılığı artmaktadır (Saçkes vd 2016).

Ebeveynler, çocuklarıyla gerçekteştirdikleri konuşmalar, ortak kitap okuma etkinlikleri ve benzeri etkileşimler yoluyla, çocukların anlamlı ve yeterli anlatılar oluşturabilmeleri için gerekli dilsel bilgi ve becerileri geliştirmelerine yönelik çok sayıda öğrenme fırsatı sunmaktadır (Işitan vd 2018). Ev ortamında çocukların metinlere maruz kalmaları, aile bireyleriyle kuşaklar arası yürütölen ortak okuryazarlık etkinliklerine katılmaları ve okuma-yazmaya hazırlık faaliyetlerine dâhil olmaları, nitelikli bir ev okuryazarlığı ortamının oluşmasını mümkün kılmaktadır. Bununla birlikte, çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları okuryazarlık deneyimleri önemli ölçüde farklılık gösterebilmektedir. Ancak okul ortamında öğretmenler, öğrencilerin benzer düzeyde okuryazarlık yeterliklerine sahip olduğu varsayımıyla hareket etmektedir (Yılmaz Hiğde vd 2020). Ev ortamında aile bireylerinin dergi, kitap vb. yazılı materyalleri okuduğuna tanık olan çocuklar, yazılı dilin yapısı ve işlevi hakkında farkındalık geliştirmeye başlarlar. Evde ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte şarkılar söylemesi, tekerlemeler ve çocuk şiirleri okuması, uyaklı kelime oyunları oynaması, ev okuryazarlık ortamının çocuktaki okuryazarlık becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlayabilir (Akyüz 2016).

Araştırmalar, birçok ebeveynin ev ortamında yazılı materyallerle gerçekteştirdikleri etkileşimleri iki temel deneyim kapsamında ayırt ettiğini ortaya

koymaktadır. İlk deneyim, örneğin ebeveynin çocuğa kitap okuduğu durumlarda görülen, yazılı materyallerle daha gayri resmi ve dolaylı etkileşimleri içerir. Bu tür etkileşimlerde çocuklar yazılı dile maruz kalır, ancak harf tanıma ya da kelime çözümleme gibi yazının biçimsel yönleri genellikle etkileşimin odağında yer almaz. İkinci deneyim ise, ebeveynin çocuğa harfleri ve kelimeleri doğrudan öğretmeye çalıştığı, daha resmi ve yapılandırılmış etkileşimleri kapsamaktadır. Bu iki tür etkileşim, aynı etkinlik içinde bir arada da bulunabilir. Örneğin, bir ebeveyn hikâye kitabını bir okumada anlatıya odaklanarak sunabilirken, başka bir okumada kitabı harf tanıma ya da kelime öğretme amacıyla kullanabilir (Senechal *et al.* 1998).

Çocukların okul öncesi dönemde ev ortamında edindikleri okuryazarlık becerileri değişkenlik gösterebilir. Ancak öğretmenler, çoğu zaman öğrencilerin benzer düzeyde okuryazarlık bilgisiyle okula başladıklarını varsayma eğilimindedir (Hiğde vd 2020). Eğitimciler ve ebeveynler, sesli okuma yoluyla okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaların, çocukların nitelikli metinlerden aldıkları keyfi azaltmamasına özen göstermelidir. Duygusal ve sosyal açıdan ödüllendirilmiş okuryazarlık etkileşimleri, çocuklarda okuma eylemine yönelik olumlu tutumların gelişmesini destekleyebilir ve bireysel olarak diğer okuryazarlık faaliyetlerine katılım konusunda motivasyonlarını artırabilir. Çocuklara yüksek sesle kitap okunması; kelime dağarcığının gelişmesi, dinlediğini anlama becerilerinin güçlenmesi, sözdizimsel yapıların kavranması ve kelime tanıma becerilerinin gelişmesi açısından son derece etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Lane and Wright 2007).

Aile içinde olan uyum, ailelerin destekleyici yaklaşımları, ailelerin okul etkinliklerine katılmaları çocuğun okul başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Çelenk 2003). Britto, yapılan diğer araştırmalara göre ev ortamındaki okuryazarlığa dil, sosyal duygusal alanları da eklemiş ve ev okuryazarlığını “dil ve sözel etkileşimler”, “öğrenme atmosferi” ve “sosyal duygusal atmosfer” olarak üç başlık altında toplamıştır. “Dil ve sözel etkileşimler” başlığı altında, çocukların evde karşılaştığı dilsel deneyimler yer almakta; uyaklarla oynama, şarkı söyleme, diyalog kurma, hikâye dinleme ve gerçek hikayeler anlatma gibi etkinlikler bu başlık kapsamında değerlendirilmektedir. “Öğrenme ortamı” ise iki alt boyuta ayrılmaktadır: Yapısal boyut, evde yazılı materyallerin varlığı ve çocuğun bu

materyallere erişimiyle ilgilidir; fonksiyonel boyutta ise ebeveynlerin bu materyallerle etkileşim biçimi ve çocuğa yönelik öğretim tarzları dikkate alınmaktadır. Sosyal-duygusal atmosfer bileşeni ise ebeveynin çocukla kurduğu duygusal bağ, sağladığı sosyal destek ve ev içindeki genel etkileşim kalitesiyle ilişkilidir (Britto'dan aktaran Akyüz 2016).

Ev ve okul ortamı, çocuklarda okuryazarlık gelişimini destekleme sürecinde birbirini tamamlayıcı işlevler üstlenmektedir. Hem evde hem de okulda duygusal ve eğitsel açıdan desteklenen çocukların akademik başarı düzeylerinde anlamlı artışlar gözlemlenmektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin çocukları üzerinde olumlu etkiler yaratabileceklerine dair inanç geliştirdikçe, eğitim süreçlerine daha aktif biçimde katıldıklarını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, ebeveynlerin kazandıkları öz-yeterlik duygusu, onları çocuklarının öğrenme süreçlerinde başarıya ulaşabileceklerine dair bir inanç geliştirmeye ve bu doğrultuda destekleyici tutumlar sergilemeye yönlendirmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte düzenli olarak okuma etkinliklerine zaman ayırmaları, çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayabilmektedir. Benzer şekilde, ebeveynlerin etkili ebeveynlik uygulamalarını tutarlı bir biçimde sürdürmeleri, çocukların davranışsal gelişimlerinde olumlu değişimlere yol açabilmektedir (Wilkins and Terlitsky 2015).

2.9. Erken Okuryazarlık Becerileri

Erken okuryazarlık becerileri, çocuklarda geleneksel okuma ve yazma yeterliliklerini kazanmaları açısından temel bir ön koşul niteliği taşımaktadır. Bu beceriler, genellikle doğumdan itibaren yaklaşık beş yaşına kadar olan erken çocukluk döneminde gelişmekte olup, örgün okuryazarlık öğretiminin öncesine tekabül etmektedir. Günümüzde çocuk için okuryazarlığa yönelik sistematik öğretim süreci anaokulunda başlamakta ve birinci sınıf düzeyinde daha yoğun ve yapılandırılmış öğretim etkinlikleriyle devam etmektedir (Justice *et al.* 2002). Erken okuryazarlık belirli becerileri içermektedir. Bunlar; sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve yazı farkındalığı olarak alanyazına geçmiştir. Ortaya çıkan okuryazarlık becerileri, çocuğun geleneksel olarak okuma ve

yazma yeterliliklerini kazanabilmesi için gerekli olan temel becerilerin öncüllerini oluşturur (Whitehurst and 1998).

Sesbilgisel farkındalık, çocuğun konuşma dilini oluşturan sesleri bilinçli olarak tanıma, ayırt etme ve bu sesleri fonem, hece ve sözcük gibi alt birimlere ayırabilme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Sesbilimsel farkındalık becerisi, bireyin işitsel dil girdilerini analiz edebilmesini ve bu analizler doğrultusunda sesleri etkin biçimde kullanabilmesini mümkün kılar. Anlamsal içerikten bağımsız şekilde gelişen sesbilgisel farkındalık, erken okuryazarlık gelişiminin temel bileşenlerinden biridir ve özellikle okuma becerilerinin ediniminde belirleyici bir rol oynamaktadır (Gökkuş ve Akyol 2020).

Konuşma dili edinmek genellikle doğal bir süreç olarak ilerlerken, fonolojik farkındalık aynı şekilde kendiliğinden gelişmemektedir. Fonolojik farkındalık, çocukların birçoğunda planlı ve sistemli bir öğretim süreciyle geliştirilebilmektedir. Uzmanlar, fonolojik farkındalık becerisinin doğuştan ya da kalıtsal aktarılan bir yeti değil de çocuğun çeşitli dilsel deneyimlere maruz kalması sonucu ve öğrenme süreçleri ile birlikte kazandığını belirtmektedir (Erdoğan 2009). Her ne kadar sesbilgisel farkındalık becerileri çocuklar arasında genel olarak benzer bir gelişim gösterebilir, bu becerilerde aynı yaştaki bireyler arasında gelişim düzeyleri farklılık gösterebilmektedir (Karaman ve Güngör Aytar 2016).

Harf bilgisi, bireyin harf adlarını tanıma, bu harflerin yazı sisteminde birer sembolik temsil olduğunu kavrama ve her bir harfî hem görsel biçimi hem de ilişkili olduğu ses değerleriyle eşleştirebilme becerisini ifade eder (Levin *et al.* 2005). Harf bilgisi, çocukların sözcüklerin harflerden meydana geldiğini, bu harflerin sesleri aracılığıyla konuşma diline aktarıldığını ve farklı harf kombinasyonlarıyla farklı sözcüklerin oluşturulabildiğini anlayabilmelerini içerir (Laçın 2019).

Okumanın temel amacı, metni anlamaktır; bu nedenle, okuduğunu anlama becerisinin önkoşullarından biri olan dinlediğini anlama, erken okuryazarlık sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Dinlediğini anlama becerisi, çocukların mevcut dil performansı ile yakından ilişkilidir ve bu beceride başarı gösterebilmeleri için çocukların dilin anlamsal (semantik) ve sözdizimsel (sentaktik) yapılarını kazanmış olmaları gerekmektedir. Anlamaya ilişkin süreçte öncelikli olarak sözcük

bilgisi/dilsel dağarcık ön plana çıkarken, sözdizimsel anlama açısından daha karmaşık dil yapılarının çocuklar tarafından kavranması beklenmektedir (Kargın vd 2015). Dinleme ve anlama becerileri, çocuğun eğitim süreci boyunca -okul öncesi dönemden lise ve sonrasına kadar- sistemli bir biçimde geliştirilebilir. Çocuklar, bu becerileri günlük yaşamda etkin biçimde kullanarak verilen yönergeleri takip eder, anlatılan hikâyeleri kavrar ve gündelik etkinliklere ilişkin diyaloglara katılım sağlarlar (Hogan *et al.* 2014).

Yazı farkındalığı, bireyin yazının yapısal özelliklerini ve işlevsel boyutlarını kavrayabilme becerisidir. Okul öncesinde çocukların yazı yazması beklenmemekle birlikte yazının varlığını fark etmeleri ve temel özelliklerini ayırt edebilmeleri gerekmektedir. Yazı farkındalığı kapsamında; kitapların ve yazılı materyallerin düzenine ilişkin unsurlar (yazarı, kitabın adı, sayfa sırası, harf yönü ve sayfa düzeni) ile yazının anlamına dair bileşenler (çevresel yazılar, yazının işlevi ve okuma kavramı) üzerinde durulmaktadır. Bu beceriler, bireyin yazılı dili anlama ve kullanma sürecinde temel bir altyapı oluşturmaktadır (Uluğ 2018). Yazı bilgisi, dört temel bileşenden oluşur: “harf bileşeni”, “kitaba uyum bileşeni”, “yazı bilgisinin içeriği” ve “sözcük bileşeni” (Pehlivan 2024).

Sözcük bilgisi, çocukların duydukları ya da okudukları kelimelerin yalnızca anlamlarını bilmeleri veya bu kelimeleri doğru kullanabilmeleriyle sınırlı bir beceri olarak değerlendirilmemektedir (Demir 2021). Çocukların sözcük bilgisi edinimi, hem doğrudan öğretim yoluyla hem de dolaylı deneyimlerle gerçekleşebilir. Bu süreçte çevresel etmenler kadar, sözcüklerin sık tekrarı, etkin dinleme ve anlama gibi bilişsel becerilerin gelişimi de sözcük öğrenimini destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır (Çiçek 2024). İyi yapılandırılmış bir kelime dağarcığı (sözcük bilgisi), akıcı okuma becerisinin ön koşullarından biridir ve kod çözmeyle anlama süreçleri arasında kritik bir köprü işlevi görmektedir (Joshi 2006). Erken dönem okuryazarlık gelişiminin temel bir unsuru olarak sözcük bilgisi, çocukların ilerleyen dönemlerde sergileyecekleri okuma performansını önemli ölçüde etkilemektedir (Kargın vd 2015).

2.10. Erken Okuma Yazma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Delican ve Ateş (2021) yaptıkları araştırmada ilkokula başlayan birinci sınıf öğrencilerinin okuryazarlık gelişimlerini incelemişlerdir. Örneklemde 781 birinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Veri toplama sürecinde bireysel uygulamalar yapılmış, veri toplama aracı olarak da Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) kullanılmıştır. Sonuçlar cinsiyet, sosyoekonomik durum, okul öncesi eğitim durumu ve okula başlama yaşı gibi değişkenler açısından incelenmiş ve puanların hem sosyoekonomik durum hem de okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Okul öncesi eğitimi alanlar ve sosyoekonomik durumu orta ve yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bununla birlikte testte yer alan diğer değişkenlerde anlamlı bir farklılığa rastlanamamışlardır.

Uluğ (2018) 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortamını farklı değişkenlere göre inceleyen çalışmasında nicel araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırma Bitlis ilinde yapılmış olup okul öncesi kuruma devam eden ve etmeyen iki grup toplam 38 çocuk ile yapılmıştır. Hem okul öncesi eğitim kurumunun etkisini görmek hem de ebeveynlerin sosyal destek ilişkisinin incelendiği araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Buna göre çocukların okul öncesi eğitimi alması ev erken okuryazarlığına olumlu etkiler sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitimi alan çocukların ebeveynleri fiziki olarak erken okuryazarlık ortamını daha iyi sunuyor olması okul öncesi eğitim kurumundan aldıkları destek etkili olmaktadır. Araştırma sonucuna göre ebeveynlerin sosyal destek açısından algısının yüksek olması, düşük olan ebeveynlere göre çocuklara olumlu etki sağlamakta ve ev erken okuryazarlığı özelliklerini desteklemektedir.

Esen Aygün (2019), okuma ve yazma öğrenerek okula başlayan öğrencileri akademik ve sosyal gelişimleri açısından incelemiş ve bunun için 15 sınıf öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu birinci sınıfta okuma yazma bilerek başlayan ve bilmeden başlayan öğrenciler arasında bulunan farkın ikinci sınıfta kapandığını söylemişlerdir. Bununla birlikte bu çocukların öğrenmeye olan merakı sayesinde akranlarından hep ileride olduğunu belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler bu

durumda olan öğrencilerin sınıf içerisinde sıkıldıklarını ve bunu bağlı olarak istenmeyen davranışlarda bulunduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hemfikir olduğu bir diğer konu ise okuma ve yazma öğretiminin akranlarıyla birlikte daha etkili olacağı ve birinci sınıfta öğrenilmesi gerektiğidir.

Akyüz (2016), yaptığı çalışmada 36-71 aylık çocuklarla ve aileleri ile çalışmış toplam 113 öğrenci ile örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Değerlendirme Aracı, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi, Alfabe Bilgisini Değerlendirme Aracı, Kendiliğinden Ortaya Çıkan Yazı Yazma Becerisini Değerlendirme Aracı (YABE) ve Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kendiliğinde ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde anne-baba eğitim düzeyi, çocuğun cinsiyeti ya da annenin çalış çalışmama durumunun ilişkili olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte yazı kavramı, sesbilgisel farkındalık, isim yazma ve alfabe bilgisi gibi kendiliğinde ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde yaş faktörünün etkisi ortaya konmuştur. Bunun sonucunda kendiliğinden gelişen okuryazarlık becerilerinde gelişimin etkisi görülebilir. Araştırmada yer alan bulgular ailelerin çocuklarıyla kitap okumaları veya yazı yazmaya yönelik etkinlikleri kendiliğinde ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Kendiliğinden gelişen okuryazarlık becerilerinin ev okuryazarlık ortamı ve yaş ile ilişkisi göz önüne alındığında okuryazarlık becerilerinin gelişimsel özellik göstermesinin yanı sıra çocuğa erken yıllarda okuma ve yazma ile ilgili deneyimlerin sunulması da becerilerin gelişmesinde etkili olmaktadır.

Özbek Ayaz (2015), Tekirdağ ilinde yaptığı araştırmada 5-6 yaş 125 öğrenci ve 125 ebeveyn olacak şekilde toplam 250 kişi ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Saracho (2000)'nin geliştirdiği Güleç (2010)'in Türkçeye uyarladığı Aile Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ailelerin sosyoekonomik statüsü dikkate alınmış ve buna yönelik incelemeler yapılmıştır. Ailelerin sosyoekonomik statüleri okuryazarlık gelişimini etkilemekte ve ailenin çocuğa sunacağı imkanları da farklılaştırmaktadır. Araştırmada bu farklılıklar aktivite, materyal ve bunların uygulanma sıklığı gibi değişkenlerde kendini belli

etmiştir. Araştırmada sosyoekonomik statü değişkeni; kitap okuma, ev dışı okuryazarlık aktiviteleri, bulmaca veya kelime oyunları oynama, televizyon izleme, kütüphane ziyaretleri, birlikte boyama ve resim aktiviteleri yapma ve çizgi çalışmaları yapma açısından incelenmiştir. Buna göre araştırmada sosyoekonomik statüsünün tüm değişkenlerde etkin rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duyan (2022), 90 öğrenci ve 90 ebeveyn olacak şekilde 180 kişi ile nicel araştırma yapmıştır. Çalışmaya katılan çocuklar Erken Okuryazarlık Testi ile belirlenmiş ve çocukların ailelerine Ev Erken Okuryazarlık Ölçeği uygulanmıştır. Erken Okuryazarlık Testinde bütün alt bölümler için kesme puanları bulunmakta ve alt bölümlerden herhangi birinde kesme puanının altında kalan çocuğun o alt bölümden destek alması gerektiği vurgulanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan çocukların harf bilgisi ve işlev bilgisi düzeylerinde Erken Okuryazarlık Ölçeği puanları kesme puanının üzerinde, genel isimlendirme, ifade edici dilde sözcük bilgisi, dinlediğini anlama ve sesbilgisel farkındalık puanlarının ise kesme puanının altında olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazın incelendiğinde sosyoekonomik düzeyin alt seviyede olduğu ailelerin çocuklarının Erken Okuryazarlık Testi puanları genel olarak kesme puanının altında kalmakta araştırmanın yapıldığı Kilis ilinde de öğrencilerin Erken Okuryazarlık Testi puanları kesme puanının altında kalmış ve çocuklara müdahale edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Taşkınbaş (2021), Alt ve üst sosyoekonomik düzeylerden gelen çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarını ve alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini incelemiş, 14 çocuk ve aileleri ile çalışmıştır. Araştırmada Demografik Bilgi formu, Erken Okuryazarlık Testi ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının, üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelere göre Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin tüm alt bölümlerinde düşük puan aldıkları görülmüştür. Bununla birlikte üst ve alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerdeki çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarındaki birlikte kitap okuma ve okuma alt bölümlerinde de anlamlı bir farklılaşma görülmüş farklılığa ilişkin etki büyüklüğü de yüksek çıkmıştır. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinde sesbilgisel farkındalık, yazma ve yazı farkındalığı bölümlerinde istatistik açısından anlamlı bir

fark çıkmasa da üst sosyoekonomik düzeye sahip çocukların puanlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda genel olarak sosyoekonomik düzeyin ev okuryazarlığını etkilediği ve alt sosyoekonomik düzeye sahip çocukların dezavantajlı okuryazarlık ortamına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aygün (2022), Ankara’da toplam 163 öğrencinin ebeveynleri ile çalışmış ve farklı değişkenlere göre ev erken okuryazarlık ortamlarını incelemiştir. Araştırmada Demografik Bilgi Formu, Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği ve Ev Erken Okuryazarlık Uygulama Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşme Soruları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin sonuçlarına bakıldığında Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinden alınan puanlar doğrultusunda annenin ve babanın öğrenim durumu, anne ve babanın mesleği, ailenin ekonomik geliri, çocuğun okul öncesi eğitim alması değişkenlerinin farklılaştığı görülmüştür. Bununla birlikte çocuğun yaşı istatistiksel anlamada farklılaşmamıştır. Araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında araştırmada yer alan ebeveynlerin hepsi çocuklarına kitap okuduklarını belirtmiş ebeveynlerden bazıları okuma esnasında çocuklarla konuşurken bazılarının çocuğa okuma esnasında etkin olma fırsatı vermedikleri belirtilmiştir. Ebeveynlerin hepsi çocuklarıyla günlük hayatta sohbet ettiklerini belirtmiş, bazı ebeveynlerin ortamı hazırlama, dikkat çekme, materyaller kullanma gibi etkenlerle çocuklarını destekledikleri belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri de ebeveynlerin yarısının çocukları ile ses farkındalığı oyunları oynamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı ebeveynler ses farkındalığı gibi etkinliklerin ilkökul birinci sınıftan itibaren yapılmasının doğru olduğunu bu tarz etkinliklerin okul öncesinde yapmaktan kaçındıkları görülmüştür. Ev erken okuryazarlık ortam puanlarına bakıldığında orta ve yüksek puana sahip ebeveynler genel olarak çocuklarının ev içerisindeki yazı farkındalığının kendiliğinde geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu alanda da yine ebeveynler bu becerinin ilkökul birinci sınıfta kazanılması gerektiği görüşündedir. Ebeveynlerin bu görüşünün sebebi ise yanlış öğretme korkusu olduğu görülmüştür.

Türkan (2024), İstanbul’da yapmış olduğu çalışmada anaokullarında eğitim-öğretime devam etmekte olan çocuklar ve anneleri ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) ve Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılmıştır. Araştırma verilerine göre annelerin konuşma alanındaki becerileri ile çocuklarının erken okuryazarlık

becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ve çocukların cinsiyet boyutuna göre Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın alt boyutlarına göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Aynı şekilde doğum sırası, okul öncesi eğitime devam edilen süre boyutlarında da ABCİDA'ya göre anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. EROT'un genel isimlendirme, ifade edici dilde sözcük bilgisi ve işlev bilgisi alt boyutlarında anne öğrenim durumu bağlamında anlamlı bir fark elde edilmemiş olsa da harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve alıcı dilde sözcük bilgisi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Saban vd (2018), yaptıkları çalışmada ebeveynlerin okuryazarlık inançlarını incelemişlerdir. Yaş aralığı 2 ile 7 arasında değişen 952 ebeveyn ile çalışan araştırmacılar veri toplama aracı olarak Ebeveyn Okuma İnanç Envanteri, Çocuk Okuryazarlık Davranışları Gözlem Envanteri, Ev Okuryazarlığı Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışmada anne eğitimin rolünün anlaşılması için anneler eğitim düzeyine göre lise veya lise eğitimden daha az ve üniversite ya da yüksek lisans derecelerinden mezun olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Yüksek eğitimi olan annelerin eğitimleri daha düşük olan annelere kıyasla okuma-öğretim ve bilgi tabanı alt alanlarında öğretme etkililiği daha yüksek puan çıkmıştır. Anne eğitiminin ev okuryazarlığında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra düşük eğitim alan annelerin yüksek eğitim alan annelere göre çocuklarına okuma öğrenme aşamasında marjinal olarak daha fazla yardım ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada genel olarak okuryazarlık anlamında inancı yüksek olan anneler okumaya yönelik diğer annelere göre daha olumlu bir tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.11. Erken Okuma Yazma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Jarrett ve Rodriguez (2017), yaş aralığı 24-52 aralığında olan 20 ebeveyn ile yaptıkları çalışmada her anne ile bireysel olarak yarı yapılandırılmış görüşme yapmışlardır. Çalışmanın amacı okul öncesi dönemde anaokuluna hazırlanamama riski olan düşük gelire sahip Afrikalı Amerikalı annelerin ev okuryazarlık durumlarını araştırmaktır. Çalışmada araştırmacılar ebeveynlerin okula hazır bulunuşluk ile ilgili inançları incelenmiştir. Buna bağlı olarak ev okuryazarlık uygulamalarını öğrenmek amacıyla ebeveynlere “Çocuğunuzun anaokuluna hazırlanmasına yardımcı olmak için yaptığınız şeylerden bazıları nelerdir?”

“Çocuğunuzu anaokuluna hazırlamanız için size yardım eden kişilerden bazıları kimler?” ve “Size yardım etmek için ne yapıyorlar?” soruları sorulmuştur. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre anneler çocukların okuryazarlık faaliyetlerini aktif olarak desteklemekte hatta ailenin diğer üyelerinden de yardım almaktadır. Bu aile üyeleri yetişkin olmakla birlikte küçük kardeşlerin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yetişkin yardımının olduğu evlerde kardeş katkısı ikinci planda kalmış olmasına rağmen kardeşlerin katkısı yaşlarına göre değişse de okuryazarlık gelişim ve öğreniminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Phillips ve Lonigan (2009), okul öncesi veya anaokullarında olan çocukların birincil bakıcıları ile çalışma yürütmüş ve ortaya çıkan okuryazarlık becerilerine ve ev okuryazarlık ortamlarındaki varyasyonları incelemişlerdir. Araştırmada ev okuryazarlığı anketi kullanılmış ve ulaşılan sonuçlar genel anlamda alanyazın ile tutarlı olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Çocuğa hem bakım veren hem de ailenin geliri açısından sosyoekonomik düzey ile ev okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Baroody ve Diamond (2014), okul öncesi çocukların sınıf okuryazarlık ortamları, okuryazarlık etkinliklerine olan ilgileri ile erken okuma yazma becerilerini kıyaslayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda çevresel faktörlerin ve desteklerin, çocukların bulunduğu farklı sınıf ortamlarının, okuryazarlık ile ilgili etkinliklere olan ilgi ve katılımlarının erken okuma ve yazma becerilerini desteklemede bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının serbest oyun esnasında gözlemlediği bulgulardan birisi de fonolojik farkındalığa dolaylı yoldan katkı yapması olmuştur. Okuryazarlık açısından daha zengin ortamlarda bulunan çocuklar bu durumla daha ilgili ve meşgul oldukları için erken okuma ve yazma değerlendirmelerinde daha fazla puana sahip olma olasılıkları da yüksektir sonucuna ulaşılmıştır.

Weigel ve arkadaşlarının (2006), yaptığı çalışmada amaç annelerin okuryazarlık inançlarını incelemektir. 79 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada veriler henüz okula başlamamış çocuklar ve ailelerinden toplanmıştır. Çalışmada toplanan verilere göre iki anne profili ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki okul öncesinde öğretme ve kitap okumada aktif bir rol almaya inanan annelerden oluşmakta ve bu

anneler çocuğa öğrenme fırsatının sağlanmasının okulda onlara yardım edeceğine inanan, kitaplarla genel anlamda bilgi ve özel becerilere sahip olacaklarına inan annelerdir. İkinci profil ise çocuklara bilgi, beceri gibi şeyleri öğretmekten ailelerin değil okulların sorumlu olduğu görüşünde olan anneleri içermektedir. Bu anneler çocuklarıyla okuma yaparken mekan, kitaplar ve zaman faktörleri açısından zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte araştırmacılar “ev okuryazarlığı ortamları farklı okuryazarlık inançlarına sahip ebeveynler için farklılık gösteriyorsa, çocukların okuryazarlık becerileri de bu okuryazarlık inançlarıyla farklılık gösteriyor mu?” sorusuna yanıt aramışlardır. Bu sorunun cevabı olarak okuryazarlığı kolaylaştıran inançlara sahip anneleri olan çocuklar, geleneksel yaklaşan annelere sahip çocuklara göre erken okuryazarlık becerilerine daha fazla sahip olma eğilimde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu sürecin bir yıl sonrada devam ettiği sonucuna ulaşan araştırmacılar, ebeveynlerin okuryazarlığa olan inançlarının sadece ev ortamında sınırlı kalmadığını ve çocukların temel bilgi ve okumaya yönelik ilgileri ile de ilişkili olduğu görüşüne ulaşmışlardır.

