



OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA

BULUNAN KİTAP MERKEZLERİ

HAKKINDA BİR DURUM ARAŞTIRMASI

ZERRİN KIRMIZISAÇ ŞAHİN

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

ZERRİN KIRMIZISAÇ ŞAHİN

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA
BULUNAN KİTAP MERKEZLERİ
HAKKINDA BİR DURUM ARAŞTIRMASI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

TEZ YÖNETİCİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

JÜRİ ÜYELERİ

Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Dr. Öğretim Üyesi Serap AKTEMUR GÜRLER

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 “OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA BULUNAN KİTAP MERKEZLERİ HAKKINDA BİR DURUM ARAŞTIRMASI” adlı tezin 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

ZERRİN KIRMIZISAÇ ŞAHİN

 AGRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ 2007	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	Doküman No	FR-211
		İlk Yayın Tarihi	26.02.2024
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa No	1/1

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA BULUNAN KİTAP MERKEZLERİ HAKKINDA
BİR DURUM ARAŞTIRMASI**

Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN danışmanlığında, Zerrin KIRMIZISAÇ ŞAHİN tarafından hazırlanan bu çalışma, 22/08/2025 tarihinde aşağıda isimleri belirtilen jüri tarafından değerlendirilmiş olup Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak **oybirliği** ile kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

İmza :

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Serap AKTEMUR GÜRLER

İmza :

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

İmza :

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu .../.../... tarih ve / numaralı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet TEYFUR
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaklardan yapılan bildiriş, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak olarak kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

HAZIRLAYAN	KONTROL EDEN	ONAYLAYAN
-------------------	---------------------	------------------

Benzerlik Oranlarına Dair Beyannamedir

Öğrenci Adı Soyadı	ZERRİN KIRMIZISAÇ ŞAHİN	
Numarası	220601027	
Ana Bilim Dalı	TEMEL EĞİTİM	
Bilim Dalı	SINIF EĞİTİMİ	
Programı	TEZLİ YÜKSEK LİSANS	
Danışman Unvanı Adı Soyadı	DR. ÖĞR. ÜYESİ BÜŞRA KOÇAK MACUN	
Tez Başlığı	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA BULUNAN KİTAP MERKEZLERİ HAKKINDA BİR DURUM ARAŞTIRMASI	
Bölümler	Turnitin Sonucu	En Yüksek Değer
Giriş	%12	% 25
Kuramsal Temeller/Kavramsal Çerçeve	%11	% 30
Materyal ve Yöntem	%22	% 30
Araştırma Bulguları	%7	% 20
Sonuç/Tartışma/Öneri	%5	% 20
TEZ (GENEL)	%9	% 25

12/09/2025

Yukarıda bilgileri yazılı tez çalışmasının benzerlik oranları Turnitin raporundan alındığı haliyle yazılmış olup tüm bilgilerin doğru olduğunu, aksi halde doğacak hukuki sorumlulukları kabul ve beyan ederiz.

İmza

ZERRİN KIRMIZISAÇ ŞAHİN

İmza

DR. ÖĞR. ÜYESİ BÜŞRA KOÇAK MACUN

HAZIRLAYAN	KONTROL EDEN	ONAYLAYAN
------------	--------------	-----------

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA

BULUNAN KİTAP MERKEZLERİ

HAKKINDA BİR DURUM ARAŞTIRMASI

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

2025, 93 Sayfa

Jüri: Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Dr. Öğretim Üyesi Serap AKTEMUR GÜRLER

Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan kitap merkezlerinin mevcut durumunu öğretmen görüşleri ve yapılan gözlemler doğrultusunda çeşitli açılardan incelemek, elde edilen bulgular doğrultusunda değerlendirmeler yapmaktır.

Araştırma, temel nitel araştırma desenine uygun olarak yapılandırılmış ve veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise İstanbul'un Kadıköy, Maltepe ve Esenler ilçelerinde görev yapan 55 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma kapsamında toplam 100 öğretmene ulaşılmış; ancak yalnızca soruları eksiksiz, içten ve derinlemesine yanıtlayan 55 öğretmenin verileri analize dahil edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 2024-2025 güz yarıyılı içerisinde öğretmenlerle çalıştıkları kurumlarda yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış; frekans ve yüzde değerlerinden, ayrıca katılımcı görüşlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, bir okul öncesi eğitimi ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanından görüş alınmış, veriler ve bulgular karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre: Birçok sınıfta kitap merkezi bulunmamaktadır. Kitap merkezi bulunan sınıfların büyük çoğunluğunda sadece hikâye kitapları yer almaktadır. Kitap merkezi bulunmayan sınıflarda bu durumun temel nedenleri fiziksel yetersizlikler ve ekonomik kısıtlılıklardır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı ekonomik kaygılar nedeniyle kitaplıkları yenileyemediklerini veya alternatif saklama yöntemleri geliştirdiklerini belirtmiştir. Kitap merkezi kurma sürecinde öğretmenler en fazla desteği velilerden aldıklarını ifade etmiştir. Kitap merkezinde vakit geçiren çocukların çoğunlukla sosyoekonomik düzeyi daha yüksek ailelerden geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

2025, 93 sayfa

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk, Kitap Merkezi, Kitap, Okul Öncesi Öğretmeni

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

A SITUATION STUDY ON BOOK CENTERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Thesis Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

2025, 93 Pages

Jury: Assoc. Prof. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Assist Prof. Serap AKTEMUR GÜRLER

Assist Prof. Büşra KOÇAK MACUN

The purpose of this study is to examine the current status of book centers in preschools from various perspectives, based on teacher opinions and observations, and to make evaluations based on the findings.

The research was structured in accordance with a basic qualitative research design, and interviews were used as the data collection method. The research population consisted of teachers working in preschools affiliated with the Ministry of National Education in Istanbul. The study group consisted of 55 preschool teachers working in the Kadıköy, Maltepe, and Esenler districts of Istanbul. A total of 100 teachers were contacted for the study; however, data from only the 55 teachers who answered the questions completely, sincerely, and in-depth were included in the analysis. Data were collected through face-to-face interviews conducted with the teachers at their institutions during the 2024-2025 fall semester, using a semi-structured interview form developed by the researcher. Descriptive analysis was used in data analysis, utilizing frequency and percentage values, as well as participant opinions. To increase the validity and reliability of the study, opinions were obtained from a preschool education expert and a Turkish language education expert, and the data and findings were compared and evaluated.

The study found that many classrooms lack book centers. The vast majority of classrooms with book centers only stock storybooks. In classrooms without book centers, the primary reasons for this are physical limitations and financial constraints.

A significant number of teachers stated that they were unable to renew their bookshelves due to financial concerns or that they had developed alternative storage methods. Teachers reported receiving the most support from parents during the process of establishing book centers. It was concluded that the children who spent time at book centers mostly came from families with higher socioeconomic status.

2025, 93 pages

Keywords: Early Childhood, Book Center, Book, Preschool Teacher



TEŞEKKÜR

Çalışmamı yürütürken sabrını, bilgisini, tecrübesini ve özverisini benden esirgemeyen, çalışmalarımın tamamlanabilmesi için her türlü şartı sağlayan ve bana her zaman, her türlü desteği sunan kıymetli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN’a teşekkürlerimi sunarım.

Değerli zamanlarını ayırarak tezimi inceleyen ve görüşleriyle tezime katkı sağlayan kıymetli tez jüri üyesi Sayın Dr. Öğr. Üyesi Serap AKTEMUR GÜRLER’e ve ders dönemlerimde elinden gelen her türlü desteği sağlayan, bana inanan, yarım kalan tez çalışmamı bitirmeyi bir borç bildiğim, emeklerini güzel neticelendirmek istediğim kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU’na teşekkürlerimi sunarım.