Zhou ve Salili (2008), Çin’de yaptıkları araştırmada 177 okul öncesi çocuk ve ebeveynleri ile çalışmışlar, çocukların içsel okuma motivasyonu ile ev okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin, ebeveynlerin okuma modelinin, evdeki kitap sayısının çocukların okuma motivasyonuna anlamlı düzeyde katkıda bulunduğu görülmüştür. Buna ek olarak tüm faktörler içerisinde ebeveynlerin okuma modelinin çocukların okumaya olan içsel motivasyonları arasında en güçlü yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bingham ve Mason (2018), araştırmalarında 190 Afro-Amerikan çocuk ve ebeveynleri ile çalışmışlardır. Çocukların erken okuma ve yazma becerilerinin gelişimini ebeveyn eğitimleri, ebeveynlik tarzları ve ebeveyn inancı üzerinden çalışan araştırmacılar ebeveynlere ebeveynlik inançları, uygulamaları, ev okuryazarlık deneyimlerini içeren bir anket uygulamışlardır. Ebeveyn eğitiminin diğer ebeveynliğe dair değişkenlerin çoğuyla pozitif bir ilişkide olduğu ve aynı şekilde ebeveyn eğitiminin çocuklardaki erken okuma yazma becerileri ile de pozitif ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ebeveynlerin otoriter uygulamaları onaylaması ebeveynlerin bildirdiği okuma ve yazma öğretimi ile pozitif

ilişkili çıkmış ancak ebeveynlerin okuryazarlık inançları ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada resmi olmayan ev okuryazarlık deneyimlerinin yazma sonuçları ile ilişkili olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Guo ve arkadaşlarının (2020) yaptığı çalışmada 282 anaokulu öğrencisi yer almıştır. Çocuklar yazma ve bireysel değerlendirme ile çalışmaya katılmışlardır. Bununla birlikte çocukların demografik bilgileri ve evdeki okuryazarlık uygulamaları ile ilgili bilgi almak amacıyla anket yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda ulaşılan bulgulardan birisi ev içerisinde yapılan sadece bağımsız okuma ailelerin sosyoekonomik durumları ve statüleri kontrol edildikten sonra çocukların heceleme, kompozisyon ve mektup yazma becerileri ile ilişkili olduğu sonucudur. Aynı şekilde evde yapılan bağımsız yazma da önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur. Ev okuryazarlığı ile çocukların anaokulunun sonunda ölçülen yazma becerileri arasındaki ilişkilere bakıldığında çocukların hecele becerileri ile bağımsız okumanın pozitif bir ilişkide oldukları ancak çocukların ailelerinin sosyoekonomik statüleri pozitif ilişkilerinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi vb. gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olaylar ve sonuçlarının doğal ortamlarda incelenerek ayrıntılı bir biçimde ortaya konduğu bir araştırma süreci olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2011). Nitel araştırmalar, sosyal olaylar ve psikolojik ölçümlerle ilgili nicel araştırmalara kıyasla daha fazla bilgi sunmaktadır. Nitel araştırmalar, geleneksel araştırmalarla ifadesi zor sorulara cevap bulmak için gerekli araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd 2019). Nitel araştırma çalışmalarında verilerin toplanması için uygulanan dört adet temel yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler gözlem, odak grup görüşmesi, doküman incelme ve görüşmedir (Ömay vd 2011).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Kayseri ilinde 1.sınıflarla çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma grubu ise “Amaçlı Örneklem” yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklem, çalışma amacına bağlı olarak özellikle bilgi bakımından zengin durumlar seçilmesine ve derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd 2019). Bu çalışmada üç farklı örneklem grubu ile çalışılmıştır.

1. Sınıfında ilkokula başlamadan okuma ve yazma öğrenmiş çocuklar bulunan 1.sınıf öğretmenleri,
2. Okula başlamadan okuma yazma öğrenmiş çocuklar,
3. Okula başlamadan okuma yazma öğrenmiş çocukların ebeveynleri

Amaçlı örneklem, nitel araştırmalarda kullanılan bir yöntemdir ve araştırmacının çalışma için uygun gördüğü birey ve mekanları bilinçli bir şekilde

seçmesini ifade eder. Bu kişiler veya yerler, araştırma problemi ve araştırmanın odaklandığı temel fenomenin anlaşılmasına katkı sağlayabilecek bilgileri araştırmacıya verebileceklerdir. Araştırmacının, örneklemin kimlerden ya da nelerden oluşacağı, hangi örneklem seçme yönteminin kullanılacağı ve kaç birey ya da mekâna ihtiyaç duyulacağı gibi konularda karar vermesi gerekmektedir (Creswell 2018). Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait bilgiler

Çalışma grubu	N (Katılımcı sayısı)
Öğretmen	20
Veli	30
Öğrenci	31
Toplam	81

Tablo 1’e göre çalışmada 20 öğretmen, 30 veli ve 31 öğrenci ile görüşme yapılarak veri toplanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıfında okul öncesi dönemde okuma ve yazma becerisini kazanmış öğrenci bulunan 1.sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve ebeveynleri ile görüşme yapılması amaçlanmıştır. Görüşme, araştırmada cevaplanması gereken sorular çerçevesinde ilgili kişilerle yapılan bir veri toplama yöntemidir. Görüşmeler, belirli bir araştırma konusu veya soru hakkında daha ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd 2019). Görüşme, basit bir şekilde amacı olan konuşma şeklinde tanımlanabilir. Görüşmede amaç özellikle bilgi toplamaktır. Araştırmacılar özellikle katılımcıların olaylar hakkında ve bu olaylara nasıl anlamlar yükledikleri hakkında bilgi almak istediklerinde görüşme faydalı bir erişim yolu sunmaktadır (Berg and Lune 2017). Bu amaçla araştırmacı tarafından 3 farklı görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak formlar için sınıf eğitimi, Türkçe öğretimi ve ilkokuma yazma öğretimi alanında akademik çalışmalar yapan üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda sorularda elemeler ve gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. (EK-1).

3.4. Süreç

Araştırmanın amacı ve katılımcıların özellikleri göz önünde bulundurularak en uygun görüşme türü belirlenir ve sonrasında görüşme sürecinde belirli aşamalar takip edilir. Bunlar; soruların hazırlanması (1), ön denemenin uygulanması (2), görüşmenin gerçekleşmesi (3), ses kayıtlarının deşifre edilmesi (4), verilerin çözümlenmesi ve doğrulanması (5), raporlaştırma (6) aşamalarıdır. Görüşme sürecinin daha verimli ve etkili olabilmesi için dikkat edilmesi gereken konular kısaca (Şimşek vd 2018);

- *Görüşme yapılacak kişinin görüşme yer ve zamanını belirlemesi:* görüşmeler, görüşmeci için uygun ortamlarda ve zamanlarda yapılmıştır.
- *Görüşme amacının ve gizliliğin açıklandığı kısa, anlaşılır bir onay formunun hazırlanması:* araştırmacı tarafından görüşmecilere bir onay formu hazırlanmıştır. (EK-2)
- *Hazırlanan soruların görüşme öncesi incelenmesi:* sorular hem araştırmacı tarafından hem de uzmanlar tarafından incelenmiş, uzman görüşü alınmıştır.
- *Katılımcının neden seçildiğinin belirtilmesi, yaklaşık olarak ne kadar süreceğinin belirtilmesi:* araştırmacı tarafından katılımcılara neden seçildiklerine ve sürece dair bilgiler verilmiştir.
- *Görüşme esnasında ses kayıt cihazının sağlıklı şekilde çalışması:* görüşme öncesi cihazlarla ilgili sorunlar giderilmiştir.
- *Araştırma sonuçlarının paylaşılacağına hatırlatılması:* araştırmacı tarafından görüşme öncesi görüşmecilere araştırma verilerinin paylaşılacağı bilgisi verilmiştir.
- *Etik kurallara uygun rapor yazılması:* araştırma raporu etik kurallar ihlal edilmeden oluşturulmuştur.

3.5. Veri Analizi

Araştırmada veri analizi olarak betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde toplanan veriler, önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenir ve yorumlanır. Bu veriler, araştırma soruları veya çalışmanın odak noktasına göre düzenlenebilir. Ayrıca, görüşme veya gözlem süreçlerinde kullanılan sorular veya boyutlar göz önünde bulundurularak da sunulabilir. Bu yöntem,

metinleri belirli kurallara dayalı kodlamalarla işleyerek metindeki belirli kelimelerin veya kavramların daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir. İçerik analizi, metin veya metin gruplarından oluşan bir kümenin içinde belirli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeyi amaçlar. Araştırmacılar bu kelimelerin ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirleyerek metinlerde iletilen mesajlar hakkında çıkarımlar yaparlar (Büyüköztürk vd 2019). İçerik analizi ile veriler tanımlanmaya, verilerde yer alan ve saklı olabilecek gerçek sonuçlar ortaya konmaya çalışılır. İçerik analizinin temelini birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlemek oluşturur. Betimsel analiz ile özetlenen veriler, içerik analizi ile daha derin bir şekilde ele alınır ve betimsel analizde fark edilmeyen kavramlar ve temalar keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek 2011).

3.6. İnandırıcılık ve Tutarlık (Güvenirlik ve Geçerlik)

Bir araştırmada görüşme ve gözlem ile elde edilen verilerde geçerlik ve güvenilirlik; diğer bir deyişle inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlık şu işlemlerle kontrol edilir ya da geliştirilir (Büyüköztürk vd 2019);

- *Veri elde etmek için çeşitli araçlar kullanma*; verileri elde etmek için üç farklı görüşme formu kullanılmıştır.
- *Anlamayı öğrenme ve uygun olduğunda, çalışma yapılan grubun kelime dağarcığı ile konuşma*; görüşme formları aile, öğretmen ve öğrencilere uygulanmıştır. Her grup için grup düzeyinde açıklamalar ve bilgilendirmeler yapılmıştır.
- *(Alınan cevaplara ek olarak) sorulan soruları yazma*; görüşmecilerin belirttiği sorular veya belirttikleri notlar araştırmacı tarafından not alınmıştır.
- *Gözlemleri ve görüşmeleri yaparken kişisel düşünceleri kaydetme*; olası durumlarda araştırmacı görüşmecinin verdiği cevaplarda notlar almıştır. Olası yanlış ya da eksik cevaplar, doğru görünmeyen cevaplar karşılaştırılmak üzere not alınmıştır.
- *Sonuçların/çıkarımların dayanak noktalarını belgeleme*; raporlaştırma sürecinde yapılan çıkarımlar formlarla belgelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Erken Dönemde Okumayı Öğrenen Çocuklarla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Ait Bulgular

Bu bölümde, birinci sınıfa başlamadan erken dönemde okumayı öğrenen çocuklar hakkındaki öğretmen görüşlerine yönelik tespit edilen bulgulara ilişkin temalar, sıklık (f) ve yüzde (%) değerlerine yer verilmiştir. Ayrıca her temayı destekleyen örnek öğretmen ifadelerine yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan önce okumayı öğrenerek okula gelmeleri konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan önce okumayı öğrenerek okula gelmeleri konusunda öğretmen görüşleri

Temalar	f	%
Gereksiz bulma/Okulda öğrenmeli	13	44,83
Öğrencide sıkılma/motivasyon kaybı	4	13,79
Sınıf içi düzensizlik / uyum sorunu yaşayan	3	10,34
Öğrenciye akademik üstünlük sağlama	3	10,34
Öğretmene kolaylık sağlama	2	6,90
Öğrencinin ek çalışmalarla desteklenmesi	2	6,90
Öğretmene ek yük oluşturma	1	3,45
Akran öğrenmesine katkı	1	3,45
Toplam	29	100.0

Tablo 2’ye göre en sık tespit edilen tema, öğrencilerin okumayı bilerek ilk okula başlamasını gelmesini ‘gereksiz bulma/okulda öğrenmeli’ temasına (f=13) uygun görüş bildiren öğretmenlerdir. Örnek olarak Öğretmen9 “Bir öğretmen olarak iki kızım da okuyarak başladı ama hiçbir faydasını görmedim. Sınıfta da öğrenen öğrencilerde bir artı göremedim.” şeklinde ifadede bulunmuştur.

İkinci önemli tema olan ‘Öğrencide sıkılma/motivasyon kaybı’ (f=4) görüşünü ifade eden öğretmenlere aittir. Bu görüşü ifade eden öğretmenler erkenden

okuma öğrenen çocukların derslerde sıkıldığını, öğrenmeye yönelik isteklerinin olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmen4, “Olumsuz bakıyorum. Merak, keşfetme duygusu tatmin edilmiş oluyor. Sonraki öğrenmelere ket vuruyor köreltiyor” şeklinde ifade etmiştir.

Bununla birlikte ‘Sınıf içi düzensizlik / uyum sorunu yaşama’ (f=3) ve ‘Öğrenciye akademik üstünlük sağlama’ (f=3) temaları da en sık ifade edilen temalardır. Öğretmen3 bu durum için “Sınıf bütünlüğü açısından bazı sorunlar oluyor. Farklı seviyelerdeki öğrencilere farklı çalışmalar yapmak gerektiğinden yorucu oluyor” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen17 ise “Bu öğrencilerin akademik başarılarının diğer öğrencilere göre çok daha iyi olduğunu gözlemledim.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Okumayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre avantajları nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okumayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre avantajlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Özgüven ve rahat davranışlar	6	16,67
Okuma hızı ve anlama becerisi	5	13,89
Sosyal statü ve popülerlik	4	11,11
Akademik ilerleme/öğrenme sürecinin hızlanması	3	8,33
Liderlik rolü	3	8,33
Zaman kazanma ve ek öğrenme fırsatı	2	5,55
Akranlara göre akademik üstünlük	2	5,55
Akranlarına destek / yardımcı rol üstlenme	2	5,55
Kitap okuma alışkanlığı	1	2,78
Kaygı ve stresin azalması	1	2,78
Sosyal etkileşim ve iş birliği	1	2,78
Okula uyum ve başlangıç kolaylığı	1	2,78
Yüksek algı seviyesi	1	2,78
Anlatım becerisi	1	2,78
Mutluluk	1	2,78
Öğretmen için kolaylık	1	2,78
Görevleri yerine getirme başarısı	1	2,78
Toplam	36	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 18'i okumayı öğrenerek ilkokula gelen öğrencilerin avantajlı durumlarını ifade etmiştir. Ancak 2 öğretmen ise bu durumun bir avantajı olmadığını belirtmiştir. Tablo 3'e göre öğretmenlerin en fazla vurgu yaptığı avantaj alanı öğrencilerin 'özgüveni ve rahat davranışları'dır (f=6). Bu durumu Öğretmen15 "1. sınıfın ilk 3 ayını daha rahat geçirmektedirler. Özgüvenleri daha yüksek. Arkadaşları tarafından özenilen çocuklardır. Sınıfın çoğunluğu onunla arkadaş olmak ister. Algı seviyeleri yüksektir. Sınıfta hemen tanınırlar" diyerek ifade etmiştir.

'Okuma hızı ve anlama becerisi' de (f=5) öğretmenler tarafından avantaj olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen1 "Okuma hızının daha yüksek olması. Okuduğunu daha çabuk anlaması. Diğer derslere geçiş sürecinin daha kısa olması. Öğrenilecek konuların daha derinlemesine işlenmesi. Öğretmen için okuma- yazma sürecinin rahat geçmesi" şeklinde okuma öğrenerek okula başlamanın avantajlarını sıralamıştır.

'Sosyal statü ve popülerlik' (f=4), 'Akademik İlerleme/Öğrenme Sürecinin Hızlanması' (f=3) ve 'Liderlik Rolü' (f=3) en sık rastlanan temalardır. Öğretmen9 "Sınıfta genellikle yardımcı öğretmen gibi oluyorlar. Yapamayan arkadaşlarına yardımcı oluyorlar, okutup yazdırıyorlar. Çocuk açısından güzel bir şey, oldukça havalı." şeklinde görüş bildirerek sosyal statü ve popülerlik boyutunu ifade etmiş, Öğretmen6 "Daha hızlı okuma hatta fazla kitap okuma ileriki hayatları için avantajlıdır. Sınavlar için bol okuma, okuduğunu anlama önemli" şeklinde görüş bildirerek akademik ilerlemeleri vurguladığı; Öğretmen11'in ise "Sınıfta lider konumunda olup okuma yazma konusunda arkadaşlarına yardımcı oluyorlar." ifadesiyle öğrencilerin liderlik rolünü vurguladığı ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin "Okumayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre dezavantajları nelerdir?" sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okumayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Sıkılma/Motivasyon düşüklüğü	17	33,33

Geri planda kalma	8	15,69
Dikkat dağınıklığı	5	9,80
Akranlarla uyum sorunu	5	9,80
Sınıfın düzenini bozma	4	7,84
Yanlış kalıplar / düzeltme güçlüğü	3	5,88
Okuma kalitesinde düşüş	3	5,88
Farklı zenginleştirilmiş etkinlik ihtiyacı	3	5,88
Okuma isteğinde azalma	1	1,96
Öğrenciden beklentilerin üst seviyede olması	1	1,96
Derslere karşı olumsuz tutum geliştirme	1	1,96
Toplam	51	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 19'u okumayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre dezavantajları olduğunu belirtirken 1 öğretmen dezavantajları olmadığını belirtmiştir. Tablo 4'e göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu, okuma ya da yazma öğrenerek gelen öğrencilerin 'Sıkılma ve motivasyon düşüklüğü' (f=17) yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin bildikleri konularda tekrar yapmaktan sıkıldıkları, derse katılımda isteksizlik gösterdikleri ve sınıf içi uyaranlara ilgilerini kaybettikleri belirtilmiştir. Bu konuda Öğretmen5 "Akranlarına göre önde gitmeleri onların derste sıkılmalarına, ilgilerinin dağılmasına neden oluyor." ve Öğretmen15 "Sınıf ortalamasının üzerinde olması sıklıkla odaklanma ve motivasyon düşüklüğüne sebep olmakta. Bazen isteksiz tavırlar sergilemekte okuma ile ilgili eksikliklerini ya da verilen olumlu davranışları göz ardı edip kendi ilk öğrenme şekline devam etmektedir. Bazen aceleci tavırlarla eksik ya da uyduruk okuma yapmaktadır" şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

'Geri planda kalma' teması (f=8) da en sık tekrarlanan temalardandır. Bu temayla ilgili olarak Öğretmen16 "Doğru yönetilmeyen sınıflarda bu öğrenciler diğer arkadaşlarıyla aynı etkinlikleri yapmaya zorlanabiliyor. Bu da onları hem köreliyor hem de okuldan sormalarına neden olabiliyor" şeklinde görüş bildirmiştir.

'Dikkat dağınıklığı' (f=5), 'Akranlarla uyum sorunu' (f=5), 'Sınıfın düzenini bozma' (f=4) sık tekrarlanan temalardandır. Öğretmen1 "Öğrencilerde derse odaklanamama... Arkadaşları arasında problem yaşaması ve arkadaşlarının öğrenme hakkını engellemesi." Şeklinde görüş bildirerek hem öğrencilerin yaşadığı dikkat sorununa hem de arkadaşlarıyla uyum sorununa dikkat çekmiştir. Öğretmen12 ise

“Çevresindeki arkadaşlarıyla daha fazla iletişim halinde oluyor. Bazen ders disiplini bozabiliyor.” şeklinde görüş bildirerek sınıf düzenini bozma temasına dikkat çekmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Birinci sınıfa başlamadan okumayı öğrenen öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki durumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Birinci sınıfa başlamadan okumayı öğrenen öğrencilerin ilk okuma yazma sürecindeki durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Motivasyon/İsteklilik	5	14,29
Akranlara göre akademik üstünlük	5	14,29
Doğal sürecin aksaması	5	14,29
Sıkılma	3	8,57
Sosyal uyum / iletişim sorunları	3	8,57
Motivasyon ve ilgi kaybı	3	8,57
Sınıf düzeni / disiplin sorunları	2	5,71
Erken bitirme / ek etkinlik ihtiyacı duyma	2	5,71
Acelecilik / hız baskısı	1	2,86
Akranlara göre akademik geri kalma	1	2,86
Başarı duygusu tatmini	1	2,86
Özgüven artışı	1	2,86
Merak / araştırma eğilimi	1	2,86
Dil ve anlama becerisi gelişimi	1	2,86
Yaratıcılık / hayal gücü gelişimi	1	2,86
Toplam	35	100,0

Tablo 5’e göre öğretmen görüşlerinin farklı temalar altında dağılım gösterdiği söylenebilir. En sık tekrarlanan temaların ‘Motivasyon/isteklilik’ (f=5), ‘Akranlara göre akademik üstünlük’ (f=5) ve ‘Doğal sürecin aksaması’ (f=5) olduğu görülmektedir. Bu öğrenciler için Öğretmen10 “Süreçte daha aktif ve istekli oluyorlar. Başarma duygusunu tadıyorlar. Özgüvenleri artıyor.” şeklinde görüş bildirerek motivasyon/isteklilik temasına; Öğretmen12 “Diğer öğrencilere göre süreç daha iyi daha hızlı ilerliyor.” görüşüyle akranlara göre akademik üstünlük temasına; Öğretmen3 “Ailelerin aceleci tavırları ve çocuğun her şeyi daha çabuk yapma

alışkanlıkları da zamanın da öğretilmesinin gerekli olduğuna inanıyorum.” görüşüyle doğal sürecin aksaması temasına yönelik ifadelerde bulunmuşlardır.

Buna karşın bazı öğretmenler, bu öğrencilerde ‘Motivasyon ve ilgi kaybı’ ($f=3$) yaşandığını; sınıf içinde yönlendirmeye direnç gösterdiklerini belirtmiştir. Öğretmen5 bu konuda “Bildikleri şeyleri tekrar öğrenmeleri heveslerinin kırılmasına, bırakmalarına neden oluyor” görüşünde bulunmuştur. Yine bu öğrencilerin süreçten sıkılması ve sosyal uyum ve iletişim problemleri yaşadığı ifade edilmiştir. Öğretmen1 öğrencilerdeki bu durumları “Derse odaklanamama, sıkılma ve ilgilerinin azalması ve sonucunda ders düzeninin bozulması, arkadaşlık ilişkilerinde problem yaşanması.” Şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Okumayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrenciler sınıf yönetiminizi nasıl etkiliyor?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okumayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin sınıf yönetimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Sınıf düzenini bozma	6	19,35
Öğretmene destek olma	5	16,13
Farklı etkinlik / ödev verme gerekliliği	4	12,90
Öğretmene zorluk çıkarma	3	9,68
Akranlarda motivasyon kaybı	3	9,68
Akran öğrenmesine katkı sağlama	2	6,45
Planlama ve sınıf yönetimi güçlüğü	2	6,45
Okuma etkinliklerinde denge sorunu	2	6,45
Zaman yönetimi güçlüğü	1	3,23
Bireysel farklılıklara uyum sağlama gerekliliği	1	3,23
Olumlu rol model olma	1	3,23
Boş durma	1	3,23
Toplam	31	100,0

Tablo 6’ya göre okumayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin sınıf yönetimine olumu ve olumsuz etkileri olmaktadır. Olumlu katkıları öğretmene destek olma, akran öğrenmesine katkı sağlama ve olumlu rol model olma temaları altında toplanırken; olumsuz etkiler ise sınıf düzenini bozma, öğretmene zorluk çıkarma, akranlarda motivasyon kaybı, planlama ve sınıf yönetimi güçlüğü, okuma

etkinliklerinde denge sorunu, zaman yönetimi, öğrencinin boş kalması temalarında toplanmıştır. Bunlarla birlikte farklı etkinlik/ödev verme gerekliliği ve bireysel farklılıklara uyum sağlama temaları da oluşmuştur. Sıklık sayıları da göz önünde bulundurulduğunda olumsuz etkilerin olumlu etkilerden daha fazla ifade edildiği söylenebilir.

En sık ifade edilen ‘Sınıf düzenini bozma’ (f= 6) temasında Öğretmen1 “Derste sıkılma; sıkılma, motivasyon eksikliği, dikkat eksikliği gibi davranışlar sergilenmektedir. Bu da diğer arkadaşlarının ders dinlemesini engellemektedir.” Şeklinde görüş bildirmiştir. ‘Öğretmene destek olma’ (f=5) temasında ise Öğretmen11 “Sınıf yönetiminde faydalı olabiliyor. Öğretmene bu süreçte yardımcı oluyorlar.” Şeklinde görüş bildirmiştir. ‘Farklı etkinlik / ödev verme gerekliliği’ (f=4) temasında Öğretmen4 “Onlara hep ayrı bir ödev veriyorsunuz.” şeklinde görüş bildirirken, ‘öğretmene zorluk çıkarma’ (f=3) ve ‘akranlarda motivasyon kaybı’ (f=3) temalarında ise Öğretmen7 “Dikkat ve motivasyon sorunu yaşadıkları için başkalarının dikkatini de dağıtabiliyorlar. Bu da bize fazladan bir yük getiriyor.” şeklinde görüş bildirmiş, Öğretmen18 ise “Zorluk çıkarıyor. Önce okuduğu için arkadaşları onu tekrar ediyor. Arkadaşlarının öğrenme sürecine ket vuruyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Birinci sınıfa okumayı öğrenerek okula başlayan öğrenciler için öğretim sürecini farklılaştırıyor musunuz? Cevabınız ‘Evet’ ise nasıl farklılaştırıyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Birinci sınıfa okumayı öğrenerek okula başlayan öğrenciler için öğretim sürecinin farklılaştırılmasına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Okuduğunu anlama çalışmaları	8	17,39
Seviyeye uygun materyal/etkinlik kullanımı	6	13,04
Ek kitap desteği	6	13,04
Kısa okuma metinleri verme	5	10,87
Akıcı okuma çalışmaları	4	8,70
Motivasyon çalışmaları (Bulmaca, oyun vb.)	4	8,70
Okuduğunu anlatma/özetleme çalışmaları	4	8,70
Sınıf içi aktif okuma	2	4,35
Aile katılımı	2	4,35

Akran öğrenme	2	4,35
Model olma / kitap okuma	1	2,17
Yaratıcı yazma	1	2,17
Drama yöntemi	1	2,17
Toplam	46	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 2'si farklı uygulamalar yapmadığını belirtmiştir. Öğretmen7 “Sınıf mevcutları fazla olduğu için 30 kişilik bir sınıfta 29 öğrenciyi bırakıp 1 öğrenciye yönelik çalışma yapılmıyor.” ve Öğretmen9 “Ekstra bir şey yapmıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Tablo 7'ye göre 18 öğretmenin görüşleri incelendiğinde ise Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, okuma bilen öğrenciler için öğretim sürecini farklılaştırdığını belirtmiştir. Bu farklılaştırma çalışmaları arasında okuduğunu anlama çalışmaları (f=8), seviyeye uygun etkinlik/materyal kullanımı (f=6), ek kitap desteği (f=6), kısa okuma metinleri verme (f=5), akıcı okuma çalışmaları (f=4), motivasyon çalışmaları (f=4) ve okuduğunu anlama/özetleme çalışmaları (f=4) en sık tercih edilen çalışmalardır. Öğretmen1 “Evet. Diğer arkadaşlarından farklı olarak küçük okuma metinleri vererek okuma hızlarını artırmak ve okuduğunu anlamasını sağlamak. Farklı etkinliklerle (çengel bulmaca, resimli dikte vb.) motivasyonunu diri tutmak.” görüşüyle ve Öğretmen5 “Evet. Bu öğrencilere hikâye kitabı veriyoruz. Sınıfta ders kitabındaki yönergeleri okutuyoruz. Arkadaşlarına yardım etmeleri “öğretmen arkadaş” uygulaması yapıyoruz. Hikâyeyi anlatmaları çalışması yapıyoruz.” şeklinde görüş bildirerek farklı yöntemlerden faydalandığını belirtmiştir. Öğretmen16 da “Evet onlara kitap okuyorum, okuma anlama çalışmaları yapıyorum. Bulmacalar hazırlıyorum. Bu konuda çocuğun ve velinin fikrini de alarak süreci yönetiyorum.” şeklinde görüş bildirerek hem farklı yöntemler kullandığını hem de aile katılımını önemseydiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Birinci sınıfa okumayı öğrenerek gelen öğrenciler için sınıf içerisinde farklı yöntemler kullanılabilir mi? Hangi yöntemlerden nasıl yararlanılabilir açıklayabilir misiniz?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Birinci sınıfa okumayı öğrenerek gelen öğrenciler için sınıf içerisinde kullanılacak yöntemlere ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	f	%
------	---	---

Farklı materyal kullanımı	10	22,7
	3	
Okuma anlama çalışmaları	10	22,7
	3	
Bireyselleştirilmiş öğretim	7	15,9
	1	
Zorluk / sınıf yönetimi	7	15,9
	1	
Akran öğrenmesini sağlama	3	6,82
Yöntem belirtilmemiş	3	6,82
Doğrudan okuma teknikleri (karesel okuma, blok okuma)	1	2,27
MEB'ten kaynak talebi	1	2,27
Yapay zekâdan faydalanma	1	2,27
Ödevlendirmeyi farklı yapma	1	2,27
Toplam	44	100,
	0	

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 18'i farklı yöntemlerden faydalanılabileceğini ifade ederken 2'si ise faydalanılamayacağını belirtmiştir. Öğretmen8 “Okuma bilmeyenlerin içinde okuma bilen çocuğa ilgi göstermek ayrı bir zaman ayırmak diğer çocukların ilgisini performansını düşürür diye düşünüyorum.”; Öğretmen9 ise “Sınıflar çok kalabalık. Farklı bir şey yapılacağını düşünmüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Tablo 8'e göre farklı yöntemler kullanılabilir şeklinde görüş bildiren öğretmenler ise genelde farklı yöntem önerisinde bulunmamakla birlikte 'farklı materyal kullanımı' (f=10), 'okuma anlama çalışmaları' (f=10), 'bireyselleştirilmiş öğretim' (f=7) vurgusu yaptığı görülmektedir. Sonuçlar1 “Öğrencide gözlemlenen sonuçlar neticesinde görünen eksikliklerin giderilmesi için farklı yöntemler kullanılabilir.” görüşüyle bireyselleştirilmiş öğretim görüşüne vurgu yapmaktadır.

Farklı yöntem uygulamanın sınıf yönetimi açısından zorluk getirdiğini belirten öğretmenler de (f=7) bulunmaktadır. Öğretmen7 “Sınıf mevcudunun çok olduğu durumlarda bence uygulanamaz. Az olduğu durumlarda farklılaştırılabilir.” şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Birinci sınıfa başlamadan okuma öğrenen öğrencilerin motivasyon durumlarını akranlarına göre nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Birinci sınıfa başlamadan okumayı öğrenen öğrencilerin motivasyon durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Yüksek motivasyon	9	45,0
Zamanla azalan motivasyon	6	30,0
Başlangıçta düşük, sonradan yükselen motivasyon	2	10,0
Durumsal/değişken motivasyon	2	10,0
Düşük motivasyon	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo 9’a göre okumayı erken öğrenmiş öğrencilerin akranlarına göre güçlü bir motivasyonla (f=9) sınıfa başladığı söylenebilir. Öğretmen10 bu konu hakkında “Motivasyonu ve kendine güveni daha yüksek” yorumlarında bulunmuştur. Öğretmenlerden 6’sı ise öğrencilerin motivasyonlarının zamanla azaldığını belirtmiştir. Öğretmen3 de “Başlarda motivasyonları yüksek oluyor. Akranları görünce gittikçe düşüyor.”, Öğretmen1 ise “Okulun ilk başlarında motivasyon gayet iyi. Fakat okuma yazma süreci uzun olduğu için zamanla motivasyonlarında düşme oluyor.” şeklinde görüş bildirerek akran etkeni ve ilk okuma yazma sürecinin motivasyonu etkilediğini belirtmiştir. 2 öğretmen öğrencilerin başta düşük, sonradan yükselen motivasyonları olduğunu ifade ederken, 2 öğretmen ise öğrencilerin motivasyonlarının duruma göre değişebildiğini ifade etmiştir. 1 öğretmen ise öğrencinin düşük motivasyonu olduğunu belirtmiştir. Öğretmen19 “Motivasyonları başta düşük olsa da bilgilerini kullanabildikçe motivasyonları artıyor.” şeklinde görüş bildirerek öğrencinin çabasına bağlı olarak motivasyonun zaman içinde değişebildiğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Birinci sınıfa başlamadan okumayı öğrenen öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarını akranlarına göre nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Birinci sınıfa başlamadan okumayı öğrenen öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Yüksek hazırbulunuşluk	20	100,0

Toplam	20	100,0
---------------	-----------	--------------

Tablo 10'a göre öğretmenlerin tamamının okumayı erken öğrenmiş öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini yüksek olarak değerlendirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı erken okuma öğrenen öğrencilerin hazırbulunuşluğunun akranlarına göre yüksek olduğu konusunda hemfikirdir. Ancak Öğretmen16 “Okuma yazmayı kitaplarla öğrenen ve aile tarafından güzel yetiştirilen çocukların hazırbulunuşlukları yüksek. Çokça ekrana maruz kalıp okuma öğrenen çocukların hazırbulunuşlukları beklenen seviyede olamayabiliyor.” ifadelerini kullanarak ekrandan öğrenmenin hazırbulunuşluklarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Birinci sınıfa başlamadan okumayı öğrenen öğrencilerin akademik başarı durumlarını akranlarına göre nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Birinci sınıfa başlamadan okumayı öğrenen öğrencilerin akademik başarı durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Yüksek akademik başarı	13	65,0
Değişken/öğrenciye göre farklılaşan başarı	7	35,0
Toplam	20	100,0

Tablo 11’e göre okumayı erken öğrenen öğrencilerin akademik başarı açısından başlangıçta önemli bir avantaja sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, erken okuma öğrenen öğrencilerin akranlarına göre daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Örneğin Öğretmen3 “Akademik başarıları genellikle yüksek oluyor” ifadelerini kullanmış, Öğretmen8 “Akranlarına göre daha iyi durumda” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı ise başarı düzeyinin süreç içinde değişebileceğini belirtmiş, Bazı öğretmenler, akademik başarının öğrenciye göre değişebileceğini, başlangıçta avantajlı görünen öğrencilerin zamanla akranlarıyla aynı seviyeye gelebildiğini veya gerileyebildiğini ifade etmiştir. Öğretmen1 “Akademik başarı

durumları zamanla değişebilmektedir”, Öğretmen16 “Her çocuk için farklı olabiliyor” ifadelerini kullanırken Öğretmen20 de “Bazen diğerleri onları geçiyor, geri kalabiliyorlar” ifadeleriyle bu fikirleri desteklemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Birinci sınıfa başlamadan önce okumayı öğrenen öğrenciler yazmayı da öğrenerek mi okula başlamışlardır?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin okuma ve yazma öğrenme durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Hayır		
Okumayı yazmadan önce öğrenmiş	17	85
Evet		
Okuma ve yazmayı birlikte öğrenmiş	3	15,0
Toplam	20	100,0

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin 17’si öğrencilerinin ‘okumayı yazmadan önce öğrenmiş’ olarak okula başladığını; 3’ü ise ‘okuma ve yazmayı birlikte öğrenmiş’ öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler genellikle okuma becerilerini okul öncesinde kazanmakta, yazma becerisi ise ya gelişmemiş ya da daha zayıf kalmaktadır. Bu durum, yazmanın motor beceriler ve sembol üretme açısından daha karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğretmen1 bu konuda “Genelde okuma önce oluyor. Yazma okul sürecinde öğreniliyor”, Öğretmen2 “Okumayı öğrenen öğrencilerin büyük bir kısmı yazmayı da tam olarak öğrenmiş şekilde gelmiyorlar. Harflerin yazılışında ve kelime yazımında yanlışları oluyor.”, Öğretmen8 “Hayır. Kanaatime göre %99’u yazma bilmiyordur.” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen15 ise “Hayır. Okuma daha iyiymken yazma becerisi genellikle klavyeden yaptıkları için gelişmemektedir. Yazmayı daha çok angarya olarak görmektedirler. Yazım süreci daha sancılı geçmektedir.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen17 ise “Üç öğrencimin üçü de yazmayı da öğrenerek okula başlamıştır. Ancak genelde büyük temel harfleri kullanmaktadırlar.” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2. Erken Dönemde Yazmayı Öğrenen Çocuklarla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Ait Bulgular

Bu bölümde, birinci sınıfa başlamadan erken dönemde yazmayı öğrenen çocuklar hakkındaki öğretmen görüşlerine yönelik tespit edilen bulgulara ilişkin temalar, sıklık (f) ve yüzde (%) değerlerine yer verilmiştir. Ayrıca her temayı destekleyen örnek öğretmen ifadelerine yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan önce yazmayı öğrenerek okula gelmeleri konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan önce yazmayı öğrenerek okula gelmeleri konusunda öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Gereksiz bulma/ Okulda öğrenme	15	37,5
Yazma davranışlarında sorunlar (Harf, sayı vb.)	12	30,0
Öğrenilmiş hataları düzeltme zorluğu	5	12,5
Akademik avantaj ve hazırbulunuşluk sağlama	5	12,5
İstek/motivasyon kaybı	3	7,5
Toplam	40	100,0

Tablo 13’e göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan önce yazmayı öğrenmelerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde en sık rastlanan tema ‘Gereksiz bulma/Okulda öğrenme’ (f=15) olmuştur. Öğretmen15 “Öğrencilerin 1. sınıfa başlamadan yazma öğrenmelerin doğru bulmuyorum. Çünkü öğrenilen yanlışlar daha sonra düzeltilmiyor” şeklinde görüş bildirmiştir. Özellikle yazı karakterlerinin yanlış öğrenilmesi, yazma yönlerinin hatalı edinilmesi gibi teknik sorunlara sıkça değinilmiştir. Bu durum ‘Yazma davranışlarında sorunlar’ temasını (f=12) öne çıkarmıştır. Örnek olarak Öğretmen10 “Yazma konusunda yanlış yöne yazım olabileceği ve yanlış öğrenimin zor düzeleceği düşüncesindeyim. Doğru bulmuyorum” şeklinde ifade etmiştir.

‘Öğrenilmiş hataları düzeltme zorluğu’(f=5), ‘Akademik avantaj ve hazırbulunuşluk sağlama’ (f=5) ve ‘İstek/motivasyon kaybı’ (f=3) da öğretmen

görüşlerinde tespit edilen temalardır. Öğretmen9 “Yazma konusu çok sıkıntılı. Annelerin evde yanlış yönlendirerek yazdırmalarını okulda düzeltemiyoruz. Yazı kişinin karakteri gibidir. Herkes farklı şekillerde yönlerde yazabiliyor. El pratikliği gibi. Hal böyle olunca düzeltmek çok zor oluyor.” şeklinde görüş bildirerek ilkokuldan önce yazma öğrenen çocukların yanlış yazma alışkanlıklarını okulda düzeltemediklerini ifade etmiştir. Buna karşın, bazı öğretmenler bu öğrencilerin daha hazır, motive ve kendilerini yazılı olarak daha rahat ifade ettiklerini belirterek sürecin avantajlarına dikkat çekmiştir. Öğretmen17 bu durumu “Kendilerini yazılı olarak çok daha güzel ifade ettiklerini gözlemledim. Duygu ve düşüncelerini yazılı anlatımla ileri düzeyde ifade edebiliyorlar” şeklinde ifade etmiştir.

Bazı görüşlerde ise öğrencilerin yazmayı önceden öğrenmiş olmalarının öğretim programına uyum sağlamalarını zorlaştırdığı, motivasyonlarını düşürdüğü ve sınıf içi akran öğrenmesini sekteye uğrattığı ifade edilmiştir. Bu ifadeler ‘İstek/motivasyon kaybı’ temasında değerlendirilmiştir. Öğretmen14 “Yazıların bozuk olmasına, kuralları tam uygulayamamasına yol açıyor. Yazı yazma isteği köreliyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Yazmayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre avantajları nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Yazmayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre avantajlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Akademik avantajlar (Yazılı anlatım, ödev kolaylığı, hız, düzen)	8	38,10
Özgüven / sosyal katkı	4	19,05
Akranlara göre akademik üstünlük	3	14,29
Duygu ve düşünceleri ifade kolaylığı	2	9,52
Liderlik / sosyal üstünlük	2	9,52
Hazırbulunuşluk	1	4,76
Fiziksel gelişim / ince motor becerisi	1	4,76
Toplam	21	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 8’i yazmanın erken kazanılmasının sınıf içi avantajlı bir durum olmadığını belirtmişlerdir “Avantajlı olduğunu düşünmüyorum.

Çocuk öğrenme sürecindeki yazma faaliyetlerini ekstra yük olarak görebilir. Yanlış öğrendiği harfleri de düzeltmekte zorlanabilir” diyerek Öğretmen11 bu duruma ilişkin görüşünü belirtmiştir.

Tablo 14’e göre erken dönemde yazmayı öğrenmenin avantajlarını belirten öğretmen görüşlerinde ise ‘Akademik avantajlar’ teması (f=8) ilk sırada yer almaktadır. Yazma becerisi gelişmiş çocukların sınıf içi görevlerde, cümle kurma, defter düzeni ve dilbilgisi konularında öne çıktıklarını ifade edilmiştir. Öğretmen19 bu durumu “Ödev ve etkinliklerde kolaylık yaşıyorlar. Akranlarından daha başarılı olduklarını fark ettiklerinde özgüvenleri yükseliyor” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin özgüven kazandığını, kendilerini daha rahat ifade ettiklerini belirten öğretmenlerin görüşleri ise ‘Özgüven ve sosyal katkı’ temasında (f=4) toplanmıştır. Bu duruma ilişkin ise Öğretmen18 “Arkadaşlarına yardım ettikleri için özgüvenli oluyorlar. Sınıfta lider oluyorlar” ifadelerini kullanmıştır.

Ayrıca öğrencilerin ‘Akranlarına göre akademik üstünlük’ (f=3) gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen20 “Akranlarına göre daha hızlı yapıyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Yazmayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre dezavantajları nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Yazmayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Yazı kalitesinde düşüş		
Harf ve sayıların yazımında yanlışlıklar	10	28,57
Çirkin ve düzensiz yazı stili	5	14,29
İmla ve noktalama sıkıntıları	2	5,71
Yanlış yönlerde yazmalar	2	5,71
Büyük-küçük harf yazımlarında yanlışlık	1	2,86
Satıra yazma alışkanlığında güçlük	1	2,86
Kelimeleri eksik yazma	1	2,86
Motivasyon ve ilgi sorunları	6	17,14
Yanlış öğrenmelerin düzeltilmesindeki zorluklar	5	14,29
Dikkat dağınıklığı	2	5,71
Toplam	35	100,0

Öğretmen görüşlerine göre 3 öğretmen öğrencilerin akranlarına göre dezavantajları olmadığını belirtmiş, 1 öğretmen ise avantajlı bir durum olmadığını belirtmiştir. Dezavantaj belirten öğretmenlerin görüşleri Tablo 15'e göre incelendiğinde yazmayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin dezavantajları yoğun olarak 'Yazı kalitesinde düşüş' temasında (f=22) toplanmıştır. Bu çocukların harf yönlerini yanlış öğrenme, düzensiz yazı biçimi geliştirme ve yazı karakterini çirkinleştirme gibi problemlerle karşılaştıkları belirtilmiştir. Bu durumu Öğretmen3 "Daha çirkin ve düzensiz bir yazı stiline sahip oluyorlar." şeklinde ifade ederken Öğretmen20 "Yazma kurallarını bilemiyorlar. Harfleri yanlış yapıyorlar" şeklinde ifade etmiştir.

İkinci en yaygın tema 'Motivasyon ve ilgi sorunları' (f=6) temasıdır. Bu görüşler, öğrencilerin yazma konusunda sıkıldıkları, yazıdan çabuk bıktıkları ve yazmaya karşı ilgilerinin azaldığına işaret etmektedir. Bu temayı Öğretmen5 "Sıkılmalarına, ilgilerinin dağılmasına, bıkmalarına neden oluyor" ve Öğretmen7 "Dikkat ve motivasyon eksikliği" şeklinde ifade etmiştir.

'Yanlış öğrenmelerin düzeltilmesindeki zorluklar' teması da (f=5) sıklıkla vurgu yapılan temalardandır. Bu temaya yönelik olarak Öğretmen15 "Yanlış öğrenmeler ve yazımlar okuldaki yazım sürecini zorlaştırmaktadır yanlış öğrenim düzeltilmemektedir." şeklinde görüş bildirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin "Birinci sınıfa başlamadan yazmayı öğrenen öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki durumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Birinci sınıfa başlamadan yazmayı öğrenen öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Yanlış öğrenmelerin düzeltilmesinde zorluk	6	24,0
Akranlara göre akademik üstünlük	4	16,0
Doğal sürecin aksaması	3	12,0
Yazma öğretiminin öğretmene bırakılması gerekliliği	2	8,0
Motivasyon / ilgi azlığı	2	8,0

Sıkılma	2	8,0
Motivasyon/isteklilik	1	4,0
Bireysel farklılıkların belirleyiciliği	1	4,0
Akranlara yardım	1	4,0
Sınıf düzenine katkı	1	4,0
Uyum sorunları	1	4,0
Aşırı özgüven	1	4,0
Toplam	25	100,0

Tablo 16'ya göre öğretmen görüşlerinin farklı temalara dağıldığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerinin toplandığı öncelikli temaların 'Yanlış öğrenmelerin düzeltilmesinde zorluk' (f=6), 'Akranlara göre akademik üstünlük' (f=4) ve 'Doğal sürecin aksaması' (f=3) olduğu görülmektedir. Öğretmen11 "Doğru bulmuyorum. Harflerin yönlerini yanlış yazıp düzeltmeleri zor oluyor." ifadesiyle 'yanlış öğrenmelerin düzeltilmesinde zorluk' temasını; Öğretmen8 "Dikte kısmını zorlanmadan yapabiliyorlar." ifadesiyle 'akranlara göre akademik üstünlük' temasını ve Öğretmen2 "Bu öğrenciler açısından çok faydalı bir süreç olmadığını düşünüyorum." ifadesiyle 'doğal sürecin aksaması' temasını desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin "Yazmayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrenciler sınıf yönetiminizi nasıl etkiliyor?" sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Yazmayı öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin sınıf yönetimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Sınıf yönetiminde sorun yaşamama	6	22,22
Sınıf düzeninin bozulması	5	18,52
Akran motivasyonunu olumsuz etkileme	5	18,52
Öğretmene ek sorumluluk ve çaba gerektirmesi	3	11,11
Akran desteği sağlama	3	11,11
Öğretmenin iş yükünü azaltma	3	11,11
Dersten/etkinlikten uzaklaşma	1	3,70
Zaman yönetiminde güçlük	1	3,70
Toplam	27	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 3'ü sınıflarında okula başlamadan önce yazmayı öğrenen öğrenci bulunmadığını belirtmiştir. Tablo 17'ye göre diğer 17 öğretmenin görüşleri incelendiğinde ise yazmayı bilen öğrencilerin sınıf ortamına

etkileri öğretmen görüşlerine göre çok yönlüdür. Bazı öğretmenler bu öğrencilerin liderlik yapabildiğini ve sürece olumlu katkı sağladığını belirtirken, diğerleri bu öğrencilerin dikkat dağınıklığına, sınıf düzenine zarar verdiklerine veya öğretim sürecini zorlaştırdıklarına dikkat çekmiştir. En sık tekrarlanan temaların ‘Sınıf yönetiminde sorun yaşamama’ (f=6), ‘sınıf düzeninin bozulması’ (f=5), ‘akran motivasyonunu olumsuz etkileme’ (f=5) olduğu belirlenmiştir. Öğretmen17 “Çalışmalarını akranlarına göre daha önce bitirdikleri için iyi bir yönlendirmeyle arkadaşlarına destek olarak düzene olumlu etki sağlıyorlar.” şeklinde görüş bildirerek sınıf yönetiminde sorun yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmen2 “Sınıf düzenini bozma.” ifadesini kullanarak sorun yaşadığını belirtmiştir. Öğretmen1 ise “Arkadaşları ile aynı anda yapması gereken etkinlikleri onlardan önce bitirip diğer arkadaşlarının ilgi ve motivasyonunu azaltması.” şeklinde görüş bildirerek diğer öğrencilerin üzerindeki olumsuz etkiye dikkat çekmiştir. Bununla birlikte öğretmen görüşlerinin öğretmene ek sorumluluk ve çaba gerektirmesi, zaman yönetiminde güçlük ve ders ve etkinlikten uzaklaşma temaları ile olumsuz; akran desteği sağlama ve öğretmenin iş yükünü azaltma temaları ile olumlu etkileri belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Birinci sınıfa yazmayı öğrenerek okula başlayan öğrenciler için öğretim sürecini farklılaştırıyor musunuz? Cevabınız ‘Evet’ ise nasıl farklılaştırıyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Birinci sınıfa yazmayı öğrenerek okula başlayan öğrenciler için öğretim sürecinin farklılaştırılmasına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Okuma-anlama çalışmaları	5	29,41
Yaratıcı yazma çalışmaları	2	11,76
Yazılı ifade becerisini geliştirme çalışmaları	2	11,76
Dikte çalışmaları	1	5,88
Tekrar ve pekiştirme çalışmaları	1	5,88
Akranlara yardım	1	5,88
Yazı düzeni ve defter düzenine yönelik çalışmalar	1	5,88
Ek kaynak kullanma	1	5,88
Kelime bulma oyunları	1	5,88
Özel çalışma kağıtları verme	1	5,88
Ayrı materyaller kullanma	1	5,88
Toplam	17	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 10'u farklılaştırma çalışmaları yapmadığını belirtmiştir. Bunun temel sebebi ise öğrencilerin yazı yazmayı genel olarak ilkokula başladıktan sonra öğrenmiş olmalarıdır. Bu durumla ilgili olarak Öğretmen8 “Yazmayı tam anlamıyla benimle öğrendi. O yüzden farklılaştırmıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Tablo 18’e göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu farklılaştırmayı okuma anlama çalışmalarına ağırlık vererek gerçekleştirmektedir. Yaratıcı yazma çalışmaları ve yazılı ifade becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalarla birlikte, dikte çalışmaları, yazı düzeni gibi uygulamalarla öğrencilerin yazı becerilerini yeniden yapılandırmaya çalıştıkları görülmektedir. Yapılan çalışmaların ise öğrenilmiş yanlışların düzeltilmesine yönelik olduğu ifade edilebilir. Öğretmen3 bu konu hakkındaki düşüncelerini “Dikte çalışmaları yapıyorum. Öğrenilmiş yanlışların düzeltilmesi için tekrar çalışmaları yapıyorum” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler, farklılaştırmayı yalnızca yazı teknikleriyle değil, aynı zamanda okuduğunu anlama, hikâye yazma, günlük tutma gibi daha bütüncül dil gelişimi uygulamalarıyla desteklemektedir. Bu tür uygulamalar, yalnızca mekanik yazı becerilerini değil aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal gelişimi de destekleyerek çok yönlü öğrenmeye katkı sağlar. Ancak sıklık sayısının düşük olması, bu uygulamaların sınırlı düzeyde yapıldığını göstermektedir. Öğretmen6 bu durumla ilgili görüşlerini “okuduğunu anlama, hikâye yazma, günlük tutma” ifadelerini kullanarak belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Birinci sınıfa yazmayı öğrenerek gelen öğrenciler için sınıf içerisinde farklı yöntemler kullanılabilir mi? Hangi yöntemlerden nasıl yararlanılabilir açıklayabilir misiniz?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Birinci sınıfa yazmayı öğrenerek gelen öğrenciler için sınıf içerisinde kullanılacak yöntemlere ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Yazılı anlatım etkinlikleri	4	44,44
Teknoloji destekli etkinlikler	2	22,22
Akran öğrenmesi ve iş birlikli uygulamalar	2	22,22
MEB’ten kaynak talebi	1	11,11
Toplam	9	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 5'i yöntemlerin farklılaştırılamayacağını belirtmiştir. Öğretmenler farklılaştırılmış uygulamaların yapılabilirliğinin sınıf mevcudu, zaman ve materyal yetersizliği gibi faktörlere bağlı olarak zorlaştığı vurgulanmaktadır. Örneğin Öğretmen7 “Sınıf mevcudunun çok olduğu durumlarda bence uygulanamaz” diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Öğretmen20 ise “Zaman olmadığı için farklılaştırılmaz.” şeklinde görüş bildirmiştir. 7 öğretmen ise farklı yöntemlerin kullanılabileceğini ifade etmiş ama yöntem önerisinde bulunmamıştır. 1 öğretmen ise konuyla ilgili fikri olmadığını ifade etmiştir. Tablo 19’a göre yazmayı bilen öğrencilerin düzeylerine uygun olarak yazılı anlatım faaliyetlerine yönlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmen3 “Okudukları öykü veya masaldan aklında kalanları yazma, günlük tutma, betimleme çalışması yaptırılabilir.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen12 ise “akıllı tahtadan bulmacalar sayı bulmacaları çözmesine rehberlik edilebilir.” Şeklinde görüş bildirerek teknoloji destekli etkinliklerin kullanılmasını önermiştir. Öğretmen10 da “Akran öğrenmesi olarak sınıftaki yazamayan çocuklarla eşleştirilip diktede kolaylık sağlanabilir.” Şeklinde görüş bildirerek akran öğrenmesini vurgulamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin “Birinci sınıfa başlamadan yazmayı öğrenen öğrencilerin motivasyon durumlarını akranlarına göre nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Birinci sınıfa başlamadan yazmayı öğrenen öğrencilerin motivasyon durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Yüksek Motivasyon	9	45,0
Zamanla azalan motivasyon	4	20,0
Bireye bağlı ve değişken motivasyon	3	15,0
Düşük motivasyon	3	15,0
Başlangıçta düşük / zamanla artış	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo 20’ye göre yazmayı erken öğrenen öğrencilerin motivasyon düzeyleri genel olarak yüksektir (f=9). Ancak bazı öğrencilerin motivasyonu zamanla azalabilmektedir (f=4). Öğretmen1 “Motivasyon yüksek ama okuma yazma süreci iyi

değerlendirilmediği zaman düşebiliyor.” şeklinde görüş bildirerek yazma sürecinin iyi yönetilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin motivasyon düzeylerinin bireye bağlı ve değişken olduğunu düşünen öğretmenler de (f=3) bulunmaktadır. Öğretmen11 “Öğrenciden öğrenciye değişiyor. Kendine güvenen motivasyonu yüksek olanlar daha başarılı.” şeklinde görüş bildirerek özgüven faktörünün motivasyon üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Ayrıca 3 öğretmen öğrencilerin motivasyonunun düşük olduğunu belirtirken 1 öğretmen ise başlangıçta düşük ama zamanla artan bir motivasyon gözlemlediğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Birinci sınıfa başlamadan yazmayı öğrenen öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarını akranlarına göre nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Birinci sınıfa başlamadan yazmayı öğrenen öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Yüksek hazırbulunuşluk	16	80,0
Düşük/yetersiz hazırbulunuşluk	4	20,0
Toplam	20	100,0

Tablo 21’e göre yazmayı erken öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğu akranlarına kıyasla daha yüksek hazırbulunuşluk düzeyine sahip görünmektedir. Öğretmen17 “Akranlarının oldukça üstündedir” şeklinde, Öğretmen1 “Hazırbulunuşluk durumları akranlarına göre yüksek.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ancak bu durumun her zaman avantajlı sonuçlar doğurmadığı, özellikle yanlış öğrenmelerin süreçte engelleyici olabildiği görülmektedir. Bazı öğretmenler, öğrencilerin yazmayı erken öğrenmiş olsalar da teknik olarak hatalı öğrenmeler yaptıklarını, bu durumun da öğrenme sürecinde ek çaba gerektirdiğini belirtmiştir. Örneğin harflerin yanlış yazımı ya da yanlış kalem tutuşu gibi motor beceriye dayalı yanlış öğrenmeler, öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesini düşürebilmektedir. Bu durumu Öğretmen3 “Hatalı yazım ve tekniklere sahip olduklarından hazırbulunuşlukları iyi değil.”, Öğretmen6 “Yanlış yöne doğru yapabiliyorlar” şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Birinci sınıfa başlamadan yazmayı öğrenen öğrencilerin akademik başarı durumlarını akranlarına göre nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Birinci sınıfa başlamadan yazmayı öğrenen öğrencilerin akademik başarı durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Yüksek akademik başarı	9	45,0
Öğrenciye ve sürece bağlı değişkenlik	8	40,0
Zamanla azalan akademik başarı	3	15,0
Toplam	20	100,0

Tablo 22’ye göre öğretmenlerden 9’u, yazmayı erken öğrenen çocukların akademik olarak akranlarından daha ileride olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen3 “Akademik başarıları yüksek oluyor.” ve Öğretmen17 “Akranlarının oldukça üstündedir” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden 8’i ise akademik başarının öğrenciye ve sürece bağlı olarak değiştiğini belirtmiştir. Öğretmen19 “Öğrenme esnasındaki duruma göre değişiyor. Doğru öğrenmeler akademik olarak başarı iken yanlış öğrenmelerde ileriye ket vurma yaşandığı için başarısız olabiliyorlar.” diyerek bu durumu ifade etmiştir. Öğretmenlerden 3’ü ise akademik başarının zamanla azaldığını belirtmiştir. Öğretmen18 “Başlangıçta yüksek oluyor fakat zamanla azalıyor.” şeklinde görüş bildirerek bu durumu ifade etmiştir.

4.3 Erken Dönemde Okumayı Öğrenen Çocuklarla İlgili Veli Görüşlerine Ait Bulgular

Bu bölümde, çocukların birinci sınıfa başlamadan erken dönemde okumayı öğrenmelerine ilişkin veli görüşlerinden elde edilen temalar ile bu temalara ait sıklık (f) ve yüzde (%) değerleri sunulmuştur. Ayrıca her temayı destekleyen örnek veli ifadelerine de yer verilmiştir

Velilerin “Çocuğunuz ilkokula başlamadan önce okumayı isteyerek mi öğrendi? Neden?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Çocuklarının okumayı öğrenme durumlarına ilişkin veli görüşleri

Tema	f	%
İçsel merak ve motivasyon	30	62,5
Okul/kurum kaynaklı destek	7	14,6
Aile desteği ve yönlendirmesi	6	12,5
Rol model etkisi	5	10,4
Toplam	48	100

Tablo 23’e göre en yüksek frekansa sahip tema ‘İçsel merak ve motivasyon’ (f=30) temasıdır. Velilerin tamamı çocuklarının okumayı içsel merak ve motivasyonları ile öğrendiğini belirtmiştir. Örneğin Veli2 “Evet kendisi istedi. İçinden geldiği için.”, Veli8 “Evet tabelaları merak ediyordu. Bir şeyleri yaparken yardım almamak için, kitapları kendi okumak için öğrenmek istedi.” ve Veli10 ise “Kendisi isteyerek öğrendi. Bebekliğinden bu yana çok meraklı bir çocuktur. Zaman zaman belli şeylere karşı merak duyar. Okumaya da merak duymaya başladı ve öğrenmek istedi.” görüşlerinde bulunmuştur.