Beni yüksek lisans sürecimde, cesaretlendiren ve her zaman yanımda olma sözü veren kıymetli arkadaşım Emine ve İbrahim’e, manevi destekleriyle her zaman yanımda olduklarını hissettiğim yollar boyunca beni telefonlarıyla hiç yalnız bırakmayan canım abim Ardıl KIRMIZISAÇ ve canım ablam Arda KIRMIZISAÇ’a, canım kardeşim Dilan EMEL’e çalışma döneminde beni her zaman destekleyen, ilk öğretmenim, meslektaşım, annem Zelal KIRMIZISAÇ’a, Ağrı’ya gidiş gelişlerimde sabırla beni bekleyen, her dönüşümde yaptıklarımı heyecanla dinleyen babam Neşet KIRMIZISAÇ’a sonsuz teşekkür ederim. Bununla birlikte tez sürecimde moral veren, her an varlığını yanımda hissettiğim, destekçim, bana bu dünyada iyiye ve güzele dair duygularımı beslemekten hiç vazgeçmeyen canım eşim Hüseyin Hürcan ŞAHİN’e sonsuz teşekkür ederim.

22/08/ 2025

Zerrin KIRMIZISAÇ ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	i
TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
2. KURAMSAL TEMELLER.....	8
2.1. Teknoloji ve Küreselleşme Ekseninde Eğitim	8
2.1.1. Yirmi birinci yüzyıl becerileri.....	8
2.1.2. Teknolojinin topluma yansımaları	10
2.1.3. PIRLS ve PISA uygulamalarında Türkiye'nin durumu.....	12
2.2. Okuma Becerisi	14
2.2.1. Toplumsallaşma ve okuma becerisi.....	14
2.2.2. Okul öncesi dönemde okuma becerisi	16
2.3. Okul Öncesi Dönemde Okuma Yaşantıları.....	17
2.3.1. Okul öncesi dönem ve çocuk edebiyatı	17
2.3.2 Okul öncesi dönemde okuma yaşantıları ve sınıfların rolü	20

2.3.3. Kitap merkezleri	22
2.3.4. Okul öncesi dönemde okuma yaşantıları ve öğretmenin rolü	24
2.3.5. Okul öncesi dönemde okuma yaşantıları ve ailenin rolü	27
2.3.6. Home literacy environment (HLE) kavramı	29
2.3.7. Okul öncesi dönemde sosyo ekonomik düzey ve okur yazarlık düzeyi	30
2.4. Yapılan Çalışmalar	30
2.4.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar	30
2.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	35
3.YÖNTEM.....	35
3.1.Araştırma Yöntemi	35
3.2. Araştırma Grubu	35
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.4. Verilerin Analizi	36
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	38
4. BULGULAR	38
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezlerine Öncelik Verme Durumlarına Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular	38
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarda Kitap Merkezi Oluşturulmasının Gerekliliğine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	40
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap Merkezlerinin Çocuklar Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular	42
4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Kaynak Desteği veya Aboneliklerin Olmasına Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular	43
4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Kitap Merkezi Bulunmamasına Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular	44
4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Kitap Merkezlerinin Kurulma Durumlarına Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular	45
4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap Merkezi Oluşturulmasına Yönelik Okul Yönetiminin Tutumu Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	47
4.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap Merkezi Oluştururken Velilerin Tutumuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	48
4.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Yer Alan Kitap Merkezlerinin Konumu ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular	49

4.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Kitap Merkezine Karşı Tutumlarına Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular	51
4.11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Aileden Aldıkları Desteğe Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular	52
4.12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerin Sosyo Ekonomik Durumlarına Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular	54
4.13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap Merkezlerini Tercih Edilebilir Duruma Getirmeye Yönelik Uygulamaları ve Önerilerine İlişkin Bulgular	55
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	62
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	62
5. 1. Tartışma ve Sonuç	62
5.2. Öneriler	78
5.2.1. Gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler	78
5.2.2. Okul öncesi eğitimin uygulanma sürecine yönelik öneriler.....	79
KAYNAKLAR.....	81
EKLER.....	91
Ek 1 MEB İzni	91
Ek 2 Görüşme Soruları	92
ÖZGEÇMİŞ.....	Error! Bookmark not defined.

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

%	yüzde
f	frekans/sıklık
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
TTK	Talim Terbiye Kurulu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öğretmenlerin sınıfında öğrenme merkezinin kısıtlı olması durumunda öncelik verdikleri merkezler	38
Tablo 2. Sınıflardaki kitap merkezlerinin durumu	39
Tablo 3. Sınıflarda kitap merkezi oluşturulmasını gereklilik açısından değerlendirilmesi	41
Tablo 4. Kitap merkezinin çocuklar üzerindeki etkisi hakkında öğretmen görüşleri	42
Tablo 5. Okul öncesi sınıflarda kaynak desteği veya aboneliklerin olması konusunda öğretmen görüşleri	43
Tablo 6. Sınıfında kitap merkezi bulunmayan öğretmenlerin, merkezin oluşturulmaması hakkındaki görüşleri	44
Tablo 7. Sınıfında kitap merkezi bulunan öğretmenlerin merkezi oluştururken nasıl bir yol izledikleri hakkında görüşleri	46
Tablo 8. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kitap merkezi oluşturulması durumunda okul yönetiminin tutumu hakkında görüşleri	47
Tablo 9. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kitap merkezi oluşturulması durumunda velilerin tutumu hakkındaki görüşleri	48
Tablo 10. Öğretmenlerin sınıflarında kitap merkezinin konumu hakkında görüşleri ve araştırmacı gözlemi	50
Tablo 11. Öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları çalışmalar sonrası kitap merkezine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri	51
Tablo 12. Kitap merkezinde veya kitaplarla kendiliğinden vakit geçiren öğrencilerin aile desteği hakkında öğretmen görüşleri	52
Tablo 13. Kitap merkezinde veya kitaplarla vakit geçirmeyi tercih eden çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik durumu ve tutumu hakkında öğretmen görüşleri	54
Tablo 14. Kitap merkezini daha tercih edilebilir duruma getirmek için öğretmenlerin uygulamaları	55

Tablo 15. Çocukların kitaplara ve kitap merkezine olan ilgisine yönelik öğretmen görüşleri.....	57
Tablo 16. Kitap merkezini daha tercih edilebilir duruma getirmek için yapılabilecekler konusunda öğretmenlerin görüşleri	58



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı ve araştırmanın alt problemleri, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve çalışmada yer alan tanımların açıklamasına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Eğitim, bireylerin günlük yaşamlarını kolaylaştırmanın yanı sıra onları iş hayatına hazırlama görevini de üstlenmiştir. Bu görev, çağın önemli sorunlarından biri olarak ele alınmakta ve üzerinde dikkatle çalışılması gereken bir alanı ifade etmektedir (Yalçın 2018b; Trilling and Fadel 2009). Okullarda verilen eğitim ile okul dışındaki çeşitli faaliyetler, bireylerin yalnızca birer öğrenci olarak değil; aynı zamanda çalışan, lider, ebeveyn ya da gönüllü gibi farklı toplumsal roller üstlenebilmelerini sağlayacak yeterliliklerle donatılmaları açısından önem arz etmektedir. Günümüz çocuklarının ve gençlerinin gelecekte karşılaşacakları sorunlarla baş edebilmeleri, yalnızca bilgi edinmeleriyle değil; bu bilgileri uygulamaya koyabilme ve etkili biçimde sunabilme becerilerinin geliştirilmesiyle mümkün olabilecektir (Yalçın 2018b; National Research Council 2012).

Sürekli değişen, teknolojiyle şekillenen ve dinamik bir yapıya sahip olan 21. yüzyılda, çocukların çağın gerisinde kalmamaları ve yaşama uyum sağlayabilecek donanımlara sahip olabilmeleri için eğitim sistemine ve onun temel paydaşları olan aile ile okula önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda, gençlerin sadece akademik bilgiyle yetinmeleri yeterli görülmemekte; bilişsel, sosyal ve dijital becerilerle donatılmaları bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bilişsel beceriler arasında eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme öne çıkarken; sosyal beceriler arasında iletişim, iş birliği, dijital okuryazarlık, girişimcilik ve öğrenmeyi öğrenme gibi yetkinlikler yer almaktadır. Ayrıca kültürel farkındalık, empati ve etik sorumluluk gibi sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi de çağdaş eğitim anlayışının vazgeçilmez unsurları arasında değerlendirilmektedir.