Bununla birlikte ‘Okul/kurum kaynaklı destek’ (f=7), ‘Aile desteği ve yönlendirmesi’ (f=6) ve ‘Rol model etkisi’ (f=5) temaları da belirlenmiştir. Örneğin Veli28 “Kendisi isteyerek öğrendi. Merakı vardı anaokulu öğretmeni de teşvik etti.” ifadesiyle okul/ kurum etkisini belirtmiştir. Veli6 “Çocuklar yatmadan önce rutin kitap okuma yapıyorduk. “Şu an ben okuyorum ama biraz büyüyünce siz okuyacaksınız” dedim. Bu şekilde biz ne zaman okuyacağınız diyerek heveslenmeye başladılar. Daha sonra bizim de yönlendirmemizle öğrendiler.” ifadesiyle aile yönlendirmesinin etkisini ve Veli1 “Evet kendisi isteyerek öğrendi. Ablalarının okuduğunu görüp merak ettiği için öğrenmek istedi.” ifadesiyle rol model etkisini belirtmiştir.

Velilerin “Çocuğunuz okumayı öğrenirken nasıl bir yol izledi?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Çocuğunun okumayı öğrenirken izlediği yola ilişkin veli görüşleri

Tema	f	%
İçsel merak ve motivasyon	18	24,32
Yapılandırılmış öğrenme süreci	16	21,62
Soru sorma ve etkileşimli öğrenme	15	20,27

Rol model ve gözlem yoluyla öğrenme	13	17,57
Dijital araçlar yoluyla öğrenme	6	8,11
Okul/kurum kaynaklı destek	6	8,11
Toplam	74	100,0

Tablo 24'e göre veli görüşleri incelendiğinde en yüksek frekansa sahip tema 'İçsel merak ve motivasyon' (f=18) olmuştur. Bu tema çocuğun içsel olarak harekete geçtiğini ve okumayı doğal bir ilgiyle öğrendiğini göstermektedir. Örneğin Veli15 "Kendi kendisine ilk etapta harflere ilgi duydu ve sormaya başladı. Daha sonra birleştirmeye devam etti." görüşlerinde bulunmuş, Veli18 ise "Buzdolabı üzerine alınan harf magnetleriyle keşfederek öğrendi." şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu soruya ilişkin bir diğer tema ise 'Yapılandırılmış öğrenme süreci' (f=16) olmuştur. Veliler, çocukların belirli bir sırayla ve planlı bir biçimde okuma becerisi kazandığını ifade etmişlerdir. Örneğin Veli3 "Önce sesli daha sonra sessiz harfleri öğrendi. Sonrasında birleştirmeye başladı. Önce tek heceli kelimeler üzerinde çalışma yaptık" ifadelerinde bulunmuştur.

Bir diğer tema ise 'Soru sorma ve etkileşimli öğrenme' (f=15) teması olmuştur. Bu temada çocukların soru sorma davranışının hem aile katılımını hem de çocuğun aktif öğrenici rolünü göstermektedir. Veli7 "Harfleri abilerine ve bizlere sorarak kendi kendine öğrendi." ve Veli13 ise "Sürekli sorarak ve taklit ederek" şeklinde görüş belirtmiştir.

Analizlerde çıkan bir diğer tema ise 'rol model ve gözlem yoluyla öğrenme' (f=13) teması olmuştur. Bu temada verilen cevaplarda çocukların sosyal öğrenme yoluyla rol modellere odaklanarak okuma eylemine katıldıkları görülmüştür. Örneğin Veli5 "Abisinden çok etkilendi. Ona bakarak öğrenmeye çalıştı." ve Veli30 "Ablaları yardım etti." şeklinde görüş belirtmiştir.

'Dijital araçlar yoluyla öğrenme' (f=6) temasında ise dijital ortamlar bazı çocuklar için ilk uyarıcıyı oluşturarak harf tanımayı ve ses öğrenimini desteklemiştir. Veliler bu durum hakkında şunları ifade etmişlerdir; Veli1 "Televizyon ve telefonda harfleri tanıyarak öğrendi. Harfleri kendisi okudukça birleştirdi." ve Veli28 "Telefon uygulamaları kullandı." şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir diğerk tema olan ‘Okul/kurum kaynaklı destek’ (f=6) temasına göre de kurumsal eğitim ortamları bazı çocuklar için okuma eğitiminde belirleyici rol oynamaktadır. Bu temayla ilgili Veli17 “Okul öncesi eğitim döneminde okulda bazı seslerin verilmesiyle kendisi okumayı öğrendi” ifadelerini kullanmıştır.

Velilerin “Çocuğunuzu okula başlamadan önce okumayı öğrenmesi için teşvik ettiniz mi? Eğer teşvik ettiyseniz nedeni nedir?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Çocukların okula başlamadan önce okumayı öğrenmeleri için teşvik edilme durumlarına yönelik veli görüşleri

Tema	f	%
Akademik başarıyı önceliklendirme	3	33,33
Zaman doldurma/uğraş arayışı ile teşvik	1	11,11
İçsel motivasyonu fark ederek teşvik	1	11,11
Öğretmene destek amacıyla teşvik	1	11,11
Dijital ortamdan uzak tutmak amacıyla teşvik	1	11,11
Okuma sevgisi kazandırma amacıyla teşvik	1	11,11
Özgüven kazandırma amacıyla teşvik	1	11,11
Toplam	9	100,0

Çalışmaya katılan velilerden 24’ü çocuklarını okumayı öğrenmeleri için teşvik etmemiştir. Tablo 25’e göre teşvik ettiğini belirten 6 velinin 3’ü ise akademik başarıyı önceliklendirme amacıyla teşvik ettiklerini belirtmiştir. Örneğin Veli3 “evet ettim. Okul başarısına olumlu etki edeceğini söyledim.”, Veli6 “Teşvik ettim. Ön bilgiye sahip olan çocukların özgüvenlerinin daha yüksek olacağını düşünüyorum.” Ve Veli28 “Teşvik ettim. İleride daha iyi bir altyapıya sahip olmasını istediğim için. Anaokulunda öğretmeni de teşvik etti. İlkokulda sınıfların kalabalık olması sebebiyle öğrenmesini destekledim” şeklinde görüş bildirerek akademik başarı gerekçesiyle teşvik ettiklerini belirtmiştir. Veli21 ise çocuğun boş zamanlarını değerlendirmesi veya sıkılmaması için okumaya yönlendirdiğini “Teşvik ettim. Nedeni evde sıkılıp uğraş aramasıydı” şeklinde ifade etmiştir. Veli25 ise çocuğunun okuma isteğini fark

ederek bu motivasyonu desteklemeye yönelik teşvikte bulunduğunu “Teşvik ettim. Çocuğumdaki öğrenme isteği benim teşvik etmemi sağladı. Belki benim de eğitimci olmam bunda etkili olmuştur” ifadelerini kullanmıştır. Veli30 ise öğretmenin işini kolaylaştırma, internetten uzak tutma gibi gerekçelerle okumaya yönlendirdiğini “Teşvik ettim. Öğretmenine yardımcı olmak için hem de internette bir şeyler izlemesini istemiyordum. Okuma yazma öğrettim bu yüzden” ifadelerini kullanmıştır.

Velilerin “Çocuğunuz okumayı öğrenirken nasıl bir yol izlediniz?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Okumayı erken öğrenen çocukların velilerinin izlediği sürece ilişkin veli görüşleri

Tema	f	%
Ses-harf temelli öğrenme	12	31,58
Görsel-çevresel uyaranlarla destekleme	9	23,68
Kendi kendine öğrenme/merak	6	15,79
Aile desteği/rehberliği sunma	5	13,16
Oyun temelli öğrenmeyle destekleme	5	13,16
Yazı yazma ile öğrenme	1	2,63
Toplam	38	100,0

Tablo 26’ya göre velilerin izlediği süreçte ‘Ses -harf temelli öğrenme’ (f=12) öncelikli tema olarak görülmektedir. Bu temada çocukların harfleri tanıma, sesleri birleştirme ve heceleme gibi klasik okuma süreçlerinden geçtiği görülmektedir. Örneğin Veli3 “Önce harfleri sonra birleştirmeyi öğrettim. Önce sesli sonra sessiz harfleri öğrendi. Sonrasında da birleştirmeye başladı”, Veli6 “Sınıf öğretmeniyim. Ses temelli cümle yöntemi ile ilk gruptaki sesleri verdim. Telefon uygulaması ile sesleri hissetmesini sağladım.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yüksek frekansa sahip diğer tema ise ‘Görsel-çevresel uyaranlar’ (f=9) teması olmuştur. Çevredeki yazılar, kitaplar ve çeşitli görseller çocukların okuma sürecine katkı sağlamıştır. Örneğin Veli4 “Sesleri sordukça söyledik ama harfleri yazmasını engelledik. Kitaplar aldık” şeklinde ve Veli2 “Ona çeşitli kitaplar alıp ailecek okuyup anlattık” şeklinde ifade etmiştir.

Analiz sonucu oluşan temalardan birisi de ‘Kendi kendine öğrenme/merak’ (f=6) olmuştur. Bu temada bazı çocukların güçlü bir içsel motivasyonla, dışarıdan doğrudan bir yönlendirme olmadan okumayı öğrendiği anlaşılmaktadır. Örneğin Veli5 “Kendiliğinden ortamdaki yazılardan çabalayarak öğrendi. Yazılı materyaller sundum” ve Veli12 “Uzun takip ettiğimiz bir süreç olmadı. Kitabı bir gün elimden aldı ve kendi okudu. Çok şaşırdım. Yavaş okuyordu ama hata yapmıyordu” şeklinde ifade etmiştir.

‘Aile desteği/rehberliği’ (f=5) teması ile ‘Oyun Temelli Öğrenme’ (f=5) teması da belirlenen temalar arasındadır. Aile desteği/rehberliği’ temasında velilerin sürece bilinçli olarak katılması, doğrudan öğretme eylemleriyle çocuğa rehberlik etmeleri önemli bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Veli11 bu konudaki görüşlerini “Evde kitaplığımız var. Kitaplardan kule yapıyordu. Her kitaba bu ne diye soruyordu. Boyunun yetiştiği tüm kitapların ismini öğrendi. Ablasının eski ders kitaplarındaki resimlerden hikâyeler uydurup anlattım. Sonra da kitap almaya başladım. İletişim çok önemli. Bu yüzden onu dinledim, anladım ve ilgi alanlarını beraber keşfettik” şeklinde açıklamıştır. ‘Oyun Temelli Öğrenme’ temasında ise öğrenme sürecine oyunların dahil edilmesi gerçekleşmiştir. Örneğin Veli2 “Ablası ile sık sık öğretmencilik oynayıp kendisini geliştirdi. Ona çeşitli kitaplar alıp ailecek okuyup anlattık”, Veli20 “Ben oğluma göre hareket ettim. O nasıl öğrenmek istiyorsa ona göre davrandım. Yazma tahtası ve puzzle aldım” ve Veli25 “İlk etapta harflerle alakalı oyuncaklar aldım. Harflere aşinalığını sağladım. Sonrasında ona bol bol kitap okudum. Küçük bir kitaplık oluşturdum. Böylelikle kitaplara olan sevgisini arttırmak istedim” şeklinde okuma sürecini oyun temelli hale getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Son olarak ‘Yazı yazma ile öğrenme’ temasında ise 1 veli görüş bildirmiştir. Veli1 “Tanıdığı ve bildiği harfleri yazarak öğrendi. Harfleri okuduğunu görünce zekâ oyunları aldık” demiştir.

Velilerin “Çocuğunuzun okumayı öğrenme merakı kaç yaşında başladı?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Çocuklarının okumayı öğrenme merakının başlama yaşlarına yönelik veli görüşleri

Tema	f	%
1 Yaş	1	3,33
2-2.5 Yaş	5	16,67
3-3.5 Yaş	7	23,33
4-4.5 Yaş	7	23,33
5-5.5 Yaş	7	23,33
6 Yaş	3	10,0
Toplam	30	100,0

Tablo 27’ye göre verilen cevaplardan en yüksek frekansa sahip temalar 3-3.5 yaş (f=7), 4-4.5 yaş (f=7), 5-5.5 yaş (f=7) temaları olmuştur. 2-2.5 yaş aralığında başladığını ifade eden 5, 6 yaşında başladığını belirten 3 ve 1 yaş civarında başladığını ifade eden 1 velidir. Veli12 “Okumaya bebeklikten beri meraklı. 2-3 yaşlarında da tamamen başladı.”, Veli22 “2 yaşında abisinden görerek meraklanmaya başladı.” ve Veli11 “Bir yaşlarındayken merakı başladı. ‘Benim ilk 100 hayvanım’ adlı bir kitap almıştım. Hayvan resimleri ve altlarında isimleri yazıyordu. Önce hayvanı gösteriyor daha sonra da parmağı ile yazıyı gösteriyordu” ifadelerinde bulunmuştur.

Velilerin “Çocuğunuzun okumayı öğrenme süreci yaklaşık olarak ne kadar sürdü?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Çocuğunuzun okumayı öğrenme süresine ilişkin veli görüşleri

Tema	f	%
1-4 Ay	16	53,33
1-1.5 Yıl	7	23,33
4-8 Ay	3	10,0
2-3 Yıl	2	6,67
Net süre belirtilmemiş	2	6,67
Toplam	30	100,0

Tablo 28’e göre en yüksek frekansa sahip tema ‘1-4 Ay’ teması olmuştur. 16 veli çocuğunuzun okumayı öğrenme sürecinin yaklaşık olarak 1-4 ay arasında sürdüğünü söylemiştir. Veli1,12,24,26 ve 28 bu sürecin 2 ay sürdüğünü, Veli3 sürecin

3 ay, Veli4 ve 20 sürecin 3-4 ay, Veli5 ve 7 sürecin 2-3 ay, Veli6 sürecin 1.5-2 ay, Veli10 sürecin 1-2 ay, Veli14 sürecin 2.5-3 ay, Veli27 bu sürecin birkaç ay ve Veli29 sürecin 1 ay sürdüğünü ifade etmişlerdir. 7 veli ise çocuğunun okumayı öğrenme sürecinin 1-1,5 yıl sürdüğünü söylemiştir. Veli8,13,15,18,19,23,30 çocuklarının okumayı öğrenme sürecinin 1-1,5 yıl sürdüğünü ifade etmişlerdir. 3 veli çocuğunun öğrenme sürecinin 4-8 ay sürdüğünü ifade etmiştir. Veli9,16,17 çocuğunun okumayı öğrenme sürecinin 4-8 ay sürdüğünü söylemişlerdir. Çocuklarının öğrenme sürecinin 2-3 yıl sürdüğünü ifade eden veli sayısı ise 2 olmuştur. Veli2 ve Veli21 çocuklarının öğrenme sürecinin 2-3 yıl sürdüğünü söylemişlerdir. Bununla birlikte 2 veli net olarak bu sürecin ne kadar sürdüğünü belirtmemiştir. Veli11 ve Veli22 net olarak yaş belirtmemiş; Veli11 “Üç yaşlarındayken artık sokak tabelalarını ve aldığımız kitapları okuyabildiğini fark ettim” ve Veli22 “İlkokula başlayana kadar devam etti” ifadelerini kullanmışlardır.

Velilerin “Size göre, çocuğunuzun okula başlamadan önce okuma öğrenmesinin ona faydası/faydaları nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Okumayı erken öğrenmenin faydalarına yönelik veli görüşleri

Tema	f	%
Hızlı öğrenme/uyum	14	31,82
Özgüven gelişimi	7	15,91
Ödev başarısı	6	13,64
Öğretim yükünün azalması	5	11,36
Stresin azalması	5	11,36
Okuma akıcılığı	2	4,55
Matematiksel katkı	2	4,55
Bireysel Öğrenme ve Araştırma Becerileri	2	4,55
Öğretmenin iş yükünün azalması	1	2,27
Toplam	44	100,0

Tablo 29’a göre en yüksek frekansa sahip tema ‘Hızlı öğrenme/uyum’ (f=14) teması olmuştur. 14 veli çocuğunun okumayı öğrenmesinin okula, derslere, okuma yazmaya daha hızlı uyum sağlaması açısından faydalı olduğunu söylemiştir. Veli26 “Okul ortamına daha kolay adapte oldu. Derslerini daha severek ve isteyerek

gelmeye ve yapmaya başladı” ve Veli21 “Birinci sınıf hem ortama ayak uydurma hem de derslere motive olma süreci daha hızlı atlattık” ifadelerini kullanmıştır.

Bir diğer tema ise ‘özgüven gelişimi’ (f=7) temasıdır. Bazı veliler çocuğun okuma bilmesiyle kendine olan güveninin arttığı yönünde ifadelerde bulunmuştur. Örneğin Veli21 “Diğer öğrenciler 1 saatte yaparken benim çocuğum 10 dakikada yaptı. Böylece kendine güveni de arttı” şeklinde çocuğunun özgüveninin arttığını ifade etmiştir. Veli11’de aynı şekilde çocuğunun özgüveninin arttığını “Okumayı öğrenmek demek, daha çok şey bilmek demek. Özgüvenini olumlu yönde etkiledi” sözleriyle ifade etmiştir.

‘Ödev başarısı’ (f=6) temasına göre ise veliler okuma öğrenmenin yararını çocuklarının ödev yapmasına katkı sağladığını belirtmiştir. Veli3 “Ödevlerini çok daha hızlı bir şekilde yapabiliyor. Öğretmeninden olumlu sözler duydukça öğrenmeye hevesi artıyor.” ifadelerini, Veli17 “Ödevlerini yaparken hızlı ve kolay ilerliyor.” ifadelerini kullanmıştır.

Bununla birlikte ‘Öğretim yükünün azalması’ (f=5) ve ‘Stresin azalması’ (f=5) temaları da belirlenmiştir. Bazı veliler okul döneminin daha rahat geçtiğini, evdeki sürecin daha rahat geçtiğini, aile üzerindeki yükün hafiflediğini ifade etmişlerdir. Örneğin Veli12 bu süreçte stres yönetiminin daha iyi olduğunu veli için iyi bir durum olduğunu “Çocuğuma faydası ödev yaparken hiç sıkıntısı olmuyor. Çok çabuk ödevlerini bitiriyor. Sorumluluk sahibi bu konuda. Veli olarak da bizim için iyi bir durum. İlkokulda okuma yazma öğreniminde hiç stres yaşamadık” şeklinde ifade etmiştir. Veli4 bu süreci “Anne baba olarak aslında bize çok faydası oldu. Evde yaşanan öğrenme sürecindeki o sinirli bol sabırlı halleri yaşamadık. Dikte sürecini çok kolay atlattık.” şeklinde ifade etmiştir. Veli15 “Ödev sürecimizi çok kolaylaştırdı. Kendisine olan güvenini arttırdı. Öğretmeninden aldığı olumlu pekiştireçler onu mutlu ediyor. Herkesin zorlandığı bu süreç bizim nispeten daha kolay geçiyor” sözleriyle ifade etmiştir.

2 veli çocuğunun okumayı öğrenmesinin yararı olarak çocuğunun akıcı okuyabildiğini, doğru ve şaşırmadan okuyabildiğini ifade etmiştir. Bu konuda Veli8 “Okuma yaparken akranlarına göre daha özgüvenli ve daha iyi okuyor. Hiç takılmadan okuyabiliyor” ve Veli2 “Arkadaşlarına göre okul konularını daha kolay

öğrenmesi ve daha hızlı okuması” ifadelerini kullanmıştır. 2 veli ise çocuğunun okuma bilmesinin faydası olarak matematiksel becerilerinin de geliştiğini ifade etmiştir. Örneğin Veli6 “Okuma yazma bilmesi aynı zamanda matematiksel becerileri kazanmasında da yardımcı oldu” ve Veli9 “Markette, pazarda fiyat etiketleri okurken hesaplamalar yaparken kendini daha iyi hissediyor. Özgüveni geliştirdi. Gazete aldirmek ve okumak istiyor” ifadeleri iler okumanın çocukları üzerinde matematiğe de etki ettiğini söylemişlerdir. 2 veli de çocuğunun bu durumu araştırma becerilerinde kullandığını ifade etmiştir. Örneğin Veli1 “Merak ettiği konularda kendisinin araştırarak öğrenmesi” ifadelerini ve Veli23 “ İnternet ortamında istediği şeyleri hemen araştırabiliyor ve ulaşabiliyor” ifadelerini kullanmıştır. Bir veli ise çocuğunun erken yaşta okuma öğrenmesinin faydası olarak öğretmenin iş yükünün azalması olarak görmüştür. Veli30 “Öğretmenin işini kolaylaştırdık.” diyerek öğretmenin iş yükünün azaldığını ifade etmiştir.

Velilerin “Size göre, çocuğunuzun okula başlamadan önce okuma öğrenmesinin ona zararı/zararları nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Okumayı erken öğrenmenin zararlarına yönelik veli görüşleri

Tema	f	%
Sıkılma/dersten kopma	11	47,83
Aşırı özgüven	6	26,09
KontROLSÜZ erişim	2	8,70
Yüksek beklenti	1	4,35
Yanlış öğrenme	1	4,35
Eğitim anlayışı	1	4,35
Ebeveyn müdahalesi	1	4,35
Toplam	23	100,0

18 veli okumayı erken öğrenmenin çocukları için bir zararı olmadığını belirtmiştir. Bazı veliler, bu durumun fayda bile sağladığını belirtmiştir. Örneğin Veli13’e göre faydası bile olmuştur. Veli13 bu durumu “Bize göre bir zararı olmadı. Çünkü hayal dünyasını ve kitap okuma alışkanlığını kazandırması artı fayda bile sağladı” şeklinde ifade etmiştir. Veli8’de faydalı olduğunu “Bence faydalı. Bir zararını görmedim” sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 30'a göre en yüksek frekansa sahip tema ise 'Sıkılma/dersten kopma' (f=11) teması olmuştur. Bazı çocuklar, okuma yazmayı zaten bildikleri için ilkökul sürecinde derse olan ilgilerini kaybetmekte ya da derslerde can sıkıntısı yaşamaktadır. Örneğin Veli6 "Derste biraz fazla sıkılması. Bu sebeple dersten sürekli tuvalet izni alarak çıkması" ve Veli28 "Ben bunları biliyorum diyerek sıkılmaya başladı" şeklinde bu durumu ifade etmişlerdir.

Velilere göre bir diğer zarar ise çocuklarının 'Aşırı özgüven' (f=6) sergilemeleri olmuştur. Örneğin Veli19 bu durumla ilgili "Bazen ben bu harfleri biliyorum neden yapıyorum gibi konuşmaları oluyor." ifadelerini kullanmış Veli12 ise "Sanki her şeyi başarabileceğini düşünüyor" ifadelerini kullanmıştır. 2 veli zarar olarak çocuklarının dijital içeriklere ulaşabilmesini söylemiş ve bu durum ebeveyn kontrolü gerektiren bir sorun alanı olarak ortaya çıkmıştır. Bu konu 'Kontrolsüz erişim' temasında ele alınmıştır. Örneğin Veli23 "Zararı da buna yönelik her istediğine ulaşabiliyor bu yüzden yasak ve engel koymak zorunda kaldık" ifadelerini kullanmıştır. Veli24 de "Büyük bir zararı yok. Sadece internette her istediğine ulaşabiliyor" ifadelerine yer vermiştir.

Bir veli ise çocuğundan çok büyük beklentiye girmiş ancak beklediği karşılığı alamamıştır. Veli4 "Ondan beklentilerim fazlacaydı. Sular seller gibi okuyacak diyordum ki heceleme yöntemini çok yanlış kodlamış. Atatürk kelimesini "At-at-ürk" diye heceliyor. Bunun gibi saçma sapan hecelemeler yapıyor" sözleriyle ifade etmiştir. Bir veli ise zararının olmadığını ifade etmekle birlikte okuma yazma gibi becerilerin okulda öğrenilmesi gerektiğini düşünmektedir. Veli22 "Bir zararını görmedik ama okulda öğrenmesi taraftarıyım" diyerek bu sürecin okulda ilerletilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

4.4. Erken Dönemde Yazmayı Öğrenen Çocuklarla İlgili Veli Görüşlerine Ait Bulgular

Bu bölümde, çocukların birinci sınıfa başlamadan önce erken dönemde yazmayı öğrenmelerine ilişkin veli görüşlerinden elde edilen temalar ile bu temalara ait sıklık (f) ve yüzde (%) değerleri sunulmuştur. Ayrıca her temayı destekleyen örnek veli ifadelerine de yer verilmiştir.

Velilerin “Çocuğunuz ilkokula başlamadan önce yazmayı isteyerek mi öğrendi? Neden?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Çocuklarının yazmayı öğrenme durumlarına ilişkin veli görüşleri

Tema	f	%
Kendi isteği / merak	27	58,70
Yazıya ve harflere ilgi	12	26,09
Aile modeli / güdüleme	4	8,70
İletişim amaçlı yazma	2	4,35
Okula hazırlık / ön bilgi	1	2,17
Toplam	46	100,0

Tablo 31’e göre çalışmaya katılan velilerden 27’si çocuklarının yazmayı kendi isteği ile öğrendiğini belirtmiştir. Çocukların büyük çoğunluğu yazmayı kendi iç motivasyonlarıyla, merak ederek ve isteyerek öğrenmiştir. Örneğin Veli1 “Evet isteyerek öğrendi. Ailesinin isimlerini yazmak için öğrenmek istedi”, Veli2 “Evet. Yazmayı çok seviyordu. Her gördüğünü okuyup yazmak istiyordu” ve Veli3 “Evet kendisi istedi. Bana mektup yazmak, adımı yazmak mutlu ediyordu” cevabını vermiştir. Velilerden 3’ü ise yazmayı öğrenmediğini belirtmiştir. Veli4 “Yazmayı öğretmedik. Sınıfta çok sıkılacaktı.”, Veli11 “Harfleri tanıyor biliyordu. Fakat sadece sayılarla ilgileniyordu. Tamamen yazmayı okulda öğrendi.” ve Veli26 “Okula başlamadan yazmayı bilmiyordu. Yazmak istemiyordu.” şeklinde görüş bildirmiştir.

İkinci yüksek frekansa sahip tema ise ‘Yazıya ve harflere ilgi’ (f=12) teması olmuştur. Bazı çocuklar yazıya, harflere ve kelimelere karşı özel bir dikkat geliştirmiştir. Veli10 bu konuda “Evet kendisi istedi. Öğrendiği her şeyin nasıl yazıldığını merak ederek başladı. Bende eve ufak bir yazı tahtası aldım. Oraya sorduğu harfleri yazdıkça öğrendi” ve Veli20 “Evet kendisi istedi. Meraklı bir çocuktu. Yazı yazmayı da seviyor” şeklinde yanıt vermiştir.

‘Aile modeli/güdüleme’ (f=4) temasında ise çocukların yazma davranışını geliştirmelerinde ebeveyn ya da kardeş modeli etkili olmuştur. Örneğin Veli9 “Abla faktörü de söz konusu. Ablası yazı sürecinde yardım etti”, Veli24 “Abisi ve ablası yazarken o da sürekli yazmaya çalıştı” ifadelerine yer vermiştir. ‘İletişim amaçlı yazma’ (f=2) temasında ise yazma becerisi bazı çocuklar için iletişim kurma aracı

olarak kullanılmıştır. Özellikle mektup ya da isim yazma isteği, duygusal bağ kurma çabasıyla ilişkilendirilebilir. Veli3 “Evet kendisi istedi. Bana mektup yazmak, adımı yazmak mutlu ediyordu” ifadelerini kullanmıştır.

Velilerin “Çocuğunuz yazmayı öğrenirken nasıl bir yol izlediniz?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Çocuğun yazmayı öğrenirken izlediği yola ilişkin veli görüşleri

Tema	f	%
Yazma pratikleri / alıştırma	26	29,31
Kendi kendine öğrenme / doğal süreç	24	26,97
Aile desteği / rehberliği	13	14,61
Model alma / taklit etme	13	14,61
Yazılı materyal kullanımı	11	12,36
Oyun yoluyla öğrenme	4	4,49
Toplam	89	100,0

Tablo 32’ye göre en yüksek frekansa sahip tema ‘Yazma pratikleri / alıştırma’(f=26) olmuştur. Çocuklar aktif olarak yazı denemeleri yaparak, çevrelerinde gördüklerini ya da isimleri yazarak yazma becerilerini geliştirmişlerdir. Örneğin Veli1 bu konuda “Gördüğü harfleri eli ile harflerin üzerinden gitti. Sonra kendisi kağıtlara yazmaya başladı” ve Veli14 “Gördüklerini yazarak başladı” ifadelerini kullanmıştır.

‘Kendi kendine öğrenme / doğal süreç’ (f=24) temasının yüksekliği, çocukların içsel motivasyonla yazı öğrenimine yöneldiğini göstermektedir. Bu konuda Veli15 “Rastgele yazardı. Daha sonra kendi kendisine bildiği şekilde yazmaya başladı. Kendi adını kopyalamaya başlayarak yazmaya başladı” ifadelerini, Veli17 “Odasındaki tahtasına, deftere, kâğıda yazılar yazmak istiyordu” ifadelerini ve Veli28 “Tamamen kendi çabasıyla öğrendi. Bakarak yazıyordu” ifadelerini kullanmıştır.

‘Aile desteği / rehberliği’ (f=13) temasına giren ifadeler, çocukların yazma sürecinde ailelerinden aktif destek aldığını ve bu desteğin süreci olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Veli21 “Harfleri yazdı. Sesleri öğrendi. İlgisini çeksini diye tahta akıllı defter falan aldık” şeklinde, Veli22 “Yazmak istediği kelimenin içinde bulunan harflerin nasıl yazıldığını bana sorarak” şeklinde ve Veli30’da “Resimlerle başladı.

Biz yazılışlarını gösterdik o da bizden bakarak yazdı” şeklinde bu süreci ifade etmişlerdir.

‘Model alma / taklit etme’ (f=13) teması da oldukça yaygın temalardan olmuştur. Çocuklar çevrelerinde gördükleri yazı davranışlarını taklit ederek yazmaya başlamışlardır. Bu süreçle ilgili Veli2 “Evde yazı tahtası var ona ablası yazdı kendisi tekrar ederek öğrendi”, Veli8 “Taklit yöntemiyle öğrendi. Yazmak istediği kelimeyi bize yazdırıp sonrasında bakarak kendisi yazdı”, Veli13 “Bizlerden etkilendi. Merak ederek yazılanları taklit ederek” ve Veli29 “Harfleri ben yazıyordum o da bakarak yazıyordu” ifadelerini kullanmıştır.

‘Yazılı materyal kullanımı’ (f=11), özellikle tahta, defter, harf magnetleri gibi araçların çocukların yazma sürecini teşvik ettiğini göstermektedir. Bu konuda görüş belirten velilerden bazıları şu şekildedir; Veli9 “Yazı tahtasına bütün harfleri yazdırdı. Tek tek birleştirdi. Fakat öncesinde kendi ismini, bizim isimlerimizi, sevdiği takımın adını, futbolcuları yazıyordu”, Veli12 “Elektronik olmayan silinebilir kalemli bir tableti vardı. Oyuncak tablete yazıyordu. Kendi ismini, annesinin, abisinin ve benim ismimi yazabiliyordu” ve Veli18 “Buzdolabı üzerindeki harf magnetlerini birleştirerek yazmaya başladı. Çok keyif alıyordu” ifadelerinde bulunmuşlardır.

‘Oyun yoluyla öğrenme’(f=4) teması, yazmanın oyunlaştırılmış biçimlerde öğrenilmesinin çocuklar açısından etkili olduğunu göstermektedir. Veli11 bu konuda “Sayıları seviyordu. Evde numara blokları vardı. Oyun kurup yazı tahtasına numaraları yazıyordu. Oyun oynayarak öğrendi diyebilirim” şeklinde görüş belirtmiştir.

Velilerin “Çocuğunuzu okula başlamadan önce yazma öğrenmesi için teşvik ettiniz mi? Eğer teşvik ettiyseniz nedeni nedir?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Çocuklarını yazmaya teşvik etme durumuna ilişkin veli görüşleri

Tema	f	%
Velinin kendi isteği	4	33,33
Çocuğun hevesi / ilgisini destekleme	4	33,33
Erken Başlamanın Avantajı	1	8,33
Okumadan sonra yazmaya yönlendirme	1	8,33

Çocuğun gelişimini destekleme isteği	1	8,33
Enerjisini yönlendirme	1	8,33
Toplam	12	100,0

Çalışmaya katılan velilerin 22'si çocuklarını yazmaya teşvik etmediklerini 8'i ise teşvik ettiklerini belirtmiştir. Teşvik etmeyen velilerin önemli bir kısmı, çocuklarının kendi isteğiyle yazma sürecine yöneldiğini ifade etmiştir. 6 veli çocuğunun bu süreci kendisinin yönettiğini ifade etmiştir. Örneğin Veli1 “Hayır teşvik etmedik. Kendi isteği ile öğrendi” ifadelerini kullanmıştır. Bazı veliler ise çocukların yazıya olan ilgisine tepki olarak destek vermiştir. Bu durum pasif bir teşvik biçimi olarak değerlendirilebilir. Teşvik etmedim cevabı veren 6 veli çocuğunun yazıya olan ilgisine tepki olarak destek vermişlerdir. Örneğin Veli7 “Teşvik etmedim. Benim adım nasıl yazılıyor diye sorduğunda gösterdim sadece” ve Veli22 “Aslında ben teşvik etmedim. Kendi istek ve çabalarına destek verdim.” İfadelerini kullanmıştır.

Tablo 33'e göre teşvik ettiğini belirten velilerin görüşleri değerlendirildiğinde 4 velinin kendi isteği ile çocuklarını yazmaya teşvik ettiği belirlenmiştir. Bu velilerin cevapları incelendiğinde aynı zamanda erken başlamanın avantajlı olduğunu, okumayı öğrenince yazmaya yönlendirdikleri, çocuğun gelişimini destekleme isteği ve enerjisini yönlendirme isteği ile teşvik ettikleri belirlenmiştir. Örneğin Veli25 “Evet teşvik ettim. Hem zihinsel hem de bedensel olarak çocuğumun gelişmesini istedim.”, Veli30 “Teşvik ettim. Onun da hevesi vardı. Hareketli olmasını okuma yazmaya yönlendirmek istedim” şeklinde bu durumu ifade etmiştir.

4 veli ise çocuklarının ilgi ve hevesini fark edince teşvik ettikleri belirlenmiştir. Örneğin Veli21 bu durumu “1 yaş büyük ablası öğrenirken bunun da ilgilendiğini görünce teşvik ettim” şeklinde ifade etmiştir.

Velilerin “Çocuğunuzun yazmayı öğrenme merakı kaç yaşında başladı?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Çocuklarının yazmayı öğrenme merakının başlama yaşlarına yönelik veli görüşleri

Tema	f	%
2-2.5 Yaş	4	13,33
3-3.5 Yaş	8	26,67
4-4.5 Yaş	5	16,67
5-5.5 Yaş	8	26,67
6 Yaş	3	10,0
7 yaş	2	6,67
Toplam	30	100,0

Tablo 34’e göre en yüksek frekansa sahip yaş aralığı 3-3.5 yaş (f=8) ve ‘5-5.5 yaş (f=8) teması olmuştur. 5 çocuk 4-4.5 yaş aralığında, 4 çocuk 2-2.5 yaş aralığında, 3 çocuk 6 yaşında ve 2 çocuk ise 7 yaşında yazmayı öğrenme merakı içinde olmuştur. Veli11 “Duvarları karalamayı seviyordu. Yazı tahtası aldıktan sonra 2 yaş civarı rakamları yazmayı öğrendi. Bilgisayar klavyesinden dolayı da yazmayı biliyordu. Ama tam ve doğru şekilde yazmayı okulda öğrendi” ifadelerini kullanmış, Veli12 ise “Okuma ile aynı şekilde 2-3 yaşlarında. Dört yaşında yazabiliyordu. Kalem tutmayı hiç göstermediğimiz halde doğru kalem tutabiliyordu” ifadelerini kullanmıştır. Veli15 ise “1.5 yaşından itibaren serbest karalamalar ile başlayan sürecimiz 3.5 yaşından itibaren adını bakarak yazmaya başlaması ile devam etti” şeklinde soruya cevap vermiştir.

Velilerin “Çocuğunun yazmayı öğrenme süreci yaklaşık olarak ne kadar sürdü?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Çocuğunun yazmayı öğrenme süresine ilişkin veli görüşleri

Tema	f	%
1-4 Ay	15	50,0
1-1.5 Yıl	5	16,67
Net süre belirtilmemiş	4	13,33
5-8 Ay	3	10,00
Öğrenmedi	2	6,67
2-3 Yıl	1	3,33
Toplam	30	100,0

Tablo 35'e göre en yük frekansa sahip tema '1-4 Ay' (f=15) teması olmuştur. Veli1,3,5,7,10,12,14,20,21,23,24,25,26,28 ve 29 bu sürecin 1-4 ay sürdüğünü ifade etmişlerdir. İkinci yüksek frekansa sahip tema ise '1-1.5 Yıl' (f=5) teması olmuştur. Veli8,13,18,19 ve 30 çocuklarının yazıyı öğrenme sürecinin yaklaşık olarak 1-1.5 yıl sürdüğünü ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte bazı veliler net olarak ne kadar sürdüğünü belirtmemişlerdir. Veli11,15, 22 ve 27 net olarak süreç belirtmemiştir. Veli11 "Tam ve anlaşılır yazma süreci 6.5 yaşına kadar devam etti", Veli22 "İlkokula başlayana kadar devam etti" ve Veli27 "Kendisi yazabiliyordu. Onu da çok hızlı öğrendi" şeklinde bu süreci değerlendirmişlerdir. 3 veli (Veli9, 16 ve 17) ise çocuklarının yazıyı öğrenme sürecinin yaklaşık olarak 5-8 ay sürdüğünü ifade etmiştir. Sadece Veli2 bu durumun yaklaşık olarak 2-3 yıl sürdüğünü ifade etmiş

Son olarak 2 veli ise çocuklarının yazmayı öğrenmediklerini belirtmiştir. Bu durum 'Öğrenmedi' temasında ele alınmıştır. Veli4 ve 6 çocuklarının yazmayı okula gitmeden önce öğrenmediklerini belirtmiştir. Veli4 "Yazmayı öğrenmedi" şeklinde ve Veli6 "Yazmayı çok öğretmedik. Okula bıraktık" şeklinde cevaplamışlardır.

Velilerin "Size göre, çocuğunuzun okula başlamadan önce yazma öğrenmesinin ona faydası nelerdir?" sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Yazmayı erken öğrenmenin faydalarına yönelik veli görüşleri

Tema	f	%
Okula hazırlık/uyum	14	36,84
Yazma sürecinde kolaylık	6	15,79
Özgüven	6	15,79
İfade becerilerinin gelişimi	5	13,16
Ebeveyn rahatlığı/sürecin kolay ilerlemesi	4	10,53
Motor beceriler/kas gelişimi ve fiziksel uyum	3	7,89
Toplam	38	100,0

Tablo 36'ya göre veli görüşleri en çok 'Okula hazırlık' (f=14) temasında ele alınmıştır. Veliler, çocuklarının harf bilgisi sayesinde okula daha hazır başladığını, zorlanmadığını, ödev ve ders sürecini rahat atlattığını belirtmiştir. Örneğin Veli2

“Okula başladığında hazırlıklı olması ve daha hızlı yazması”, Veli10 “Normal okuma yazma süreci akranlarına göre daha hızlı geçiyor”, Veli24 “Okula başladığı zaman zorlanmadı daha kolay adapte oldu” şeklinde bu sürecin daha kolay ve rahat geçtiğini ifade etmişlerdir.

Bir diğer tema ise ‘Yazma sürecinde kolaylık’ (f=6) temasıdır. Örneğin Veli19 bu durumu “Derslerinde ve ödevlerinde hiç zorlanmadı. Okuldaki etkinliklerde de güzel yapıyor” şeklinde ve Veli27 “Okulda çok çabuk yazma sürecine başladı” şeklinde ifade etmiştir.

‘Özgüven’ (f=6) temasına göre ise veliler yazmayı erken yaşta öğrenen çocuklarının daha özgüvenli olduklarını söylemişlerdir. Örneğin Veli9 “İstediği her şeyi kelimelere dökabiliyor olmanın verdiği mutluluk ve özgüveni var” ifadelerini, Veli11 “Gözlemlerime dayanarak şunu söyleyebilirim ki sayıları bilmesi basit işlemleri yapıyor olması okuyabilmesi bazı yetişkinlerin takdirini alması “ben bilincini” geliştirdiği kanaatindeyim. Ben biliyorum ve yapabilirim deyip kendinin farkına varmasında yardımcı oluyor” ifadelerini kullanmıştır.

‘İfade becerilerinin gelişimi’ (f=5) temasına göre ise çocuklar mektup, not, duygu yazıları yazarak kendilerini daha iyi ifade edebilmişlerdir. Örneğin Veli8 “Mektup, not vs. yazmayı seviyordu. Kendisini onlarla ifade edebiliyor.” sözleriyle, Veli28 “Kendisini daha iyi ifade edebiliyor. Yazıyla ifade edebiliyor” sözleriyle çocuklarının kendilerini yazıyla ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

‘Ebeveyn rahatlığı/sürecin kolay ilerlemesi’ (f=4) temasına göre ise bazı veliler süreci kolay ve rahat atlattıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Veli12 “Dersler konusunda hiçbir sorun yaşamadı. Bizde çok rahat ettik. Birinci sınıf velisi gibi değiliz” ve Veli18 “Ödevleri kendisi yapıyor. Sadece kontrol noktasında yardımımızı alıyor” ifadeleriyle sürecin rahat geçtiğini belirtmişlerdir.

‘Motor beceriler/kas gelişimi ve fiziksel uyum’ (f=3) temasına göre ise bazı veliler, yazma öncesi yapılan çizim, karalama gibi çalışmaların, ya da evde yazı öğrenmesinin ve alıştırma yapmasının çocuklarının el kaslarını geliştirerek yazma sürecini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Örneğin Veli21 “Evde çalıştığı için elleri gelişmişti. Okulda kolları elleri hiç ağrımadı. Yazılan harflerde zorluk çekip pes etme durumu olmadı” ifadeleriyle, Veli23 “En büyük avantajı parmak ve kol kaslarının

gelişmesi oldu.” ifadeleriyle ve Veli25 “Parmak kaslarının gelişmiş olmasından kaynaklı daha seri ve daha yorulmadan yazı yazabilmesi” ifadeleriyle bu konudaki düşüncelerini belirtmişlerdir.

Velilerin “Size göre, çocuğunuzun okula başlamadan önce yazma öğrenmesinin ona zararları nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 37’de verilmiştir.

Tema	f	%
Yanlış öğrenme	4	40,0
Direnç/düzeltemeye kapalılık	2	20,0
Doğal sürecin aksaması	2	20,0
Yazı kalitesinde düşüş/acelecilik	1	10,0
Teknoloji kullanımı	1	10,0
Toplam	10	100,0

Tablo 37. Yazmayı erken öğrenmenin zararlarına yönelik veli görüşleri

Çalışmaya katılan velilerden 21’i erken yazma öğreniminin çocuklar üzerinde herhangi bir olumsuz etkisi olmadığını belirtmiştir. Örneğin Veli3 “Ben hiçbir zararını görmedim” ifadelerini, Veli25 “Zararının olduğunu düşünmüyorum. Bilakis daha teşvik edici olduğu kanaatindeyim” ifadelerini ve Veli12 “Bir zararı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü yazmayı öğretmenin anlattığı şekilde yapmaya çalışıyor. Önceden kuralsız yazsa da şu an kurallara uyarak yazmaya çalışıyor” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 37’ye göre 4 veli çocuklarının erken yazma sürecinde yanlış harf biçimleri ve yazım teknikleri ile yanlış öğrenmeler gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Veli5 bu konuda “Harfleri yanlış yazım yönlerinde yazdığında düzeltmek zor oluyor” ifadelerini ve Veli16 “Yazım hataları ve doğru yazma teknikleri açısından bazen zorlanıyor” ifadelerini kullanmıştır.

2 veli ise çocuklarının yanlış bildikleri yazı kalıplarını bırakmakta zorlandıklarını düzeltme sürecinde ya da okulda buna direnç gösterdiklerinin belirtmişlerdir. Örneğin Veli1 “Ben biliyorum diyerek yanlış bildiği cümleleri düzeltmek istememesi” demiş Veli15 ise “Bazı harflerin yazım yönlerini kendisinin

yanlış öğrenmesinden ve bu yıl değişen bazı harflerin yazılış şekillerinin değişmesinden kaynaklı yeniden doğrusunu öğrenmesi gerekti. İkinci sefer öğrenmesinden sebep bazı karışıklıklar yaşadığı zamanlar oldu” ifadelerini kullanmıştır. 1 veli çocuğunun erken yazma öğrenmesinden dolayı hızlı yazdığını ve bu nedenle yazı kalitesinin düştüğünü söylemiştir. Veli9 bu durumu “Yazıyor olmanın verdiği rahatlıkla hızlı yazmaya çalışıyor bu yüzden bazen çok kötü yazıyor. Bir an önce yazıya dökmeye çalışıyor” şeklinde ifade etmiştir. 1veli ise çocuğunun teknoloji kullanımında aktif olduğu söylemiştir. Veli24 “Telefonda her şeyi okuyabiliyor ve yazabiliyor” diyerek bu durumu ifade etmiştir.

4.5. Erken Dönemde Okumayı ve Yazmayı Öğrenen Öğrencilerin Görüşlerine Ait Bulgular

Bu bölümde, birinci sınıfa başlamadan erken dönemde okumayı ve yazmayı öğrenen 1. sınıf öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen temalar ile bu temalara ait sıklık (f) ve yüzde (%) değerleri sunulmuştur. Ayrıca her temayı destekleyen örnek öğrenci ifadelerine de yer verilmiştir.

Öğrencilerin “Okula başlamadan önce neden okuma ve yazma öğrenmek istedin?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Öğrencilerin okula başlamadan önce okuma ve yazma öğrenme nedenlerine yönelik görüşleri

Tema	f	%
İçsel motivasyon/doğal süreç	24	34,78
Okuma sevgisi/okuma isteği	10	14,49
Model alma/sosyal öğrenme	8	11,59
Merak ve Keşfetme İsteği	7	10,14
Okula hazırlık/akademik başarı isteği	6	8,70
Aile desteği/yönlendirmesi	5	7,25
Kendi kendine öğrenme/öz düzenleme	4	5,80
Kitap temelli öğrenme/materyal etkisi	3	4,35

Dini ortamda öğrenme/kuran kursu	2	2,90
Toplam	69	100,0

Tablo 38'e göre en yüksek frekansa sahip tema 'İçsel motivasyon /doğal süreç' (f=24) olmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okuma yazmayı öğrenme sürecine içsel istek, doğal ilgi ve bireysel merakla yönelmiştir. Örneğin Öğrenci26 "Canım okuma öğrenmek istedi. Merak ettim" ve Öğrenci9 "Okumanın nasıl olduğunu merak ediyordum" ifadelerini kullanmışlardır.

Bir diğer yüksek frekansa (f=10) sahip tema ise 'Okuma sevgisi/okuma isteği' olmuştur. Bu öğrenciler doğrudan "kitap okumak istedim" veya "okumayı seviyorum" gibi ifadelerle okuma sevgisini dile getirmiştir. Örneğin Öğrenci22 "Okumayı seviyorum. Bu yüzden öğrenmek istedim" demiştir. Öğrenci25 ise "Kitap okumayı seviyorum. O yüzden okumayı öğrenip kitap okumak için öğrenmek istedim" ifadelerini kullanmıştır.

Öğrencilerin okuma öğrenme nedenlerinden biri de model alma olmuştur. Bu öğrenciler, genellikle abla, abi ya da sınıfa giden bir yakını üzerinden gözlem yaparak öğrenmeye yönelmişlerdir. Bu cevaplar 'Model Alma/Sosyal Öğrenme)' (f=8) temasında ele alınmıştır. Öğrenci5 bu konuda "Neden öğrenmek istediğimi bilmiyorum. Abimden bakarak öğrendim" demiş, Öğrenci10 "Ablam okuma yazma yaparken ben de onunla birlikte öğrenmek istedim" demiştir.

Öğrencilerin bazıları da okumayı tamamen meraktan dolayı öğrenmek istediklerini söylemişlerdir. Bu cevaplar 'Merak ve keşfetme isteği' (f=7) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci8 "Harfleri ve nasıl yazıldığını merak ediyordum. Bu yüzden öğrenmek istedim" ve Öğrenci23 "Canım okuma öğrenmek istiyordu. Merak ediyordum nasıl olduğunu" ifadelerini kullanmışlardır.

Bazı öğrenciler ise özellikle 1. sınıfa hazırlık amacıyla öğrenmek istemiştir. Bu öğrencilerin verdiği cevaplar 'Okula hazırlık/akademik başarı isteği' (f=6) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci2 "Birinci sınıfa başladığımda öğretmenimin sorduğu soruları cevaplamak için öğrenmek istedim." ve Öğrenci18 "Birinci sınıfta daha hızlı okumak için öğrenmek istedim." şeklinde bu soruyu cevaplamışlardır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde anneden veya abiden, abladan

gelen doğrudan destek ya da yönlendirme etkili olmuştur. Bu cevaplar ‘Aile desteği/yönlendirmesi’ (f=5) temasında ele alınmıştır. Öğrenci3 “Öğrenmemi annem istedi. Öğrenirsen okulda daha hızlı öğrenirsin dedi. Hikâye kitaplarıyla bana okuma ve yazma öğretti” cevabını vermiştir. Öğrencilerden bazıları ise hiçbir yönlendirme almadan, tamamen kendi içsel düzenlemeleriyle öğrenmişlerdir. Bu cevaplar ‘Kendi kendine öğrenme’ (f=4) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci1 “Kitap okumak istiyordum. Bu yüzden kendi kendime öğrenmeye başladım” ifadelerini ve Öğrenci20 “Kendi kendime öğrendim ama neden öğrenmek istediğimi hatırlamıyorum” ifadelerini kullanmıştır.

Ayrıca öğrenciler kitaplar, isim etiketleri ya da evdeki yazılı materyaller aracılığıyla öğrenmeye yönelmişlerdir. Bu konuya yönelik cevaplara ait tema ‘Kitap temelli öğrenme/materyal etkisi’ (f=3) teması olmuştur. Örneğin Öğrenci15 “Anaokuluna başladığımda adımın yazılı olduğu fotokopiler veriyorlardı. Oradan bakarak yazmayı öğrendim” şeklinde ifade etmiştir. 2 öğrenci ise gittikleri Kur’an kursu sayesinde okuma öğrendiklerini belirtmiştir. Bu öğrencilere ait cevaplar ‘Dini Ortamda Öğrenme/Kur’an Kursu’ (f=2) temasında ele alınmıştır. Öğrenci13 bu durumu “Kuran kursunda Kuran’ı öğrendikten sonra okuma yazmayı da öğrendim. Öğrenmeyi çok itemedim ama kendiliğimden öğrendim” şeklinde ve Öğrenci17 ise “Kuran biliyordum. Oradaki öğretmenimiz Cezimden dolayı harfleri de verdi bende öğrendim” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin “Okumayı öğrenmek senin için zor oldu mu? Neden?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 39 ve Tablo 40’ta verilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar zorluk ve kolaylık olmak üzere iki ayrı kategoride değerlendirilmiştir.

Tablo 39. Erken okuma öğrenmenin zorluklarına yönelik öğrenci görüşleri

Tema	f	%
Harf karıştırma/görsel benzerlik zorluğu	5	71,43
Birleştirme aşamasında zorluk	2	28,57
Toplam	7	100,0

Çalışmaya katılan öğrencilerden 6’sı erken okuma sürecinde zorlandığını belirtmiştir. Örneğin Öğrenci2 “Biraz zor oldu harfleri çok karıştırıyordum” şeklinde,

Öğrenci19 “Biraz zorlandım. İlk başta harfleri karıştırdığım için yavaş okuyordum” şeklinde ve Öğrenci23 “Zorlandım. Okuma yapmak zor. Harfleri birleştirirken çok zorlandım” şeklinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 39’a göre bazı öğrenciler özellikle “b–d” gibi harfleri karıştırdıklarını belirtmiştir. Bu cevaplar “Harf karıştırma / görsel benzerlik zorluğu” (f=5) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci13 “Biraz zor oldu. ‘d’ ve ‘b’ harflerini karıştırıyordum” diyerek ‘d’ ve ‘b’ sesini karıştırdığını ve bu yüzden zorlandığını söylemiştir. Öğrenci18 ise “Harfleri karıştırdığım için biraz zor oldu” diyerek harfleri karıştırdığını bu yüzden zorlandığını ifade etmiştir.

2 öğrenci ise harfleri tanıma sürecinde değil, onları birleştirerek okuma yapma aşamasında zorluk yaşadığını belirtmişlerdir. Buna ilişkin tema ‘Birleştirme aşamasında zorluk’ (f=2) teması olmuştur. Bu tema, öğretim sürecinin yalnızca harf öğretimiyle sınırlı kalmaması gerektiğini vurgular. Öğrenci23 bu konuda “Zorlandım. Okuma yapmak zor. Harfleri birleştirirken çok zorlandım” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 40. Erken okuma öğrenmenin kolaylıklarına yönelik öğrenci görüşleri

Tema	f	%
Aile desteği (anne, baba, kardeş)	14	35,09
Kendi kendine öğrenme/gözlem yoluyla	12	30,77
Çevresel kaynaklar/dijital veya basılı	8	20,51
İçsel motivasyon/okuma sevgisi ve merak	4	10,26
Dini ortamda öğrenme	1	2,56
Toplam	39	100,0

Çalışmaya katılan öğrencilerden 25’i okumayı öğrenme sürecinde zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Örneğin Öğrenci3 “Zor olmadı. Biraz kelimeleri birleştirirken zorlandım. Annem yardım ettiği için kolaydı” şeklinde, Öğrenci6 “Zorlanmadım. Babam yardım etti. Birlikte yaptık” şeklinde ve Öğrenci30’da “Zor olmadı. Annem yardım etti” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 40’a göre zorlanmadan öğrendiğini belirten öğrencilerden sonra en yüksek frekansa sahip tema ‘Aile desteği’ (f=14) teması olmuştur. Öğrencilerin önemli bir bölümü, özellikle anne, baba, abi/abla gibi aile üyelerinin öğrenme

sürecindeki katkısını vurgulamıştır. Öğrenci9 bu konuda “Kolaydı. İlk önce alfabeyi öğrendim. Ablamda bana yardım etti” ifadelerini, Öğrenci12 “Kolay öğrendim. Abim ve annem yardım ettiği için kolay öğrendim” ifadelerini ve Öğrenci22 “Çok zor olmadı. Annem yardım etti. O yüzden kolay öğrendim” ifadelerini kullanmıştır.

Bazı öğrenciler, özellikle çevreden gözlemledikleri harf, yazı, reklam gibi uyaranlarla doğal bir öğrenme süreci yaşadıklarını belirtmiştir. Bu cevaplar ‘kendi kendine öğrenme/gözlem yoluyla’ (f=12) temasında ele alınmıştır. Öğrenci7 bu konuyla ilgili “Zor olmadı. Abimin kitaplarına bakarak öğrendim. Zaten çok seviyordum ve öğrenmek istiyordum o yüzden hemen öğrendim”, Öğrenci8 “Zor olmadı. Kitaplardan ve bilgisayardan harflere bakarak öğrendim” ve Öğrenci29 “Hiç zorlanmadım. Çünkü zaten etraftan görerek harfleri öğrenmiştim” ifadelerini kullanmıştır.

Bazı öğrencilerin dijital araçlar (TV, tablet) ve kitaplar gibi çevresel uyaranları kullanarak öğrenme gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu cevaplar ‘Çevresel kaynaklı/dijital veya basılı’ (f=8) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci1 “Zor olmadı. Kolaydı. Televizyondan ve tableten bakarak öğrendim” ifadeleriyle televizyon ve tableten destek aldığını, Öğrenci11 “Zor olmadı. Evdeki kitaplara baka baka öğrendim” ifadeleriyle evdeki kitaplardan destek aldığını ve Öğrenci15 “Çok kolaydı. Televizyonda reklamlardan ve kağıtlardan bakarak kendi kendime öğrendim” ifadeleriyle hem televizyondan hem de etrafındaki kağıtlardan destek aldığını ifade etmiştir.

‘İçsel motivasyon / okuma sevgisi ve merak’ (f=4) temasında ise öğrenciler okuma eylemini eğlenceli, ilgi çekici veya merak uyandırıcı olarak tanımlamışlardır. Örneğin Öğrenci4 “Zor olmadı. Ben kendim öğrenmek istedim ablamda bana gösterdi. Onunla birlikte kolay öğrendim” ifadelerini, Öğrenci24 “Okumayı çok severim ve merak ediyorum. Bu yüzden zor olmadı. Hemen öğrenmek istedim” ifadelerini kullanmıştır.

Son olarak 1 öğrenci ise okuma yazma öğrenimini Kuran bilgisine dayalı olarak açıklamıştır. Bu durum, bazı öğrenciler için dini içerikli eğitim ortamlarının da öğrenme sürecine katkı sunduğunu göstermektedir. Bu cevap ise ‘Dini ortamda

öğrenme' (f=1) teması ile ele alınmıştır. Öğrenci17 “Kuran bildiğim için kolay öğrendim” ifadelerini kullanmıştır.

Öğrencilerin “Yazmayı öğrenmek senin için zor oldu mu? Neden?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 41 ve 42’de verilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar zorluk ve kolaylık olmak üzere iki ayrı kategoride değerlendirilmiştir.

Tablo 41. Erken yazma öğrenmenin zorluklarına yönelik öğrenci görüşleri

Tema	f	%
Harf karıştırma/görsel benzerlik zorluğu	15	83,33
Yazma öğreniminin okula kaydırılması	3	16,67
Motor zorluk/fiziksel rahatsızlık	1	5,56
Toplam	18	100,0

Çalışmaya katılan öğrencilerin 14’ü çeşitli güçlüklerden söz etmiştir. Örneğin Öğrenci13 bu konuda “Yazmayı öğrenmek de biraz zor oldu. Harfleri ters yazıyordum. Güzel yazamıyordum” ifadelerini kullanmış Öğrenci14 “Biraz zorlandım. Harfleri karıştırıyordum. Anneannem yazma öğrenirken yardım etti. O yardım edince daha kolay öğrendim” ifadelerini kullanmış ve Öğrenci18’de “Yazı yazarken harfleri çok karıştırıyorum. Bu yüzden yazı yazmayı öğrenirken çok zorlandım” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 41’e göre zorlandığını ifade eden öğrencilerin tamamı ‘Harf karıştırma/görsel benzerlik zorluğu’(f=13) yaşadığını belirtmiştir. Örneğin Öğrenci9 “Biraz zor oldu. Anneme harfleri sordum annem de bana gösterdi ama “d” ve “b” harflerini karıştırıyorum” ifadelerini, Öğrenci11 “Biraz zor oldu. Çizgili deftere yazmak zor oldu. Harfleri çizgilere yerleştiremedim” ifadelerini ve Öğrenci29 “Yazı yazmayı öğrenirken zorlandım. Yazı yazmak çok zor. Harfleri çok karıştırdım” ifadelerini kullanmıştır.