Bu becerilere sahip bireyler, yaşam boyu öğrenmeye açık hale gelirken; değişen teknolojik, dijital, ekonomik ve toplumsal koşullara karşı daha esnek ve uyumlu bireyler olarak öne çıkmaktadırlar. Bu nedenle, söz konusu becerileri destekleyici nitelikte yapılandırılmış eğitim sistemleri, bireylerin geleceğin dünyasında üretken roller üstlenebilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (UNESCO 2015; OECD 2018).

OECD ülkeleri, bu becerilerin eğitim sistemleri aracılığıyla kazandırılmasına yönelik çeşitli değerlendirme araçları geliştirmiş ve bu doğrultuda ülkelerin mevcut durumlarını tespit edebilmek amacıyla uluslararası düzeyde testler uygulamaya başlamıştır. Bu testlerden en bilinenleri PIRLS ve PISA'dır. Türkiye, bu değerlendirme süreçlerine katılan ülkeler arasında yer almakta ve sonuçlar incelendiğinde OECD ülkeleri ortalamasına kıyasla nispeten geride ancak genel dünya ortalamasına oldukça yakın bir düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Türkiye, bu test sonuçlarına ve sonrasında yayımlanan raporlara dayalı olarak eğitim alanında çeşitli düzenlemeler gerçekleştirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve OECD tarafından hazırlanan raporlar incelendiğinde, öğrenci başına düşen eğitim harcaması, okullaşma oranları ve özellikle okul öncesi eğitimde yaş ve bölgelere göre okullaşma düzeyi gibi faktörlerin uluslararası sınavlara etkisi üzerine çok yönlü verilere ulaşmak mümkündür. Nitekim PIRLS, okul öncesi dönemden itibaren ilköğretim ve ortaokulun ilk yıllarını kapsayan birikimler hakkında bilgi sağlarken; PISA, öğrencilerin okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise dönemlerine ilişkin birikimlerine dair daha geniş kapsamlı veriler sunmaktadır.

Dewey (1938), okul öncesi dönemde öğrenme alışkanlıkları, öz disiplin ve sorumluluk gibi yaşam becerilerinin şekillendiğini vurgulayarak eğitimin yaşamın kendisi olduğunu bilgi aktarımıyla beraber, toplumsal yaşama hazırlık süreci olarak değerlendirir. Bahsedilen donanımlar konusunda gelişmeye başlayan bir çocuk ilköğretim ve sonraki eğitim kademelerinde de desteklendikçe, yaşamda başarılar edinmeye, gelişmeye açık hale gelecektir. Gerek iş yaşamında gerekse de sosyal yaşantısında uyumu yakalama şansı artmış olacaktır. Bu yüzden okul öncesi eğitim bireyin toplumdaki yer alma süreçlerini doğrudan etkileyebilecek donanımlar edinmesi bakımından bir fırsattır.

Okul öncesi eğitim alan bir çocuğun, eğitim sürecinde hem fiziksel hem de duygusal olarak desteklenmesi, istenen gelişimsel kazanımlara ulaşabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, sınıf içi fiziksel çevrenin niteliği ve öğretmenin tutumu belirleyici rol oynamaktadır (MEB 2013). Özellikle çocuğun gelişimsel kazanımlarını destekleme noktasında kitapların işlevi görmezden gelinemez düzeydedir. Kitaplar, bireyin hem kişisel gelişiminde hem de toplumsal uyum sürecinde etkili olmakta; açık görüşlülük, empati, duygusal bütünlük ve özgünlük gibi önemli becerilerin kazanımında aracı rol üstlenmektedir (Cavkaytar 2000).