Bazı öğrenciler yazı yazma sürecini evde başlatmış olsa da okulda pekiştirmiş ya da tam olarak öğrenme sürecini okulda tamamlamışlardır. Bu öğrenciler ‘Yazma öğreniminin okula kaydırılması’ (f=3) temasında ele alınmıştır. Öğrenci22 bu soruya ilişkin “Yazmayı tam olarak bilmiyordum. Okula gelince öğrendim” cevabını, Öğrenci25 “Bazen karıştırdığım için zor oldu. Okula gelince öğretmenim yardım etti

düzeltiltim” cevabını ve Öğrenci27 “Yazmayı tam olarak öğrenmedim. Boşluk bırakmadan sadece büyük harflerle yazabiliyordum. İlkokula başlayınca küçük harfleri de öğrendim. Boşluklu yazmayı da öğrendim” cevabını vermiştir. 1 öğrenci ise motor becerilerinden dolayı zorlandığını söylemiştir. İnce motor becerisinin tam olarak gelişmemiş olması öğrencinin kalem tutması ve yazmasını zorlaştırmıştır. Bu öğrenci ‘Motor zorluk/fiziksel rahatsızlık’ (f=1) temasında ele alınmıştır. Öğrenci17 “Biraz zor oldu. Kalem tutarken ve yazı yazarken elim ağrıyordu. Küçük harflerin yazımını çok karıştırıyordum ve yazamıyordum” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 42. Erken yazma öğrenmenin kolaylıklarına yönelik öğrenci görüşleri

Tema	f	%
Aile desteği	12	57,14
Merak ve içsel motivasyon	5	23,81
Görsel/materyal temelli öğrenme	4	19,05
Toplam	21	100,0

Çalışmaya katılan öğrencilerin 16’sı yazma öğrenmenin zor olmadığını belirtmiştir. Yanıtların yarısından fazlası erken yazmaya başlamanın kendileri için “kötü yönü olmadığını” söylemiştir. Örneğin Öğrenci20 “Yazmak çok kolay. O yüzden zorlanmadım. Okumaktan daha kolay”, Öğrenci24 “Çok zor olmadı. Hemen öğrenmek istedim. Harfleri öğrendikçe hemen yazmayı da öğrendim” ve Öğrenci28 “Kolaydı. Merak ettiğim için hızlı öğrendim.”

Tablo 42’ye göre ‘Aile desteği’ (f=12) temasında öğrenciler aile desteğinden bahsetmişlerdir. Örneğin Öğrenci2 “Yazmayı daha kolay öğrendim. Ablamla öğretmencilik oynarken öğrendim”, Öğrenci5 “Yazma öğrenmek okuma öğrenmeye göre daha kolaydı. Yazı yazarken abim yardım etti. Onunla beraber yazdık” ve Öğrenci26 “Annem elimden tutarak yazdırdı o yüzden zorlanmadım.”

Öğrencilerden bir kısmı kendi ilgi ve merakı ile yazı yazma sürecine başlamışlardır. Bu öğrencilerin verdiği cevaplar ‘Merak ve içsel motivasyon’ (f=5) teması adı altında toplanmıştır. Öğrenci15 verdiği cevapta ‘Yazmak zor olmadı kağıtlardan bakarak yazdım kendi kendime” ifadelerini kullanmış yazma sürecini kendi merakı ile başlattığını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler yazı yazmayı öğrenirken somut materyaller kullanmışlardır. Bu öğrenciler görsellerden, kitaplardan,

televizyon ve tabletlerden yararlanarak kendi kendilerine yazma sürecini başlatmış ve devam ettirmişlerdir. Bu cevaplar ‘Görsel/materyal temelli öğrenme’ (f=4) temasında yer almıştır. Öğrenci1 verdiği cevapta “Çok zor olmadı. Okumayı öğrendikten sonra televizyondan bakarak yazmayı da öğrendim” ifadelerini kullanmış Öğrenci7 ise “Kitapta gördüklerimi yazdım. Zor olmadı. Evdeki küçük kare kağıtlara kendi kendime yazılar yazdım” ifadelerini kullanmıştır.

Öğrencilerin “Okumayı öğrenerek okula başlamanın senin için iyi yönleri neler oldu?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. Erken okuma öğrenmenin olumlu yönlerine yönelik öğrenci görüşleri

Tema	f	%
Akademik üstünlük	20	33,90
Hızlı öğrenme	18	30,51
Özgüven/duygusal rahatlık	13	22,03
Öğretmen ilgisi	4	6,78
Sosyal kabul/ilişkiler	2	3,39
Olumsuz görüş	1	1,69
Oyun motivasyonu	1	1,69
Toplam	59	100,0

Tablo 43’e göre öğrencilerin verdiği cevaplara göre en büyük olumlu yön akademik üstünlük olmuştur. ‘Akademik üstünlük’ (f=20) temasına göre öğrencilerin çoğu, erkenden okuma ve yazma öğrenmenin akademik ve duygusal açıdan kendilerine avantaj sağladığını belirtmiştir. Örneğin Öğrenci1 “Arkadaşlarım okuyamıyorken ben okuyabiliyordum” ifadelerini kullanmıştır. Öğrenci12 “Arkadaşlarıma göre daha hızlı okuyorum” ifadelerini ve Öğrenci27 “Biraz güzel. Derste arkadaşlarıma göre daha iyi okuma yapabiliyorum” ifadelerini kullanmıştır.

Öğrencilerin avantaj olarak belirttiği diğer yüksek frekanslı tema ise ‘Hızlı Öğrenme’ (f=18) teması olmuştur. Öğrenciler 1. sınıftayken akranlarına göre süreci daha hızlı götürdüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Öğrenci6 “1.sınıfta diğer öğrencilerden daha iyiydim ve daha kolay öğrendim” ifadelerini, Öğrenci26 “Tüm harfleri bildiğim için sınıfta çok kolay öğrendim ve hızlı yazdım” ifadelerini ve

Öğrenci16 “Okula başladığımda daha iyi ve hızlı öğrendim. Okumam şu an çok daha iyi” ifadelerini kullanmıştır.

Öğrencilere göre erkenden okuma öğrenmenin bir diğer avantajı ise özgüven olmuştur. Bu cevaplar ‘Özgüven/duygusal rahatlık’ (f=13) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci10 “Her şeyi arkadaşlarımdan önce bilmek çok güzel” diyerek arkadaşlarından önce okuma bilmenin güzel olduğunu, Öğrenci22 “Arkadaşlarımdan daha hızlı öğrendiğim için iyi bence” diyerek arkadaşlarından daha hızlı öğrendiğini ve Öğrenci31’de “Bence güzel bir şey. Arkadaşlarıma göre güzel okuyorum. Onlar güzel okuyamıyor” diyerek arkadaşlarından daha güzel okuduğunu ifade etmiştir.

Bazı öğrenciler öğretmenlerinden gelen olumlu geri bildirimleri avantaj olarak değerlendirmişlerdir. Bu öğrencilere ait cevaplar ‘Öğretmen ilgisi’ (f=4) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci4 “Öğretmenim daha çok sevdi ve bana hep aferin diyor” diyerek Öğrenci9 “Arkadaşlarımdan daha iyi okuyorum. Öğretmenim benim okumamı beğeniyor” diyerek ve Öğrenci24 “Arkadaşlarım ve öğretmenim beni seviyor” diyerek öğretmenlerinin onları sevdiğini ve olumlu geri bildirimler verdiğini söylemişlerdir. Öğrencilerden bazıları ise bu durumu akranlarıyla olumlu ilişki geliştirdikleri için avantaj olarak görmüşlerdir. Bu öğrenciler akranlarına yardım ederek onlarla olumlu ilişkiler kurmuşlardır. Bu durum ‘Sosyal kabul/ilişkiler’ (f=2) temasında ele alınmıştır. Öğrenci7 bu konuda “Arkadaşlarım okuyamıyor ben onlara yardım ediyorum bu yüzden mutlu oluyorum” ifadelerini kullanmıştır.

1 öğrenci ise bu durumu oyun oynamaya daha çok vakti kaldığı için avantaj olarak görmüştür. Okumasını yaptıktan sonra kalan zamanında oyun oynayabildiği için bu durumu avantaj olarak görmüştür. Öğrenci11 “Etkinlikleri bitirince oyun için daha çok zamanım kalıyor” ifadelerini kullanmıştır. 1 öğrenci ise olumsuz görüş bildirmiş ancak neden belirtmemiştir. Öğrenci5 “İyi yönü yok bence” demiş ancak neden iyi olmadığını belirtmemiştir.

Öğrencilerin “Okumayı öğrenerek okula başlamanın senin için kötü yönleri neler oldu?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Erken okuma öğrenmenin olumsuzluklarına yönelik öğrenci görüşleri

Tema	f	%
Sıkılma/motivasyon kaybı	8	72,73
Yanlış kalıplar/teknik sorunlar	1	9,09
Gelişimin desteklenmemesi/öğretmen yaklaşımı	1	9,09
Akranlarla rekabet/geride kalma algısı	1	9,09
Toplam	11	100,0

Çalışmaya katılan öğrencilerin 22’si herhangi bir olumsuzluk belirtmemiş ve “kötü bir yanı yok” ifadesini kullanmış ek bir açıklama yapmamışlardır. Tablo 44’e göre öğrencilerin cevaplarına göre okuma öğrenerek okula başlamanın kötü yanı derslerde sıkılma olmuştur. Bu cevaplar ‘Sıkılma/motivasyon kaybı’ (f=8) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci12 “Bazen çok sıkılıyorum” ifadesini kullanmış Öğrenci20 “Bazen derslerde bildiğim için sıkılıyorum. Etkinlik yapmıyorum” ifadelerini kullanmış Öğrenci22 ise “Bazen derslerde sıkılıyorum” ifadelerini kullanmıştır.

Bir öğrenci evde yanlış öğrendiğini ve bu yanlış okulda düzeltmenin zor olduğundan bahsetmiştir. Bu öğrenci yanlış öğrenmesini okuma başlayarak öğrenmenin kötü yanı olarak değerlendirmiş ve bu değerlendirme ‘yanlış kalıplar/teknik sorunlar’ (f=1) temasında ele alınmıştır. Öğrenci2 “Evdeyken bazı harfleri karıştırıyordum. Okulda onları öğrenmem biraz zor oldu” ifadelerini kullanmıştır. Bir öğrenci ise okuma bildiği için öğretmenin ona daha az okuma yaptırmasını okuma bilerek okula gelmenin kötü yönü olarak değerlendirmiştir. Bu cevap ‘Gelişimin desteklenmemesi/öğretmen yaklaşımı’ (f=1) temasında ele alınmıştır. Öğrenci3 “Öğretmenim ben okuma bildiğim için arkadaşlarıma göre daha az okuma yaptırıyor” diyerek öğretmenin ona daha az söz hakkı verdiğinden bahsetmiştir. Öğrenci5 ise “Arkadaşlarım yavaş okuyordu. Ben hızlı okuduğum için sıkıldım. Arkadaşlarım daha hızlı okumaya başladı ve beni geçti” ifadelerini kullanmış okuma bilerek okula başladığı için ilk başta sıkıldığını daha sonrasında da akranlarından önde olmasına rağmen geriye düştüğünü ifade etmiştir. Bu cevap ‘Akranlarla rekabet/geride kalma algısı’ (f=1) temasında ele alınmıştır.

Öğrencilerin “Yazmayı öğrenerek okula başlamanın senin için iyi yönleri neler oldu?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. Erken yazma öğrenmenin olumlu yönlerine yönelik öğrenci görüşleri

Tema	f	%
Akademik üstünlük	16	24,24
Hızlı öğrenme	15	22,73
Akademik rahatlık	14	21,21
Öğretmen ilgisi	8	12,12
Özgüven	8	12,12
Yazma motivasyonu	4	6,06
Sosyal iletişim	1	1,52
Toplam	66	100,0

Tablo 45 incelendiğinde en yüksek frekansa sahip tema ‘Akademik üstünlük’ (f=16) olmuştur. Bu öğrenciler akademik olarak akranlarından daha iyi olduklarını düşünmektedirler. Örneğin Öğrenci8 “Diğer arkadaşlarımdan daha iyi yazıyorum” ifadelerini kullanmıştır. Öğrenci15 “Yazım arkadaşlarıma göre daha güzel ve onlara göre daha hızlı yazıyorum” ifadelerini kullanmış Öğrenci30 ise “Derslerde arkadaşlarımdan yazamadığı şeyleri yazıyorum” ifadelerini kullanmıştır.

Yüksek frekansa sahip bir diğer tema ise ‘Hızlı öğrenme’ (f=15) teması olmuştur. Bu öğrenciler akranlarına göre daha kolay kavradıklarını ifade etmiş yazma becerilerinin iyi olduklarına ve hızlı yazabildiklerine güvenmişlerdir. Örneğin Öğrenci1 “Öğretmenim gösterdikten hemen sonra yazabiliyorum. Harfleri yazmada hiç zorlanmadım” şeklinde, Öğrenci17 “Öğretmen gösterirken daha hızlı öğrendim ve yazımı düzelttim” şeklinde ve Öğrenci20’de “Arkadaşlarımdan daha hızlı yazıyorum. Derslerimi hemen yapabiliyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Bazı öğrenciler ise derste daha rahat olduklarını, etkinlikleri hızlı ve kolay yapabildiklerini, sınıftaki yazma sürecini rahat atlattıklarını belirtmişlerdir. Bu cevaplar ‘Akademik rahatlık’ (f=14) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci4 “Okulda daha hızlı öğrendim ve etkinlikleri hemen bitiriyorum” şeklinde cevaplamıştır. Öğrenci28 “Öğretmen ne derse yazabiliyorum. Arkadaşlarım her

zaman yazamıyor” şeklinde ve Öğrenci29 ise “Derslerde hiç zorlanmıyorum. Öğretmen ne derse yazabiliyorum” şeklinde cevaplamıştır.

Öğrencilerden bazıları ise öğretmenlerinin kendilerini, yazılarını beğenmelerini iyi yön olarak değerlendirmişlerdir. Bu öğrenciler öğretmen onayı aldıkları için duygusal rahatlık hissetmişler ve mutlu olmuşlardır. Bu cevaplar ‘Öğretmen ilgisi’ (f=8) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci11 “Bir sürü yıldız alıyorum. Öğretmen bana hep aferin diyor. Etkinlikleri hızlı bitiriyorum” demiş Öğrenci16 “Okula geldiğimde öğretmenim beğeniyordu. Sınıftakilere göre daha güzel yazıyorum” ifadelerini kullanmış ve Öğrenci19’da “Arkadaşlarıma göre daha hızlı yazıyorum. Öğretmen bana yıldız veriyor” ifadelerini kullanmıştır.

‘Özgüven’ (f=8) temasına göre bazı öğrenciler de yazabildikleri için kendilerini özgüvenli hissetmektedirler. Örneğin Öğrenci6 “Sınıfta yazabildiğim için daha iyi hissettiriyordu ifadelerini kullanmıştır. Öğrenci12 ise “Sınıfta en güzel ben yazıyorum. Öğretmenim çok beğeniyor” ifadelerini kullanmıştır.

Bazı öğrenciler de yazmayı bir motivasyon aracı olarak görmüş, istedikleri şeyleri yazabildiklerini, yazmayı sevdiklerini ve bu yüzden yazı yazdıklarını ifade etmişlerdir. Bu cevaplar ‘Yazma motivasyonu’ (f=4) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci5 “Bence yazma çok iyi. İstedğim her şeyi yazabiliyorum” şeklinde ifade etmiş, Öğrenci7 “İstedğim her şeyi yazıyorum. Abilerime notlar yazabiliyorum” şeklinde, Öğrenci24 ise “Yazmayı sevdiğim için ödevlerimi hemen hızlıca bitiriyorum. Derslerimi yapmayı çok seviyorum ve güzel yazıyorum” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci25 ise “Arkadaşlarıma ve sevdiğim kişilere not yazabiliyorum” ifadeleriyle sosyal iletişimin yazmayı öğrenmenin iyi yönü olduğunu ifade etmiştir. Bu cevap ‘Sosyal iletişim’ (f=1) temasında ele alınmıştır. 1 öğrenci ise (Öğrenci18) “Bence iyi bir yönü yok” ifadelerini kullanmıştır. Ancak öğrenci neden bu ifadeleri kullandığına dair açıklamada bulunmamıştır.

Öğrencilerin “Yazma öğrenerek okula başlamanın senin için kötü yönleri neler oldu?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. Erken yazma öğrenmenin olumsuzluklarına yönelik öğrenci görüşleri

Tema	f	%
Harfleri karıştırma/yanlış yazma	11	64,71
Öğretmenle uyum sorunu	5	29,41
Akranlardan geri kalma	1	5,88
Toplam	17	100,0

Çalışmaya katılan öğrencilerden 20’si “kötü bir yönü yok” herhangi bir olumsuzluk ifade etmemişlerdir. Tablo 46’ya göre öğrencilerin kötü yön olarak belirttiği en yüksek frekansa sahip tema ‘Harfleri karıştırma/yanlış yazma’ (f=11) teması olmuştur. Bu öğrencilerde harfleri karıştırma ya da yanlış yazma sorunu görülmüştür. Örneğin Öğrenci8 “Bazen harfleri karıştırıyorum. Öğretmenim gösterince düzeltiyorum” ifadelerini kullanmıştır. Öğrenci13’te aynı şekilde “Bazen karışık yazıyorum öğretmenim düzeltmeye çalışıyor” ifadelerini kullanmış öğretmenin yardımıyla düzelttiğini söylemiştir. Öğrenci25 ise “Karıştırdığım harfleri düzeltmek zor oldu. Zorlandım” ifadelerini kullanmıştır.

Bazı öğrenciler ise evde öğrendikleri yazı biçimleri ile öğretmenleri tarafından gösterilen biçimler arasında farklılık olduğunu ve uyum sorunları yaşadıklarını söylemişlerdir. Bu cevaplar ‘Öğretmenle uyum sorunu’ (f=5) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci15 “Bazı harfleri evde kendi kendime yanlış öğrendiğim için öğretmenle yazarken zorlanıyorum” ifadelerini, Öğrenci16 “Bazen harfleri karıştırıyorum. Öğretmenim farklı gösteriyor benim öğrendiğime göre” ifadelerini ve Öğrenci19’da “Bazen harfleri karıştırıyorum hala ters yazıyorum. Öğretmenin gösterdiği gibi yazamıyorum bazen” ifadelerini kullanmıştır.

Bir öğrenci ise performansını sınıf arkadaşlarıyla kıyaslayarak olumsuz duygu yaşadığını belirtmiştir. Bu cevap ‘Akranlardan geri kalma’ (f=1) temasında ele alınmıştır. Öğrenci17 bu durumla ilgili “Bazen yazarken küçük harfleri karıştırıyorum hala. Arkadaşlarım hemen öğrendi” ifadelerini kullanmıştır.

Öğrencilerin “Sınıfta öğretmenin diğer öğrencilere okuma ve yazma öğretirken sen neler hissettin?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait temalar, sıklık ve yüzde değerleri 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Erken okuma yazma öğrenen çocukların duygu ve farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşleri

Tema	f	%
Olumlu duygular/mutluluk	18	25,71
Sıkılma/yoğun sıkılma	14	20,0
Birlikte öğrenme farkındalığı	11	15,71
Akran başarısıyla mutluluk	8	11,43
Yardım etme	5	7,14
Özgüven	3	4,29
Sosyal katkının getirdiği tatmin	3	4,29
Destek eksikliği/öğretmen yönlendirmesi yetersizliği	2	2,86
Zamanın boşa geçmesi/beklemek zorunda kalma	2	2,86
Motivasyon eksikliği	2	2,86
Adalet ve eşitlik bilinci	1	1,43
Öğretmen desteği/bireysel çalışma	1	1,43
Toplam	70	100,0

Tablo 47'ye göre öğrencilerin hislerin toplandığı en yüksek frekansa sahip tema 'Olumlu duygular/mutluluk' (f=18) teması olmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, sınıfta arkadaşlarıyla birlikte etkinlik yapmaktan, onlara yardım etmekten ya da onların da okuma-yazma öğrenmesinden mutluluk ve tatmin hissettiklerini belirtmiştir. Örneğin Öğrenci2 "Onlarda öğrendiği için iyi hissediyorum. Onlarla aynı seviyede ilerliyoruz", Öğrenci11 "Onlarla birlikte bende öğreniyorum. Onlardan daha iyi olduğum için mutlu oluyorum" ve Öğrenci21 "Onlarda okuma yazma öğrendiği için mutlu hissediyorum" ifadelerini kullanmışlardır.

İkinci en yoğun tema ise sıkılma duygusu olmuştur. Buna yönelik cevaplar 'Sıkılma/yoğun sıkılma' (f=14) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci1 bu soruya "Bazen sıkılıyorum ama genel olarak güzel hissediyorum. Arkadaşlarımla beraber okuma ve yazma yapabiliyoruz" cevabını, Öğrenci4 "Kötü hissediyorum. Etkinlikleri hemen bitiriyorum ama öğretmenim yeni etkinlik vermiyor. Arkadaşlarımı beklemek zorunda kalıyorum" cevabını, Öğrenci20 "Öğretmenim diğer öğrencilere öğretirken ben ödev yapıyorum ya da başka şeylerle uğraşıyorum. Arkadaşlarım okuma yazma öğrendiği için güzel hissediyorum ama sıkılıyorum bazen" cevabını ve Öğrenci30 ise "Sıkılıyorum. Ben okuma yazma bildiğim için ders yapmak istemiyorum" cevabını vermiştir.

Bazı öğrenciler ise arkadaşlarıyla birlikte yapmanın güzel hissettirdiğinden bahsetmiştir. Bu cevaplar ‘Birlikte öğrenme farkındalığı’ (f=11) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci3 “Hep birlikte okuma ve yazma yaptığımız için mutlu oluyorum” ifadelerini kullanmıştır. Öğrenci5 “Ben daha önceden bildiğim için iyi hissediyordum. Sınıfta hep birlikte öğrenmek iyi hissettirdi” ifadelerini, Öğrenci14 “Arkadaşlarım öğrendiği için mutlu oluyorum. Hep birlikte okuma yapıyoruz” ifadelerini kullanmıştır. Öğrenci29 ise “Eğlenceliydi. Arkadaşlarım da benim gibi okuma yazma öğrendi. Hep beraber etkinlik yaptık. Ama bazen hızlı bitirdiğimde canım sıkılıyor” ifadelerini kullanmış arkadaşlarıyla birlikte yapmanın hoşuna gittiğini ancak hızlı bitirdiği zamanda canının sıkıldığını ifade etmiştir.

Bununla birlikte öğrenci cevaplarından anlaşılan bir diğer tema ise ‘Akran başarısıyla mutluluk’ (f=8) teması olmuştur. Bu temaya göre okuma ve yazma bilen öğrenciler arkadaşlarının da öğrenmesiyle mutlu olmaktadır. Örneğin Öğrenci6 “Bazen derslerde sıkılıyorum. Ama genel olarak onların da öğrenmesi güzel hissettiriyor” ifadelerini ve Öğrenci15 “Zaten bildiğim için bazen sıkılıyorum. Ama onlarda öğrendiği için mutlu oluyorum” ifadelerini kullanmıştır.

Öğrencilerin bir kısmı da arkadaşlarına yardım etmekten dolayı mutlu olduklarını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin cevapları ‘Yardım etme’ (f=5) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci9 “Bende onlarla birlikte etkinlik yapıyorum. Hep beraber yaptığımız için mutlu oluyorum. Arkadaşlarıma yardım ettiğim için de mutlu hissediyorum”, Öğrenci19 “Arkadaşlarıma yardım ettiğim için güzel hissediyorum” ve Öğrenci31 “Arkadaşlarıma yardım ettiğim için güzel hissediyorum. Normalde okuyamıyorlar ama şimdi okuyabiliyorlar” diyerek arkadaşlarına yardım ettikleri için mutlu hissettiklerini söylemişlerdir.

Bazı erkenden okuma ve yazma öğrenen öğrencilerin cevaplarında genellikle kendine güven gözlemlenmiştir. Bu cevaplar ‘Özgüven’ (f=3) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci23 “Ben bildiğim için güzel ve özgüvenli hissediyorum” ve Öğrenci28 “Daha özgüvenli ve güzel hissettim. Arkadaşlarım bilmiyorken ben hepsini biliyordum” daha önceden okuma ve yazma bildikleri için kendilerini daha özgüvenli hissettiklerini söylemişlerdir.

Öğrencilerden bazıları da arkadaşları ile birlikte etkinlik yapmaktan dolayı tatmin olduklarını ve mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bu cevaplar ‘Sosyal katkının getirdiği tatmin’ (f=3) temasında ele alınmıştır. Örneğin Öğrenci18 “Arkadaşlarıma okuma yaparken yardım ediyorum. Güzel hissettiriyor” ifadelerini ve Öğrenci26 “Bende onlarla birlikte öğreniyorum. Sonrada beraber etkinlik yapıyoruz” ifadelerini kullanmıştır.

2 öğrenci ise öğretmenlerinin onlarla yeterince ilgilenmemesinden kaynaklı üzüntü duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenin sadece bilmeyen öğrencilere yoğunlaşması, bazı öğrencilerde dışlanmışlık ve üzüntü hissine neden olmuştur. Bu cevaplar ‘Öğretmen yönlendirmesi yetersizliği’ (f=2) temasında yer almıştır. Öğrenci16 “Ben okuma ve yazma bildiğim için öğretmen okuma yazma bilmeyenlere daha fazla ilgi gösteriyor ve daha fazla etkinlik yaptırıyor. O zamanlar ben üzülüyorum” ifadelerini kullanmıştır. 2 öğrenci de derslerde sıkıldıklarını, zamanlarının boşa geçtiğini ve etkinlikleri bitirince beklemek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. ‘Zamanın boşa geçmesi/beklemek zorunda kalma’ (f=2) temasıyla ele alınan bu cevaplar şu şekildedir; Öğrenci7 “Onlarda okuyunca benim yardım etmeme gerek kalmıyor. Onlara yardım ederken bazen yoruluyorum. Bazen de etkinlikleri hemen bitiriyorum ve arkadaşlarımı beklemek zorunda kalıyorum. Bu sıkıcı oluyor” ve Öğrenci12 “Kötü hissediyorum. Derslerde çok sıkılıyorum. Boş boş oturuyorum. Etkinlikleri hemen bitiriyorum ve arkadaşlarımdan bitirmesini bekliyorum.”

‘Motivasyon eksikliği’ temasında ise 2 öğrenci de derste sıkıldıklarını ve başka şeylerle ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Öğrenci10 “Bazen derslerde çok sıkılıyorum. Başka şeylerle ilgileniyorum” ifadelerini kullanmıştır. Öğrenci13 ise “Beraber okuma yaptığımız için mutlu oluyorum. Öğrenmek onların da hakkı” ifadelerini kullanmış okuma ve yazma öğrenmenin herkesin hakkı olduğunu söylemiştir. Bu cevap ‘Adalet ve Eşitlik Bilinci’ (f=1) temasında ele alınmıştır.

Son olarak Öğrenci24 “Öğretmenim bana ek kitap aldı. Öğretmenim arkadaşlarıma öğretirken bende o kitabı yapıyorum” ifadelerini kullanmış öğretmenin onun için bireysel eğitim desteği sağladığını ifade etmiştir. Bu cevap ‘Öğretmen desteği/bireysel çalışma’ (f=1) temasında ele alınmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan alanyazın taraması ve bulgulara dayanarak sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir

5.1. Sonuç

5.1.1. Öğretmen görüşlerine yönelik sonuçlar

Yapılan analizlerde öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin okuma bilerek okula başlamasını ‘gereksiz’ olarak değerlendirmiştir. Bu öğretmenler, öğrenmenin okul sürecinde doğal bir şekilde gerçekleşmesi gerektiğini savunmakta; erken okuma öğreniminin öğrenci üzerinde baskı oluşturabileceğini ve gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olmadığını ifade etmektedir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerin hazır oluşluk düzeyinin yüksek olmasının süreci kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bu görüş, öğretmenin öğretim sürecinde daha hızlı ilerleyebilmesini olumlu bir katkı olarak değerlendirmektedir. Öğretmenler öğrencilerin hazır okuma becerisiyle gelmelerinin öğretim sürecini kolaylaştırdığını ve özellikle okuma yazma öğretiminde avantaj sağladığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise öğrencinin öğrenme motivasyonunun erken tatminle azalabileceği endişesi taşımaktadır. Bu görüş, okulun bir keşif alanı olarak kalmasının önemine vurgu yapmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin erken okuma öğrenmesinin birinci sınıf sürecindeki öğrenme heyecanını törpülediğini ve keşfetme fırsatını azalttığını vurgulamıştır. Sonuç olarak, öğretmen görüşleri genellikle öğrencilerin okuma bilerek okula başlamasını desteklememekte; bu sürecin doğal öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebileceği yönünde eleştirel bir bakış açısı sunmaktadır.