Çocuk edebiyatı, çocukların sosyal, dilsel, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen başat bir araç olarak değerlendirilmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde, bireyin kişilik gelişimine katkı sunan bu alan, yalnızca estetik bir deneyim sağlamamakta; aynı zamanda eğitimsel işlevler de üstlenmektedir (Sever 2003). Nitelikli çocuk edebiyatı eserleri, çocuklara dilin inceliklerini öğretmenin ötesinde, empati kurma, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi çok yönlü becerilerin gelişimini de desteklemektedir (Gönen ve Uyanık 2021).

Okul öncesi eğitimin etkili biçimde yürütülebilmesi, aile, öğretmen ve fiziksel koşulların birbirini tamamlayıcı şekilde desteklenmesini gerektirmektedir. Yapılan araştırmalar ve OECD verileri, çevresel koşulların iyileştirilmesi ile çocukların akademik ve gelişimsel başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye’de daha önce kitap merkezlerine yönelik çeşitli araştırmalar yapılmış olmakla birlikte, bu çalışmada özellikle 21. yüzyılda bireylerin toplumsal uyum becerilerinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde, devlet okullarında yer alan okul öncesi sınıflardaki kitap merkezlerinin durumu ele alınmıştır.

Bu bağlamda, sınıf ortamlarının gözlemi ve öğretmen görüşlerine başvurularak, kitap merkezlerinin mevcut durumu, öğretmenlerin bu merkezlere yönelik tutumları, okul yönetiminin ve velilerin yaklaşımları ile öğrencilerde gözlemlenen davranış değişiklikleri çok yönlü biçimde değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın temel problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: “Okul öncesi sınıflarda kitap merkezlerinin durumu nasıldır?”

1.2. Araştırmanın Amacı

Okul Öncesi Öğretim Programı ve eğitimin amaçları incelendiğinde, bireyi toplumsal yaşama hazırlamanın temel hedeflerden biri olduğu görülmektedir. Son yıllarda ise bu hedef, 21. yüzyıl becerilerine uyum sağlayacak şekilde “topluma hazırlık” kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Çocukların bu becerileri edinmesinde kitapların rolü pek çok araştırma ile ortaya konmuştur. Özellikle aile ortamı ve okul öncesi eğitim kurumları, çocukların kitaplarla tanışması ve kitaplara yönelik olumlu tutum geliştirmesinde belirleyici bir işlev üstlenmektedir. Bu çalışma, söz konusu iki önemli unsuru öğretmen görüşleri doğrultusunda ele alarak mevcut durumun incelenmesini, eksikliklerin ve yanlışlıkların belirlenmesini ve var olan uygulamaların daha da geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre;

1. Öğrenme merkezlerine öncelik verme durumlarını,
2. Sınıflarda kitap merkezi oluşturulmasının gerekliliğini,
3. Kitap merkezlerinin çocuklar üzerindeki etkisini,
4. Kaynak desteği etkisini,
5. Sınıflarında kitap merkezi bulunmamasının nedenlerini,
6. Sınıflarında kitap merkezlerinin nasıl kurulduğunu,
7. Kitap merkezi oluşturulmasına yönelik okul yönetiminin tutumunu,
8. Kitap merkezi oluştururken velilerin tutumunu,
9. Sınıflarında yer alan kitap merkezlerinin konumu ve ulaşılabilirliğini,
10. Çocukların kitap merkezine karşı tutumlarını,
11. Çocukların aileden aldığı desteği,
12. Velilerin sosyo ekonomik durumlarının çocukların kitaba yönelik tutumlarına etkisini,

13. Kitap merkezlerini tercih edilebilir duruma getirmeye yönelik uygulamalarını ve önerilerini belirlemek amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çevre kavramı eğitimde oldukça kapsamlıdır; bireyin içinde yetiştiği kültür, okul, öğretmen ve sosyal çevre gibi unsurlar, bireyin fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimi üzerinde belirleyici etkisi vardır (Aydın 2008). Özellikle okul çağındaki çocuklarda zihinsel işleme becerilerinin gelişmeye başlaması, çevreyle kurulan sosyal ilişki ve etkileşimlerin arttığının göstergesidir. Bu dönemde çocuk, benmerkezci yaklaşımdan uzaklaşarak empati kurma becerisi edinmeye (Piaget 1952), sosyal bir birey olmaya ve toplumda var olmanın bazı kuralları gerektirdiğini kavramaya başlar. Toplumun bir üyesi olarak kabul görmek, çocuğun başta uyum sağlayabilme, iş bölümü yapabilme, temel akademik becerileri (okuma, yazma, dört işlem vb.) kazanması gibi belirli ölçütlere ulaşmasını gerektirir (OECD 2018).

Yalçın (2018)'a göre, öğrencilerin bilişsel becerileriyle beraber, bilişsel olmayan becerileri de en az onlar kadar önemlidir ve bu beceriler okul ortamında geliştirilebilir. Kylonen (2012) tarafından da vurgulandığı üzere, son 15 yılda bilişsel olmayan becerilerin önemi giderek artmıştır. Problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve öz-yönetim gibi 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yetkinliklerin kazandırılması, yalnızca bireysel gelişim açısından değil; aynı zamanda ülkelerin gelecekteki küresel rekabet ortamındaki konumlarını belirleme açısından da kritik önemdedir (National Research Council 2012). Bu nedenle, gelişmekte olan ülkelerin bu alana özel önem vermesi gerektiği OECD (2018) tarafından vurgulanmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuklar için hazırlanan kitaplar, yalnızca zihinsel gelişimi desteklemekle kalmayıp; aynı zamanda çocuğun sağlıklı bir şekilde büyümesine katkı sağlar (Gürel vd 2007). Çocukların kitaplarla kuracakları en somut ve sistemli temas ise genellikle okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleşmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında yer alan kitap merkezlerinin niteliği büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim programlarında; öğrencilerin farklı öğrenme merkezlerinde ne kadar süre geçireceği, materyallerin periyodik olarak güncellenmesi, sınıf düzenlemelerinde çocukların görüşlerinin alınması, merkezlerin

fiziksel yerleşimi, erişilebilirliği ve görselliğine ilişkin çeşitli öneriler bulunmaktadır. Özellikle kitap merkezlerinin varlığı ve işlevselliği, çocukların kitaplarla kurduğu ilişkinin yönünü ve niteliğini doğrudan etkileyen faktörlerdendir.

Öğrenci davranışlarının kökenini onların sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının olduğu (Breen ve Lindsay 2002), bu doğrultuda gereksinimlere göre sınıf içi düzenlemeleri planlayan ve uygulayan öğretmenin rolü oldukça belirleyicidir (Peker ve Balyer 2011). Şen (2010) ise yaşamı bir deneyimler dizisi olarak tanımlamakta ve bu süreçte çocukların ilk rehberlerinin aileleri olduğunu ifade etmektedir. Çocukların merak, araştırma ve keşfetme güdülerini, aile ortamında gelişen doğal öğrenme pratikleriyle en etkili şekilde desteklenebilmekte ve çocukların kitapla ilk temasları çoğunlukla ev ortamında gerçekleşmektedir; ailenin kitaba yönelik tutumu ise çocuğun bu materyallerle kuracağı ilişki üzerinde belirleyici bir etki yaratmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan 55 öğretmenin görüşme esnasında sorulan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, çalışmaya katılan ve görüş bildiren 55 öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çocuk: Toplumsal rolleri öğrenen, bu rolleri içselleştiren ve sosyal ilişkiler kurarak kimlik geliştiren birey (Durkheim 1956). Birleşmiş Milletler “18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır” tanımıyla hukuki olarak çocuğun sınırını çizmiştir.

Okul öncesi dönem: Bireyin yaşam boyu öğrenme kapasitesinin temellerinin atıldığı (bilişsel, duygusal, sosyal, dilsel ve fiziksel gelişim) kritik dönemdir (Dewey 1938; Piaget 1952; Durkheim 1956)

Okul öncesi eğitim: Çocuğun doğumundan ilkokula başladığı güne kadar geçen zamanda, gelişimsel özellikleriyle farklılıkları dikkate alınarak verilen eğitimi kapsar (MEB 2013).