Analiz sonucunda, öğretmenlerin tamamının erken okuma öğrenmiş öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini yüksek olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bu durum, bu öğrencilerin sadece akademik değil aynı zamanda sosyal ve davranışsal açıdan da okula başlama sürecine hazır olduklarını göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin en fazla vurgu yaptığı avantaj alanı öğrencilerin sosyal etkileşim ve özgüven konusundaki güçleridir. Öğrencilerin sınıf içi iletişimlerinde, liderlik rollerinde ve kendilerini ifade etme konularında daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Okuma hızı ve anlama becerilerinin de bazı öğretmenler tarafından avantaj olarak değerlendirildiği görülmüştür. Öğretim sürecine katkı sağlayan bu beceriler, akademik başarıyı destekleyici faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, az sayıda öğretmen erken okuma öğretiminin sınıf içinde motivasyon kaybı gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceğini ifade etmiştir. Sonuç olarak, okuma bilen öğrencilerin sahip oldukları potansiyelin sınıf içinde doğru yönlendirilmesi ve desteklenmesi önemlidir. Aksi halde erken öğrenim, dezavantaja dönüşebilir.

Analiz sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu, okuma ya da yazma öğrenerek gelen öğrencilerin motivasyon ve ilgi kaybı yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin bildikleri konularda tekrar yapmaktan sıkıldıkları, derse katılımda isteksizlik gösterdikleri ve sınıf içi uyaranlara ilgilerini kaybettikleri belirtilmiştir. Bu motivasyonun sürdürülebilmesi için öğretim sürecinin bireysel düzeylerine uygun şekilde farklılaştırılması önemlidir. Öğretmen tutumu, sınıf ortamı ve öğrenciye verilen sorumluluk, motivasyonu doğrudan etkileyen faktörlerdir. Bazı öğrencilerin kendilerini arkadaşlarından üstün görme eğiliminde olduğu, grup çalışmalarında zorlandığı ya da sınıf içi sosyal etkileşimlerde sorun yaşadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin evde öğrendikleri yazma biçimlerinin sınıf içi beklentilerle çeliştiği ve yanlış alışkanlıklar geliştirdiği belirtilmiştir.

Öğretmen görüşleri öğrencilerin bireysel farklılıkları, pedagojik ihtiyaçları ve öğretim ortamının dinamikleri açısından değerlendirilerek, erken okuma eğitiminin her öğrenciye aynı şekilde uygulanamayacağı fikrini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, okuma bilen öğrenciler için öğretim sürecini farklılaştırdığını ve çeşitli pedagojik stratejiler kullandığını belirtmiştir. Bu stratejiler arasında seviyeye uygun hikayeler, kısa metinler ve anlamaya yönelik etkinlikler öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı gibi çevresel faktörler, bazı öğretmenlerin farklılaştırma yapmasını engellemektedir.

Erken okuma öğrenen öğrencilerin akademik başarı açısından başlangıçta önemli bir avantaja sahip oldukları görülmektedir. Ancak bu avantajın sürdürülebilir olması, öğretim sürecinin niteliği ve öğrenciye sunulan desteğe bağlıdır. Öğretmenlerin bir kısmı başarı düzeyinin süreç içinde değişebileceğini belirtmiş, bu da öğretim sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Yapılan içerik analizine göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan önce yazma öğrenmelerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Özellikle yazı karakterlerinin yanlış öğrenilmesi, yazma yönlerinin hatalı edinilmesi gibi teknik sorunlara sıkça değinilmiştir. Buna karşın, bazı öğretmenler bu öğrencilerin daha hazır, motive ve kendilerini yazılı olarak daha rahat ifade ettiklerini belirterek sürecin avantajlarına dikkat çekmiştir. Bununla birlikte yazma becerisi gelişmiş çocukların sınıf içi görevlerde daha hızlı ve başarılı olduklarını vurgulamıştır. Öğretmen görüşleri yazmayı erken öğrenmenin yararlı mı yoksa zararlı mı olduğu sorusundan çok, bunun nasıl ve ne şekilde öğretilmesiyle ilgilidir. Yazma öğretiminin pedagojik ilkelere dayalı, gelişimsel düzeye uygun ve yapılandırılmış olması gerektiği görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin cümle kurma, defter düzeni ve dilbilgisi konularında öne çıktıklarını ifade etmektedir. Bazı görüşlerde ise yazmanın erken kazanılmasının sınıf içi programla uyumsuzluk veya pedagojik olarak yanlış uygulanma gibi riskler taşıdığı görülmektedir. Bu çocukların harf yönlerini yanlış öğrenme, düzensiz yazı biçimi geliştirme ve yazı karakterini çirkinleştirme gibi problemlerle karşılaştıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin yazmayı önceden öğrenmiş olmalarının öğretim programına uyum sağlamalarını zorlaştırdığı, motivasyonlarını düşürdüğü ve sınıf içi akran öğrenmesini sekteye uğrattığı ifade edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen görüşleri yazmayı erken öğrenmenin yararlı mı yoksa zararlı mı olduğu sorusundan çok, bunun nasıl ve ne şekilde öğretilmesiyle ilgilidir. Yazma öğretiminin pedagojik ilkelere dayalı, gelişimsel düzeye uygun ve yapılandırılmış olması gerektiği görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, birinci sınıfa yazma becerisiyle başlayan öğrenciler öğretim sürecine hızla uyum sağlayabilmekte, akranlarına yardımcı olabilmekte ve sınıf içi düzeni olumlu etkileyebilmektedir. Ancak bu durum her zaman olumlu sonuçlanmamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin yazma konusunda

sıkıldıklarını, yazıdan çabuk bıktıklarını ve yazmaya karşı ilgilerinin azaldığına ifade etmektedir. Bu nedenle, öğretmenler erken yazma öğreniminin hem potansiyel faydaları hem de olası risklerini dengeleyerek dikkatli bir şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sonuçlar okuma ve yazma öğretiminin pedagojik çerçevede yapılandırılmasının önemini vurgulamakta; bireysel farklılıkların dikkate alınarak sınıf yönetiminin planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri, yazma bilen öğrencilerin sınıfa hem olumlu hem de olumsuz etkilerde bulunabileceğini göstermektedir. Olumlu etkiler liderlik, akran yardımı ve örnek davranışlar iken; olumsuz etkiler arasında sınıf düzeninin bozulması, dikkat dağınıklığı ve öğretim sürecinde aksama yer almaktadır. Bazı öğretmenler ise yeterli deneyim sahibi olmadıklarını belirtmiş ve görüşlerini genelleştirmekten kaçınmıştır.

Öğretmenlerin büyük bir kısmının yazma becerileri üzerinden bir farklılaştırma yaptığını, ancak daha üst düzey dil becerileri (anlama, yazılı anlatım) veya bütüncül karakter gelişimi bağlamında daha sınırlı uygulamalar gerçekleştirdiğini göstermektedir. Aynı zamanda bazı öğretmenlerin farklılaştırma yapmadığını belirtmesi, sistemsiz destek, öğretmen eğitimleri ve sınıf yönetimi açısından yapısal iyileştirmelere ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Yazma bilen öğrencilere yönelik farklılaştırma konusunda öğretmenlerin genel olarak farkındalıkları yüksektir. Ancak uygulamanın niteliği, materyal desteği ve sınıf içi organizasyon yapısı nedeniyle kısıtlanmaktadır.

Sonuç olarak, yazma becerilerinin gelişimi için okul öncesi dönemde daha fazla destek gerektiğini ortaya koymaktadır. Aile desteği, çevresel uyarıcılık ve erken çocukluk programlarının niteliği, her iki becerinin gelişiminde belirleyici olmaktadır.

5.1.2. Veli görüşlerine yönelik sonuçlar

Velilerle yapılan görüşmeler analiz edildiğinde çocukların ilkokula başlamadan önce okuma becerisi kazanmalarında en büyük etkenin içsel merak ve motivasyon olduğu belirlenmiştir. Ancak bu motivasyonu destekleyen çevresel unsurlar (örn. aile desteği, rol modeller, okul ortamı, dijital uyarıcılar) da göz ardı edilemez. Bu bulgular, erken okuryazarlık süreçlerinde çocuğun bireysel ilgisinin

desteklenmesi kadar, aile ve okul ortamının da bilinçli olarak şekillendirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Velilerin büyük bölümü çocuklarını okumaya teşvik etmemiştir; ancak çocukların bireysel ilgisi ve çevresel etkilerle bu beceriyi kazandığı belirlenmiştir. Bu durum, erken çocukluk döneminde bireysel öğrenme süreçlerinin desteklenmesinin önemine işaret etmektedir. Aile içi etkileşimlerin, model davranışların ve eğitim ortamlarının daha etkin kullanılması, çocukların dil ve okuma gelişimini destekleyebilir. Sonuç olarak, çocukların okuma öğrenme sürecinde ailelerin çok yönlü roller üstlendiği, oyun, görseller, yazı ve yapılandırılmış öğretimin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgular okul öncesi eğitimde aile katılımının önemini ve çoklu öğrenme ortamlarının gerekliliğini desteklemektedir. Veriler, yalnızca çocukların değil, aynı zamanda ailelerin ve çevrenin de bu sürece aktif olarak katıldığını göstermektedir.

Genel olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma merakı 3-3.5 yaşlarında başlamıştır. Bununla birlikte 4-4.5 ve 5-5.5 yaşları da okuma merakının başladığı önemli yaşlar olmuştur. Öğrencilerin geneli ev ortamında ve dışarıda gördüğü kitap, tabela vb. materyallerden dolayı okumaya merak salmışlardır. Bu da çocuğun çevresindeki materyallerin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Veli analizlerine göre çocukların okumayı öğrenme süreci yoğunluk olarak yaklaşık 1-4 ay arası sürmüştür. Genel olarak öğrenciler hem kitaplardan hem tablet, televizyonlardan hem de dışarıda gördükleri tabelalardan sürekli harflere ve yazılara maruz kalmış bu harfleri kendi kendilerine çözümlemeye çalıştıkları için 1-4 ay içerisinde okumayı öğrenmişlerdir.

Veliler, erken okuma becerisinin yalnızca akademik değil, sosyal, duygusal ve ailevi boyutlarda da çok yönlü katkılar sağladığını ifade etmiştir. Özellikle “akademik avantaj” teması çok güçlü biçimde öne çıkmakta; “ebeveyn rahatlığı” ve “özgüven gelişimi” ise sürecin hem çocuğa hem de çevresine sağladığı destekleri ortaya koymuştur. Bu bulgular, erken okuryazarlık sürecinin planlanmasında aile, öğretmen ve eğitim politikası düzeyinde dikkate alınması gereken önemli ipuçları sunmaktadır.

Veli görüşlerinin çoğu, erken okuma becerisinin zararsız hatta faydalı olduğuna işaret etmektedir. Ancak belirli bir grup, çocuğun okula uyum, sıkılma, özgüven, dijital içeriklere erişim ve yanlış öğrenme gibi alanlarda olumsuzluklar yaşadığını ifade etmiştir. Bu bulgular, erken okuryazarlık sürecinin dikkatle planlanması, ailelere rehberlik sunulması ve öğretmenlerin bu farka duyarlı olması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Veli ifadeleri; erkenden yazma öğrenme sürecinin doğru yönetildiğinde çocuklar için bir “baskı” değil, aksine bir “hazırlık ve güçlenme süreci” olduğunu ortaya koymaktadır. Velilerin çoğunluğu erken yazma öğretimini zarar değil, destekleyici ve faydalı bir süreç olarak görmektedir. Ancak, pedagojik yaklaşımların ve öğrenme süreçlerinin iyi yapılandırılması; yanlış kalıpların önlenmesi ve düzeltilmesi için ek desteklerin verilmesi gerekmektedir. Ayrıca, erken öğretim sürecinin çocuğun doğal gelişimi ve sosyal çevresiyle uyumlu yürütülmesi önem taşır.

Çocukların genelinin yazma merakı 5-5.5 yaşlarında başlamıştır. Bulgulara göre öğrencilerin yazma merakı okuma merakına göre daha geç başlamıştır. Bununla birlikte yazma merakı 3-3.5 yaşlarında başlayan öğrenciler de çoktur. Öğrencilerin geneli okuma ile birlikte yazma sürecine de başladıklarını gördükleri şeyleri yazmak istedikleri için merak ettiklerini söylemişlerdir. Çocukların yazmayı öğrenme süreçleri yoğunluk olarak 1-4 ay sürmüştür. Öğrenciler genel olarak gördükleri şeyleri yazmak istemiş okuma öğrendikten hemen sonra yazma da öğrenmek istemişlerdir. Okuma yaparken de bir yandan evdeki kağıtlara kendiliğinden ya da bir aile büyüğü yardımıyla yazı yazma sürecini başlatmışlardır.

Sonuç olarak çocukların yazma süreci çok boyutlu bir yapıdadır. Hem bireysel ilgi ve merak hem de aile desteği ve çevresel uyaranlar yazı gelişimini doğrudan etkilemektedir. Erken çocukluk döneminde bu süreçlerin desteklenmesi, daha güçlü okuryazarlık temelleri atılmasına katkı sağlayabilir.

5.1.3. Öğrenci görüşlerine yönelik sonuçlar

Öğrencilerin erkenden okuma öğrenmesinde, içsel güdülenme, okuma sevgisi, merak ve öz düzenleme gibi bireysel öğrenme yönelimleri en baskın temalardır. Bu, çocukların çok küçük yaşlardan itibaren öğrenme konusunda doğal

bir eğilim taşıdığını gösterir. Aile ve sosyal çevrenin etkisi, model alma ve yönlendirme olarak şekillenmiştir. Dolayısıyla çevrenin destekleyici tutumu bu süreci hızlandırabilir. Yapılandırılmamış ortamda öğrenme, bu çocukların erken çocukluk döneminde güçlü bir öğrenme potansiyeli taşıdığının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Analiz sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmının yazma öğrenme sürecini zorlanmadan tamamladığı belirlenmiştir. Ancak özellikle harf karıştırma gibi görsel benzerliklere dayalı bilişsel zorluklar tespit edilmiştir. Ayrıca yazma sürecinde aile desteği alan öğrencilerin bu süreci daha kolay atlattıkları ifade edilmiştir. Bazı öğrenciler yazma öğrenimini okula bırakmış, bazıları ise kendi kendine ya da görsel materyallerle yazmayı öğrenmiştir. Bu bulgular, yazma öğretiminin bireysel farklılıklar gözetilerek yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Aile desteği, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Çevresel uyaranlar (kitap, TV, reklam), öğrenme sürecini desteklemekte, harf karışıklığı ve birleştirme güçlükleri, öğretim sürecinde daha fazla bireyselleştirmeyi gerektirdiği ifade edilebilir.

Erkenden okuma ve yazma öğrenme sürecinin öğrencilerde güçlü bir özgüven, akademik avantaj ve öğrenme motivasyonu oluşturduğu söylenebilir. Akran farkındalığı, eşitlikçi öğrenme ortamları, oyunun öğrenme ile dengelenmesi gibi konular da göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin okuma öğrenerek okula başlamaya dair olumsuz deneyimlerine yönelik temalarda en sık belirtilen olumsuzluk ‘Sıkılma / Motivasyon Kaybı’ olarak öne çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin mevcut öğrenme süreçlerinin bireysel düzeylerine yeterince hitap etmediğini ve erken öğrenmiş öğrencilerin öğrenme isteğini kaybedebileceği şeklinde yorumlanabilir. ‘Olumsuz Görüş Yok’ teması çok sayıda öğrenci tarafından dile getirilmiş olup, erken okuryazarlığın öğrencilerin çoğu için bir avantaj olarak algılandığı ifade edilebilir. Ancak az sayıda da olsa ‘Yanlış Kalıplar’, ‘Öğretmen Desteği Eksikliği’ ve ‘Akranla Rekabet Kaygısı’ gibi dikkat edilmesi gereken boyutlar tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazma öğrenerek okula başlamaya dair olumlu deneyimleri analiz edildiğinde, en çok tekrar eden temaların ‘Akademik Rahatlık’, ‘Hızlı Öğrenme’ ve ‘Akademik Üstünlük’ olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin

erken yazma becerileri edinmelerinin sınıf içi uyumlarını, öğretmenle ilişkilerini ve özgüvenlerini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler yazmayı yalnızca akademik bir beceri olarak değil, aynı zamanda iletişim aracı ve duygusal bir ifade biçimi olarak da görmektedir. Özellikle öğretmen geri bildirimi (yıldız, aferin vb.) ve arkadaşlarına göre daha iyi olduklarını fark etmeleri, öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır.

Bulgular, öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin erken yazma deneyimini olumlu değerlendirdiği, geri kalanının ise özellikle yazım karmaşası ve biçimsel uyum konularında zorluk yaşadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretim sürecinde kişiselleştirilmiş geribildirim, görsel yazı kılavuzları ve akran destekli öğrenme ortamlarının bu zorlukları hafifletebileceği ifade edilebilir.

Öğrencilerde pozitif sosyal duygular (mutluluk, birlikte öğrenme, yardım etme) çok yaygın ve güçlüdür. Ancak erken öğrenmiş öğrencilerin dikkatli bir şekilde yönlendirilmemesi durumunda sıkılma, pasifleşme, dışlanma gibi olumsuz etkiler ortaya çıkabilmektedir. Öğrenciler arasında ciddi bir hazırbulunuşluk farklılığı vardır ve öğretim planlamasına yansıtılması ile öğretim sürecine katkı sağlanabileceği söylenebilir.

5.2. Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin evde okuma-yazma öğrenerek okula başlamasının öğretmenler tarafından çoğunlukla olumsuz değerlendirildiğini göstermektedir. Öğretmenler, okuma-yazma becerilerinin okul ortamında doğal süreç içerisinde kazanılmasının daha doğru olduğunu vurgulamışlardır. Her ne kadar bu öğrencilerin hazırbulunuşluk ve motivasyon düzeylerinin başlangıçta akranlarına göre daha yüksek olduğu ifade edilse de bu motivasyonun gerekli biçimde desteklenmediği durumlarda zamanla düştüğü ve hatta öğrencilerin akranlarının gerisine geçebildikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin dikkat çektiği bir diğer sorun, öğrencilerin evde yanlış öğrenmeler gerçekleştirmeleri ve bu yanlışların sınıf ortamında düzeltilmesinin oldukça güç olmasıdır.

Alan yazında erkenden okuma ve yazma öğrenen çocuklarla ilgili yapılan çalışmalarda öğretmen görüşlerine yönelik benzer bulgular ortaya koymaktadır. Kök ve arkadaşları (2019), erkenden okuma-yazma öğrenerek okula başlayan öğrencilerin

daha kolay uyum sağladıklarını, akademik olarak daha başarılı olduklarını, liderlik ve girişimcilik özellikleri gösterdiklerini, özgüvenlerinin yüksek olduğunu ve akranlarına model olduklarını saptamıştır. Ancak aynı çalışmada, bu öğrencilerin yanlış öğrenmeler yaşayabildikleri, derse odaklanmakta güçlük çektikleri, akranlarının öğrenme hakkını engelledikleri ve zamanla akademik başarılarının düşebildiği de belirtilmiştir. Öğretmenler, bu öğrenciler için ek planlar ve farklı materyallerin gerekli olduğunu, ancak bu uygulamaları gerçekleştirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Benzer şekilde, Yaşar Sağlık ve arkadaşları (2024), bu öğrencilerin özgüven ve algı seviyelerinin daha yüksek olduğunu, fakat sıkılma ve motivasyon düzeylerinin bireysel farklılıklar gösterdiğini saptamıştır. Bu öğrencilerin arkadaşları arasında popüler ve lider konumda olabildikleri, ancak kendini soyutlama ve uyum güçlükleri de yaşayabildikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı bireysel ve ek çalışmalarla bu öğrencilere farklı yöntemler uygularken, diğerleri eğitimi sınıfın genel düzeyine uygun biçimde sürdürmeyi tercih etmiştir. Ayrıca öğrencilerin başarı düzeylerinin zamanla akranlarıyla aynı seviyeye geldiği, hatta motivasyon kaybı nedeniyle gerilediği de bulgular arasındadır.

Çelebi ve Bozkurt (2024), öğretmenlerin olumlu olarak yüksek akademik başarı, güçlü özgüven ve liderlik özelliklerini vurguladıklarını; bu öğrencilerin akran eğitiminde aktif rol aldıklarını aktarmıştır. Bununla birlikte derslerde sıkılma, istenmeyen davranışlar, sınıfın homojen yapısının bozulması, özgüvenin kimi zaman olumsuz davranışlara dönüşmesi, öğrencilerin kendilerini akranlarından üstün görmeleri ve diğer öğrencilerde motivasyon kaybı ile kıskançlık gibi olumsuzlukların da öğretmenlerce dile getirildiği belirtilmiştir.

Genç Ersoy (2021) ise okul öncesinde okuma-yazma öğretimine yönelik paydaş görüşlerini incelemiş; okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencileri dışındaki paydaşların daha esnek görüşlere sahip olduklarını, bazı akademisyen ve sınıf öğretmenlerinin bu eğitimi gerekli gördüklerini, ancak çoğu sınıf öğretmenin olumsuz sonuçlara dikkat çektiğini belirtmiştir. Bu görüşlere göre okul öncesi dönemde uygulanan yanlış teknikler hatalı öğrenmelere yol açabilmekte; öğrenciler

ilkokula başladıklarında sıkılma, akran uyuşmazlıkları ve motivasyon kaybı gibi sorunlar yaşayabilmektedir.

Taşkın ve arkadaşları (2015), 30 okul öncesi ve 30 ilkokul öğretmeniyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul öncesinde okuma-yazma öğretimini yanlış bulduğunu saptamışlardır. Bu görüşü savunan öğretmenler, çocukların ilkokula başladıklarında sıkılma, isteksizlik, sınıf içi uyum sorunları ve öğretmenlerin iş yükünün artması gibi olumsuzluklarla karşılaşabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, yanlış yöntemlerin kullanılmasından kaynaklı öğrenme hataları ve sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar da olumsuzluklar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler bu süreci olumlu değerlendirmiş; çocukların özgüven kazandığını, okuma-yazmaya erken başlamalarının ilkokula hazırlık açısından yarar sağladığını ifade etmişlerdir.

Başar (2013)'ın çalışmasında ise, okul öncesinde okuma-yazma öğrenen öğrencilerin çoğunlukla ekran ve bilgisayar klavyesi aracılığıyla bu becerileri edindikleri; bu nedenle parmak kaslarının yeterince gelişmediği, yazma ve kalem tutmada sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin anasınıflarında yapılan çizgi çalışmaları sırasında harfleri öğrendikleri saptanmıştır. Ancak bu süreçte edinilen yanlış alışkanlıklar (ör. boyama sırasında dirseği kaldırma gibi) ilkokuldaki yazma becerilerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, bu çocukların ilkokulda arkadaşlarından daha önce sorulara cevap verdiklerini, bu durumun akranların öğrenme hakkını engellediğini ve sosyal ilişkileri olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin ilkokula başladıklarında motivasyon kaybı yaşadıkları ve öğrenmeye karşı ilgilerinin azaldığı da bulgular arasındadır.

Genel olarak, erken dönemde okuma-yazma öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin başlangıçta akademik başarı, özgüven ve liderlik gibi olumlu özellikler sergiledikleri, ancak yanlış öğrenmeler, motivasyon kaybı, akran ilişkilerinde sorunlar ve sınıf içi uyum güçlükleri gibi olumsuzluklarla da karşılaşabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada ailelerin genel olarak çocuklarını doğrudan teşvik etmedikleri, ancak öğrenme süreçlerinde destekleyici bir rol üstlendikleri görülmüştür. Çocuklar, ev ortamından, anne-babalarının kitap okuma davranışlarından, bilgisayar ve tablet

gibi dijital araçlardan, sokakta karşılaştıkları yazılardan etkilenecek içsel motivasyonla okuma öğrenme eğilimi göstermişlerdir. Bu durum, çocuğun hem ev içinde hem de ev dışı çevrede zengin materyallere erişiminin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca çocuğun öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunun aileler tarafından desteklenmesinin kritik olduğu anlaşılmaktadır.

Alan yazında da ailelerin erkenden okuma ve yazma öğrenen çocuklarla ilgili görüşlerine yönelik benzer bulgulara rastlanmaktadır. Genç Ersoy (2021), okul öncesinde okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında ailenin doğrudan etkili olduğunu belirtmiştir. Çelebi ve Bozkurt (2014), velilerin çocuklarının erken dönemde okuma-yazma öğrenmelerini sevinçle karşıladıklarını, bu süreçte çocukların sıkılmadıkları hatta heveslerinin arttığını ifade ettiklerini bildirmiştir. Eminoğlu ve Tanrıkulu (2018) ise çocukların okuma becerilerini çoğunlukla ekran, bilgisayar klavyesi ve ebeveyn desteğiyle edindiklerini, bazı velilerin ise çocuklarının bireysel çabalarıyla okuma öğrendiklerini belirttiğini aktarmaktadır. Okul öncesi kurumlarda yapılan çizgi çalışmalarının da bu süreçte etkili olduğu tespit edilmiştir.

Erken okuryazarlık ortamının çocuk gelişimine etkisini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Mascarenhas ve arkadaşları (2017), okuryazarlık açısından zengin ev ortamlarının çocukların erken okuryazarlığa eğilimiyle güçlü bir ilişki içinde olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Weinberger (1996), çocukların önceki yaşantılarının yedi yaşına kadar geliştirdikleri okuryazarlık becerileriyle yakından ilişkili olduğunu, ayrıca sevdikleri kitaplara sahip olmalarının ve ebeveynlerin bu kitapları okumalarının erken okuryazarlığı desteklediğini belirtmiştir. Van Bergen ve arkadaşları (2017) da evdeki kitap sayısının akıcı okuma ve okuryazarlığı en çok etkileyen unsurlardan biri olduğunu; eğitim düzeyi ve okuma becerisi yüksek ebeveynlerin daha zengin okuryazarlık ortamları sunduklarını, düşük düzeyde olanların ise daha sınırlı ortam sağladıklarını ortaya koymuştur.

Ebeveyn-çocuk etkileşimi de erken okuryazarlığın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Çelik ve arkadaşları (2024), velilerin gerçekleştirdiği diyaloga dayalı okumanın öykü anlama, yazı farkındalığı ve görselleri eşleştirme gibi becerilere katkı sağladığını bulmuştur. Zhakim (2024) de düzenli olarak

ebeveynleriyle kitap okuyan, hikâye anlatan çocukların daha erken dönemde okuryazarlık becerileri edindiklerini belirtmiştir. Sibanda ve Kajee (2019) ise ebeveynlerin ödev gibi aracılık eden etkinliklerle sürece katılımının, kardeş veya diğer aile üyelerinin desteğinin erken okuryazarlığa olumlu katkı sunduğunu ifade etmiştir. Solichah ve Fardana (2025) da ebeveyn katılımının çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmesinde kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Ev okuryazarlığına ilişkin araştırmalar, ebeveynlerin süreci başlatıcı ve yönlendirici rollerinin önemine işaret etmektedir. Kasapoğlu Savaşçı (2025), çocukların ev okuryazarlık etkinliklerine katılmalarında ebeveynlerin başlatıcı rolünün belirleyici olduğunu, en sık görülen etkinliğin kitap okuma olduğunu ve evdeki kitap sayısının çocukların motivasyonunu doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Akıncı Coşkun ve arkadaşları (2024) ise çocuğun yaşının ev okuryazarlığını etkileyen bir faktör olduğunu; özellikle 36–47 ay aralığındaki çocuklara sahip ebeveynlerin, 60–71 ay aralığındaki çocuklara sahip ebeveynlere kıyasla daha fazla kitap okuma eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Gengeç ve arkadaşları (2023), ev ortamının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde önemli etkiler yarattığını göstermiştir.

Genel olarak bulgular, ev ortamının zenginliği, ebeveynlerin eğitim ve okuma alışkanlıkları, ebeveyn-çocuk etkileşimi ve çocuğun yaşının erken okuryazarlık gelişiminde kritik faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu faktörlerin birleşimi, çocuğun erken dönemde akademik beceriler kazanmasını kolaylaştırmakta; ancak aynı zamanda sınıf ortamında sıkılma, motivasyon kaybı gibi olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir.

Erkenden okuma ve yazma öğrenen çocukların öğretmen ve aile görüşleri ile ilgili araştırmalara bakıldığında sonuçlar birbirine çok benzemektedir. Öğretmen görüşleri genel anlamda bu öğrencilerin hazırbulunuşluğunun ve motivasyonun fazla olduğu ancak desteklenmediği takdirde bu motivasyonun düştüğü ve bireysel çalışmalara yer verilmesi gerektiğidir. Öğretmenler genel olarak okuma ve yazmanın doğal ortamında öğretilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Öğrenciler genel olarak ev ve ev dışı ortamlardan etkilenecek içsel bir motivasyonla okuma ve yazmaya merak

salmaktadırlar. Çocuğun zengin materyallerle dolu ortamlarda büyümesi bu açıdan önemlidir. Aynı zamanda ailenin desteği de çok önemlidir.

Alanyazında erkenden okuma ve yazma öğrenen çocuklar ile ilgili çocuk görüşlerine veya çocuk gözlemlerine dair çalışmalara ve bulgulara rastlanmamıştır. Genel olarak bu öğrencilerin ebeveyn ve öğretmenleri ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

5.3. Öneriler

İlkokula başlamadan önce kendiliğinde okuma ve yazma öğrenen çocuklar ile ilgili yapılan bu araştırmada görüşlerden yola çıkarak şu öneriler sunulabilir;

1. İlkokul öğretmenleri, yazma ön bilgisi ile gelen öğrencileri gözlemleyerek bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirebilir. Öğretim sürecinde her öğrencinin bireysel farklılığına duyarlı olunarak farklı hız ve ihtiyaçlara göre yapılandırılmış bir yaklaşım benimsenebilir.
2. Ailelere, çocukların yazma gelişimiyle ilgili doğru yönlendirmeler yapılabilir.
3. Bireysel farklılıklar dikkate alınarak sınıf yönetimi planlanabilir.
4. Öğretim stratejilerinin bireyselleştirilmesi, hazırbulunuşluk düzeylerinin göz önünde bulundurulması ve olumlu sosyal davranışların desteklenmesi sağlanabilir.
5. Öğretmenlerin bir kısmı bireysel farklılıkları tanımakta ve buna uygun stratejiler uygulamaktadır. Ancak bunu sürdürülebilir ve sistematik şekilde uygulayabilmek için MEB tarafından seviye temelli materyaller sağlanabilir, sınıf mevcutları azaltılabilir ve öğretmenlere yönelik uygulamalı rehberlik sunulabilir.
6. Bazı öğretmenlerin bu öğrenci profiline yönelik öneri geliştirememesi nedeniyle, hizmet içi eğitimler bu alana özgü yeniden yapılandırılabilir.

7. Öğrencinin ileri düzey yazma becerilerinin sistematik şekilde desteklenebilmesi için beceri temelli yazma programları, yazılı anlatım kademelendirme kılavuzları, akran öğrenmesi odaklı sınıf içi örnek uygulamalar geliştirilebilir.
8. Bu öğrencilere yönelik yapılandırılmış zenginleştirme çalışmaları, eleştirel düşünme becerilerini destekleyen etkinlikler ve sürekli motivasyon sağlayacak öğrenme ortamları sağlanabilir.
9. Öğretmenlerin büyük bir kısmının erkenden okuma ve yazma öğrenerek okula gelen öğrencilerin kendi sınıf ortamlarında çok sıcak bakmamalarından ve öğrencilerin bazen sınıf düzenini bozmalarından kaynaklı olarak bu çocuklara okula başlayacakları zaman okuma ve yazma seviye tespit sınavı uygulanarak okuma ve yazma bilen çocukların ayrı bir şubede toplanması sağlanabilir.
10. Okuma ve yazma öğrenen bazı çocukların teknolojik aletlerden öğrenmesinden yola çıkarak ailelere ve çocuklara teknoloji okuryazarlığı eğitimi verilebilir.
11. Okullarda yapılan sene başı toplantılarında sınıfında erkenden okuma ve yazma öğrenen öğrenciler olduğu belirlenen öğretmenlere yönelik materyal desteği sağlayarak öğretmenlerin iş gücü hafifletilebilir.

KAYNAKLAR

- Adams, M. J. 1990. Beginning to read: thinking and learning. *Psychological Review*, 65, 197-208.
- Akıncı Coşgun, A., Deniz, K. ve Kahraman, K. 2024. Okul öncesi dönemdeki çocukların ev erken okuryazarlık ortamını belirleyen etmenlerin incelenmesi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 199-218.
- Akyol, G., 2024. Etkileşimli Kitap Okumanın 48-72 Aylık Normal Gelişim Gösteren Çocukların Dil Gelişimlerine ve Zihin Kuramı Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Akyol, H., 2019. Okuma ve Anlama. *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara, 33-107.
- Akyüz, E., 2016. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi ve Ev Okuryazarlık Ortamı ile İlişkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, E. ve Doğan, Ö. 2019. Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemdeki gelişimi: 36-71 aylık Türk çocukları örneklemini. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 193-222.
- Altun, D., 2016. A Multilevel Analysis of Home and Classroom Literacy Environments in Relation to Preschoolers' Early Literacy Development.n Doktora Tezi, Middle East Technical University.
- Aslan, H. S., 2019. 48-66 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi ve Sosyal Beceri ile İlişkili Değişkenlerin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aşıcı, M. 2009. Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Atlar, H. ve Uzuner, Y. 2018. Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 1-36. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s3m>
- Aygün, A., 2022. Ebeveynlerin Ev Erken Okuryazarlık Ortamlarının Farklı Değişkenler ile İncelenmesi ve Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayhan, Ş., 1998. İlkokul Öğretmenlerinin Okulöncesi Eğitimi ile İlgili Düşünceleri ve Okulöncesi Eğitiminden Beklentileri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aytaş, G. 2005. Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baroody, A. E. and Diamond, K. E. 2013. Measures of preschool children's interest and engagement in literacy activities: examining gender differences and construct dimensions. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 291-301.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.002>

- Baroody, A. E. and Diamond, K. E. 2014. Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146-162. <https://doi.org/10.1177/1476718X14529280>
- Başar, M. 2013. Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(56), 275-294.
- Baydık, B. 2003. Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 77-89. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000208
- Berg, B. L. and Lune, H., 2017. *Qualitative Research Methods For The Social Sciences*. Pearson.
- Bingham, G. E. and Mason, A. 2018. Contexts of african american children's early writing development: considerations of parental education, parenting style, parental beliefs, and home literacy environments. *Academic Socialization of Young Black and Latino Children*, 61-89.
- Bojczyk, K. E., Haverback, H. R., Pae, H. K., Hairston, M. and Haring, C. D. 2019. Parenting practices focusing on literacy: a study of cultural capital of kindergarten and first-grade students from low-income families. *Early Child Development and Care*, 189(3), 500-512. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1328416>
- Burgess, S. R. 2011. Home literacy environments (hles) provided to very young children. *Early Child Development and Care*, 181(4), 445-462. <https://doi.org/10.1080/03004430903450384>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., 2019. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ceylan Aba, T., 2011. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma- Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (Balıkesir İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Coşkun, E. 2002. Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Creswell, J. W., 2018. *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* Siyasal Kitabevi Yayınları.
- Çelebi, C. ve Bozkurt, E., 2024. Veli ve öğretmenin gözünden okuma yazma bilerek ilkokula başlayan çocuklar. 22.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, Şanlıurfa.
- Çelenk, S. 2003. İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 75-80.
- Çelenk, S. 2008. İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.

- Çelik, B., Uyanık, G. ve Bilgin, H. 2025. Ev merkezli paylaşımlı kitap okumanın 5 yaş grubu dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(3), 636-654.
- Çiçek, E. N., 2024. Etkileşimli Kitap Okumanın 48-72 Aylık Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Yürütücü İşlevleri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. and Buell, M. J. 2000. Mothers' implicit theories of early literacy instruction: implications for children's reading and writing *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131. <https://doi.org/10.1080/0030443001600111>
- Delican, B. ve Ateş, S. 2021. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 51-165. <https://doi.org/10.16916/aded.795356>
- Demir, E., 2021. 60-72 Aylık Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Görsel Algı Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Denli, H., 2022. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuma Yazma İnançlar ile Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Duyan, K. G., 2022. Anasınıfı Eğitimi Alan Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ile Ev Erken Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Eminoğlu, N. ve Tanrikulu, H. 2018. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde okuma yazma öğrenerek ilkokula başlamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 56-69.
- Emül, I., 2024. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annelerinin Çalışma Durumlarıyla Öz Yeterlilik ve Başa Çıkma Tutumları İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, Ö., 2009. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. 2016. Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Erkan, S. ve Kırca, A. 2010. Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Esen Aygün, H. 2019. Okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 663-687.
- Feyman Gök, N., 2013. Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kök, M., Fırat, Z. ve Balcı, A. 2019. Okuma yazma bilerek ilkokula başlayan çocuklar hakkında ilkokul öğretmenlerinin görüşleri. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 48-63. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.569763>
- Genç Ersoy, B. 2021. Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri. Journal of Qualitative Research in Education, 25, 263-294. doi: 10.14689/enad.25.11
- Gengeç, H., Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. 2023. Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: sosyo ekonomik düzey ve ev okuryazarlığı. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 57, 252-279.
- Gökkuş, İ., 2016. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminde Ses Bilgisi Farkındalık Programının Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gökkuş, İ. ve Akyol, H. 2020. Ses bilgisi farkındalık programının birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi. Cumhuriyet International Journal of Education, 9(1), 308-331.
- Guo, Y., Puranik, C., Kelcey, B., Sun, J., Dinnesen, M. S. and Breit-Smith, A. 2020. The role of home literacy practices in kindergarten children's early writing development: a one-year longitudinal study. Early Education and Development, 32(2), 209-227. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1746618>
- Gül, G., 2007. Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. Özel Eğitim Dergisi, 8(1). 17-32.
- Güneş, F. 1994. Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27 (2), 499-507. https://doi.org/10.1501/egifak_0000000368
- Güneş, F. 2013. Okuma yazma öğrenme yaşı. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(4), 280-298.
- Güneş, F. 2017. Okuma ilgisi ve gücü. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3(3), 119-128.
- Güneş, F. 2019. Okuryazarlık yaklaşımları. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 4(3), 224-246. <https://doi.org/10.29250/sead.634908>
- Hogan, T. P., Adlof, S. M. and Alonzo, C. N. 2014. On the importance of listening comprehension. International Journal of Speech-Language Pathology, 16(3), 199-207. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441>
- Işıtan, S., Saçkes, M., Justice, L. M. and Logan, J. A. R. 2018. Do early learning and literacy support at home predict preschoolers' narrative skills? Educational Sciences: Theory & Practice, 18(3), 661-671. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.3.0012>
- Jarrett, R. L. and Coba-Rodriguez, S. 2017. "We keep the education goin' at home all the time": family literacy in low-income African American families of preschoolers. Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 22(2), 57-76. <https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1295861>

- Joshi, R. M. 2006. vocabulary: a critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 209-219. <https://doi.org/10.1080/10573560590949278>
- Justice, L. M., Invernizzi, M. A., and Meier, J. D. (2002). Designing and implementing an early literacy screening protocol. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(2), 84-101.
- Karaman, G., 2013. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, G. ve Güngör Aytar, A. 2016. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (eobda) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. <https://doi.org/10.17860/efd.02080>
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. 2015. Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (erot) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. 2017. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231-254.
- Koçyiğit, S. 2014. Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale University Journal of Education*, 02(36), 203-203. <https://doi.org/10.9779/puje707>
- Kuhl, P. K. 2004. Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831-843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>
- Laçın, E. 2019. Erken çocukluk özel eğitiminde erken okuryazarlık ve okulöncesi öğretmenlerinin uygulamaları. *International Journal of Barrier Free Life and Society*, 3(1), 16-36. <https://doi.org/10.29329/baflas.2019.265.2>
- Lane, H. B. and Wright, T. L. 2007. Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675. <https://doi.org/10.1598/rt.60.7.7>
- Levin, I., Shatil-Carmon, S. and Asif-Rave, O. 2005. Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(2), 139-165. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.002>
- Levin, I., Vries, A. C. B., Aram, D. and Bus, A. G. 2005. Writing starts with own name writing: from scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*, 26(3), 463-477.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. and Hecht, S. A. 2002. Relations of the home literacy environment (hle) to the development of reading-related abilities. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Mascarenhas, S. S., Moorakonda, R., Agarwal, P., Lim, S. B., Sensaki, S., Chong, Y. S., Allen, J. C. and Daniel, L. M. 2017. Characteristics and influence of home literacy environment in early childhood-centered literacy orientation. *Proceedings of Singapore Healthcare*, 26(2), 81-97. <https://doi.org/10.1177/2010105816674738>

- MEB, 2013. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara.
- MEB, 2019. Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara
- MEB, 2024. Okul Öncesi Eğitim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConnell, S., Heistad, D., Pickart, M., Sheran, C. and Marston, D. 2007. Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, 36(3), 433-452. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087932>
- Muslugüme, E., 2016. Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programının Sosyo Ekonomik Düzeyi Düşük Ailelerin Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- NELP, 2008. Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel.
- Nergis, A., 2008. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ön Okuryazarlık Davranışları ile Annelerinin Okuryazarlığa Olan İlgisi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Neuman, S. B., Copple, C., and Bredekamp, S. (2000). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices For Young Children* (pp. 1-139). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Oktay, A. 1990. Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-160.
- Ortiz, R. W. and Ordoñez-Jasis, R., 2005. Leyendo juntos (reading together): new directions for latino parents’ early literacy involvement. *The Reading Teacher*, 59(2), 110-121. <https://doi.org/10.1598/rt.59.2.1>
- Ömay, Ç., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. 2011. Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Özbek Ayaz, C., 2015. Ailelerin, Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Kullandıkları Okuryazarlık Uygulamalarının İncelenmesi: Tekirdağ İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özcan, A. O. 1991. İlk okuma-yazma döneminde yazma becerisini öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 203-207.
- Özcan, A. O. ve Özcan, A. F. 2014. Türk çocuklarının ses gelişim özellikleri ve ilk okuma yazma öğrenme. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 67. <https://doi.org/10.17336/igusbd.99559>
- Özçakmak, H., 2018. Okuma Eğitimi. B. Onan ve M. O. Kan (Edt.). *İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özenici, S. 2009. İşleyen belleğin okuma anlama sürecindeki rolü ve işlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 467-476.
- Pehlivan, M., 2024. 48-69 Ay Aralığındaki Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişim Düzeylerine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi,

İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.

- Phillips, B. M. and Lonigan, C. J. 2009. Variations in the home literacy environment of preschool children: a cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146-174. <https://doi.org/10.1080/10888430902769533>
- Polat Ün, E., 2024. 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığı, Sosyal Beceri ve Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Rodriguez, E. T. and Tamis-LeMonda, C. S. 2011. Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058-1075. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x>
- Saban, A. I., Altınkamaş, N. F. and Deretarla Gül, E. 2018. Investigation of parents' early literacy beliefs in the context of turkey through the parent reading belief inventory (prbi). *European Journal of Educational Research*, 7(4), 985-997.
- Saçkes, M., Işıtan, S., Avcı, K. and Justice, L. M. 2016. Parents' perceptions of children's literacy motivation and their home-literacy practices: what's the connection? *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 857-872. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2014.996422>
- Sağlam, C., 2020. Okul Öncesi Dönemde Çalışma Belleği ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Salgut, E., 2019. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitimlin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sénéchal, M., Lefevre, J., Thomas, E. M. and Daley, K. E. 1998. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116. <https://doi.org/10.1598/rrq.33.1.5>
- Sibanda, R. and Kajee, L. 2019. Home as a primary space: Exploring out-of-school literacy practices in early childhood education in a township in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 9 (1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.686>
- Solichah, N. and Fardana, N. A. 2025. Mediating effects of parental expectations on parental participation in early literacy: a dyadic analysis. *Psychopathic: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 12(1), 33-52. <https://doi.org/10.15575/psy.v12i1.40010>
- Snow, C. E., Burns, M. S. and Griffin, P., 1998. Preventing Reading Difficulties in Young Children. National Academy Press.
- Şamlı, H. Ö., 2019. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, A., Doğanay, A., Ataizi, M., Balaban Salı, J. ve Akbulut, Y., 2018. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

- Taşkın, N., Sak, R. ve Sak, İ. Ş. 2015. Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: öğretmen görüşleri. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, (1), 329-338.
- Taşkınbaş, İ., 2021. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamlarının Ailelerinin Sosyoekonomik Düzeyine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- TDK, (2024). <https://sozluk.gov.tr/> (15.11.2024).
- Teale, W. H. 1978. Positive environments for learning to read: what studies of early readers tell us. Language Arts, 55(8), 922-932.
- Teale, W. H. 1982. Toward a theory of how children learn to read and write naturally. Language Arts, 59(6), 555-570. <https://doi.org/10.58680/la198226458>
- Teale, W. H. 1995. Young children and reading: trends across the twentieth century. Journal of Education, 3(177), 95-127.
- Teale, W. H. and Yokota, J., 2000. Beginning Reading And Writing: Perspectives On Instruction. D. S. Strickland and L. M. Morrow (Edt.). Beginning Reading And Writing (pp. 3-21). New York, London: Teacher Colleges Press.
- Tezcan, T., 2023. Müzik ve Yaratıcı Drama Temelli Erken Okuryazarlık Eğitim Programının 4-5 Yaşlarındaki Roman Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tok, Ö. ve Canatar, M. 2023. Evde erken okuryazarlık ve kütüphane algıları ölçeğinin ön analiz uygulamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi, 10(19), 41-72. <https://doi.org/10.26650/bba.2023.19.1290351>
- Tosunoğlu, M., Tosunoğlu, N. ve Arslan, F. 2008. 2005 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı'na göre yapılan ilk okuma ve yazma öğretiminin okuma becerisi açısından değerlendirilmesi. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 117-133.
- Tozan, R. M., 2023. 2012-2022 Yılları Arasında Erken Okuryazarlık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Türkan, B., 2024. Anne-Çocuk İletişimi ile Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uluğ, E., 2018. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen 12-36 Aylık Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortam Özelliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- UNESCO, 2006. Education for All Global Monitoring Report (Understandings of literacy).
- Ünal, Ş., 2021. Sosyoekonomik Açısından Dezavantajlı Bölgede Yaşayan Çocukların Anlatı Becerileri ile Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Van Bergen, E., Van Zuijen, T., Bishop, D. and De Jong, P. F. 2017. Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147-160. <https://doi.org/10.1002/rrq.160>
- Van Vechten, D., 2013. Impact of home literacy environments on students from low impact of home literacy environments on students from low socioeconomic status backgrounds. *Education Masters*, 248.
- Vries, A. C. B. and Bus, A. G. 2008. Name writing: a first step to phonetic writing? literacy teaching & learning. *An International Journal of Early Reading & Writing*, 12(2), 37-55.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. and Bennett, K. K. 2006. Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211. <https://doi.org/10.1177/1468798406066444>
- Weinberger, J. 1996. A longitudinal study of children's early literacy experiences at home and later literacy development at home and school. *Journal of Research in Reading*, 19(1), 14-24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1996.tb00083.x>
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. 1998. Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wilkins, J. and Terlitsky, A. B. 2015. Strategies for developing literacy-focused family-school partnerships. *Intervention in School and Clinic*, 51(4), 203-211. <https://doi.org/10.1177/1053451215589181>
- Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L. ve Aksoy, A. B. 2019. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1128-1146.
- Yaşar Sağlık, Z., Erbağcı, N. ve Avcı, A., 2024. İlkokula okuma yazma bilerek başlayan öğrenciler: ilkokul öğretmenlerinin bakış açıları. 22.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, Şanlıurfa.
- Yazanoğlu, G., 2011. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinde Kelime Dağarcığı Gelişiminin İlkokuma Yazma Başarısı ve Sosyoekonomik Düzey ile İlişkisi (Şirnak İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yeo, L. S., Ong, W. W. and Ng, C. M. 2014. The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Hiğde, A. ve Baştuğ, M. 2021. Aile okuryazarlığı kavramına kuramsal bir bakış. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 89-109.
- Yılmaz Hiğde, A., Baştuğ, M. ve Cihan, H. 2020. Okul Öncesi Dönem Ebeveynlerinin Ev Okuryazarlığı Yaşantılarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 628-645. <https://doi.org/10.16916/aded.650894>

- Yumuş, M., 2018. Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Ebeveynlerin Deneyimlerine Bebeklerin Dil Gelişimlerine ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zhakim, A. 2024. Pre-school children's literacy development in the Kazakh home learning environment. Journal of Education and e-Learning Research, 11(1), 142-154. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i1.5398>
- Zhou, H. and Salili, F. 2008. Intrinsic reading motivation of Chinese preschoolers and its relationships with home literacy. International Journal of Psychology, 43(5), 912-916. <https://doi.org/10.1080/00207590701838147>



EKLER

Ek 1 Görüşme Formları

Öğretmen Görüşme Formu

1. Öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan önce okuma öğrenerek okula gelmeleri konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Öğrencilerin birinci sınıfa başlamadan önce yazma öğrenerek okula gelmeleri konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. Okuma öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre avantajları nelerdir? Açıklayınız.
4. Yazma öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre avantajları nelerdir? Açıklayınız.
5. Okuma öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre dezavantajları nelerdir? Açıklayınız.
6. Yazma öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre dezavantajları nelerdir? Açıklayınız.
7. Birinci sınıfa başlamadan okuma öğrenen öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki durumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Birinci sınıfa başlamadan yazma öğrenen öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki durumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
9. Okuma öğrenerek ilkokula başlayan öğrenciler sınıf yönetiminizi nasıl etkiliyor? Açıklayınız.
10. Yazma öğrenerek ilkokula başlayan öğrenciler sınıf yönetiminizi nasıl etkiliyor? Açıklayınız.
11. Birinci sınıfa okuma öğrenerek okula başlayan öğrenciler için öğretim sürecini farklılaştırıyor musunuz? Cevabınız 'Evet' ise nasıl farklılaştırıyorsunuz?
12. Birinci sınıfa yazma öğrenerek okula başlayan öğrenciler için öğretim sürecini farklılaştırıyor musunuz? Cevabınız 'Evet' ise nasıl farklılaştırıyorsunuz?

13. Birinci sınıfa okuma öğrenerek gelen öğrenciler için sınıf içerisinde farklı yöntemler kullanılabilir mi? Hangi yöntemlerden nasıl yararlanılabilir açıklayabilir misiniz?
14. Birinci sınıfa yazma öğrenerek gelen öğrenciler için sınıf içerisinde farklı yöntemler kullanılabilir mi? Hangi yöntemlerden nasıl yararlanılabilir açıklayabilir misiniz?
15. Birinci sınıfa başlamadan okuma öğrenen öğrencilerin;
- 15.1. Motivasyon durumlarını akranlarına göre nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 15.2. Hazırbulunuşluk durumlarını akranlarına göre nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 15.3. Akademik başarı durumlarını akranlarına göre nasıl değerlendiriyorsunuz?
16. Birinci sınıfa başlamadan yazma öğrenen öğrencilerin;
- 16.1. Motivasyon durumlarını akranlarına göre nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 16.2. Hazırbulunuşluk durumlarını akranlarına göre nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 16.3. Akademik başarı durumlarını akranlarına göre nasıl değerlendiriyorsunuz?
17. Birinci sınıfa başlamadan önce okuma öğrenen tüm öğrenciler yazmayı da öğrenerek mi okula başlamışlardır?

Aile Görüşme Soruları

1. Çocuğunuz ilkokula başlamadan önce okumayı kendisi isteyerek mi öğrendi? Neden?
2. Çocuğunuz okumayı öğrenirken nasıl bir yol izledi?
3. Çocuğunuzu okula başlamadan önce okuma öğrenmesi için teşvik ettiniz mi? Eğer teşvik ettiyseniz nedeni nedir?
4. Çocuğunuz okumayı öğrenirken nasıl bir yol izlediniz?
5. Çocuğunuz ilkokula başlamadan önce yazmayı kendisi isteyerek mi öğrendi? Neden?

6. Çocuğunuz yazmayı öğrenirken nasıl bir yol izledi?
7. Çocuğunuz okula başlamadan önce yazma öğrenmesi için teşvik ettiniz mi?
Eğer teşvik ettiyseniz nedeni nedir?
8. Çocuğunuz okumayı öğrenirken nasıl bir yol izlediniz?
9. Çocuğunuzun okumayı öğrenme merakı kaç yaşında başladı?
10. Çocuğunuzun yazmayı öğrenme merakı kaç yaşında başladı?
11. Çocuğunuzun okumayı öğrenme süreci yaklaşık olarak ne kadar sürdü?
12. Çocuğunuzun yazmayı öğrenme süreci yaklaşık olarak ne kadar sürdü?
13. Size göre, çocuğunuzun okula başlamadan önce okuma öğrenmesinin ona faydası nelerdir?
14. Size göre, çocuğunuzun okula başlamadan önce okuma öğrenmesinin ona zararı nelerdir?
15. Size göre, çocuğunuzun okula başlamadan önce yazma öğrenmesinin ona faydası nelerdir?
16. Size göre, çocuğunuzun okula başlamadan önce yazma öğrenmesinin ona zararları nelerdir?

Öğrenci Görüşme Formu

1. Okula başlamadan önce neden okuma ve yazma öğrenmek istedin?
2. Okuma öğrenmek senin için zor oldu mu? Neden?
3. Yazma öğrenmek senin için zor oldu mu? Neden?
4. Okuma öğrenerek okula başlamanın senin için iyi yönleri neler oldu?
5. Okuma öğrenerek okula başlamanın senin için kötü yönleri neler oldu?
6. Yazma öğrenerek okula başlamanın senin için iyi yönleri neler oldu?
7. Yazma öğrenerek okula başlamanın senin için kötü yönleri neler oldu?
8. Sınıfta öğretmenin diğer öğrencilere okuma ve yazma öğretirken sen neler hissettin?

Ek 2 Onay Formları

SES /GÖRÜNTÜ KAYDI ÖĞRETMEN/YÖNETİCİ ONAM FORMU

Sayın Öğretmen/Yönetici;

Bu alanda araştırmacının Kişisel Verilerin Korunması Kanunu’na uygun olarak hareket edileceğine dair taahhütname ifadeleri yer alacaktır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz. Araştırma herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılımınız tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda okul ile ilgili ilişkileriniz etkilenmeyecektir. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Araştırmaya onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	Hatice BAYRAM
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	İlkokula Başlamadan Önce Okuma ve Yazma Öğrenen Çocukların Durumunun Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın Amacı	Erken okuryazarlık ve erkenden okuma yazma öğrenme çocuk gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Erken okuryazar olan bireyler ilkokul döneminde okuma yazma sürecini daha kolay atlatabilmektedir. Erken okuryazarlığı etkileyen en önemli unsurlardan birisi de aile ve aile ortamı olmaktadır. Bu çalışmada henüz okula başlamadan aile ortamında kendiliğinden ya da aile desteği ile erkenden okuma yazma öğrenen çocukların ilkokula başladıkları zaman okuma yazma öğrenme sürecinde yaşadıklarını değerlendirmektir.
---------------------------	--

Görev yapmakta bulunduğum

Yalnızca ses kavdı alınmasına izin verivorum.

okul/kurumdaki yapılacak olan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. __/__/__

☐☐

Görüntü kavdı alınmasına izin verivorum.

☐

Ses ve görüntü kavdı alınmasına izin vermivorum.

Öğretmen Adı-Soyadı:

Yönetici Adı-Soyadı:

İmza:

İmza:

SES /GÖRÜNTÜ KAYDI VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Bu alanda araştırmacının Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na uygun olarak hareket edileceğine dair taahhütname ifadeleri yer alacaktır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Herhangi bir veli, çocuğunun ses/görüntü kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde kayıt alınmayacaktır. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz.

Araştırmacının Adı	Hatice BAYRAM
Soyadı	
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	İlkokula Başlamadan Önce Okuma ve

	Yazma Öğrenen Çocukların Durumunun Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Araştırmanın Amacı	Erken okuryazarlık ve erkenden okuma yazma öğrenme çocuk gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Erken okuryazar olan bireyler ilkokul döneminde okuma yazma sürecini daha kolay atlatabilmektedir. Erken okuryazarlığı etkileyen en önemli unsurlardan birisi de aile ve aile ortamı olmaktadır. Bu çalışmada henüz okula başlamadan aile ortamında kendiliğinden ya da aile desteği ile erkenden okuma yazma öğrenen çocukların ilkokula başladıkları zaman okuma yazma öğrenme sürecinde yaşadıklarını değerlendirmektir.

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

Yalnızca ses kavdı alınmasına izin verivorum.

....../...../.....

☐
☐

Görüntü kavdı alınmasına izin verivorum.

☐

Ses ve görüntü kavdı alınmasına izin vermivorum.

Veli Adı-Soyadı:

İmza:



Ek 3 Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.11.2024-E.118608



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-95531838-050.99-118608
Konu : Etik Kurul Kararı

29.11.2024

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünüzün 27.11.2024 tarih ve 118346 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünüzün ilgi yazısına istinaden Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN'un danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Hatice BAYRAM'ın **""İlkokula Başlamadan Önce Okuma ve Yazma Öğrenen Çocukların Durumunun Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi""** başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup 28.11.2024 tarih ve 463 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ebubekir BAKAN
Etik Kurulu Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSLBM6J86C* Pin Kodu : 52052

Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Fırat Mah. Yeni Üniversite cad. No:2 AE/1 04100 Merkez, Ağrı – Türkiye

Telefon : 0472 215 98 63 Faks:0472 216 20 08

e-Posta : hukukburos@agri.edu.tr Web : www.agri.edu.tr

Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Yılmaz SABUNCU

Unvanı : Şube Müdürü

Tel No : 1280



Ek 4 MEB Uygulama İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2024.011453.01

T.C. Kimlik No: 23*****38

Adı Soyadı: HATİCE BAYRAM

Araştırmacının Adı: İlkokula Başlamadan Önce Okuma ve Yazma Öğrenen Çocukların Durumunun Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci, Öğretmen, Veli

Veri Toplama Aracının Başlığı: İlkokula başlamadan Önce Okuma ve Yazma Öğrenen Çocukların Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüş Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 17.12.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 17.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Hatice BAYRAM
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	2022, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi	2025, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Programı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, Almanca
Bilimsel Faaliyetler	
İş Deneyimi	
Stajlar	Atatürk İlkokulu
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	Mehmet Fuat Demir İlkokulu
İletişim	
E-posta Adresi	
Mezuniyet Tarihi	