Okuma: Okul öncesi dönemde okuma; çocuğun kitaplara ilgi duyması, resimlerden anlam çıkarması, hikâye dinleme ve anlatma yoluyla yazılı dilin doğasına dair farkındalık geliştirmesidir (Sever 2008).

Çocuk Edebiyatı: Çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak onların ilgisini çekecek, hayal gücünü geliştirecek ve düşünme becerilerini yükseltecek şekilde planlanmış edebî ürünler (Sever 2008).

Kitap Merkezi: Okul öncesi sınıflarda çocukların kitaplarla tanıştığı, kitap görselleri incelediği öğretmen rehberliğinde veya bireysel olarak kitap okuma etkinlikleri yaptığı öğrenme merkezidir (MEB 2013).

Toplumsallaşma: Bireyin geçmişten beri devam eden sosyal bir topluluk içerisindeki uygun inanç, bilgi, beceri, tutum ve davranışları öğrenmesi süreci olarak tanımlanır (Coştu 2009).

21. Yüzyıl Becerileri: Öğrencilerin yaşamda ve iş hayatında başarılı olabilmesi için ihtiyaç duyduğu bilişsel içerik, bilgi, okuryazarlık, duygusal ve sosyal yetkinliklerini içeren bir bütündür (TTK 2023).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde, çalışmanın alanyazındaki yeri kuramsal çerçeve doğrultusunda ele alınmış; ayrıca Türkiye’de ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Teknoloji ve Küreselleşme Ekseninde Eğitim

2.1.1. Yirmi birinci yüzyıl becerileri

Yirmi birinci yüzyıl, teknolojiyle beraber, dijitalleşme, yapay zekâ, bilgi ekonomisi ve küreselleşmenin hızlandığı bir çağdır. Önceki yüzyılın becerisi olarak görünen akademik bilgi tek başına yeterli değil, bununla beraber eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve iletişim becerileriyle donanmış bireye ihtiyaç duyar (Saavedra and Opfer 2012). Eleştirel düşünebilmek için gerekli olan donanım, doğasında var olan yaratıcılığın üst düzey düşünme sağlamasına, toplumsallaşma süreçlerinde iş birliği yapabilmek için uyumlanma süreçlerine ve etkili iletişime de ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, ihtiyacı karşılama görevi eğitime yüklenmiş ve eğitim sistemlerinin yapısı da değişime uğramış böylelikle “21. yüzyıl becerileri” kavramı ön plana çıkmıştır.

Saavedra ve Opfer (2012), ezbere dayalı ya da yalnızca bilgi aktarmaya odaklanan öğretim yöntemlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacılar, yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği ve iletişim gibi üst düzey bilişsel süreçlerin geliştirilmesi için dokuz temel ilke önermektedir. Bu ilkeler; bilgiyi edinmede gerçek yaşam sorunlarından yararlanmak, bilgi aktarımından çok öğrenme süreçlerine odaklanmak, öğrencinin aktif katılımını sağlayacak öğrenme ortamları oluşturmak, grup çalışmaları ve tartışmalara yer vermek, farklı öğrenme stratejilerini kullanmak, öğrencinin merakını canlı tutmak, dijital araçlardan yararlanmak, sürekli ve yapıcı geri bildirim sunmak ve bu öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliği için öğretmenlerin gerekli eğitimlerle süreci içselleştirmelerini sağlamaktır (TTK 2023).

Talim Terbiye Kuruluna (TTK 2023) göre 21. yüzyıl becerileri; sosyal ve duygusal beceriler, dil ve iletişim becerileri, üst düzey düşünme becerileri, benlik becerileri, öğrenme becerileri çalışma becerileri, okur yazarlık becerileri altında ana beceriler olarak derlenmiştir:

Sosyal ve Duygusal Beceriler: Bireyin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını düzenleme yeterliliklerini ifade eder. Bu becerilerin öğrenilmesi, kişinin başkalarıyla kurduğu ilişkiler ve kendine yönelik algısıyla yakından ilişkilidir. Psikolojik iyi oluş, duygu düzenleme, empati, planlama ve organizasyon, iş birliği, sosyal ve kültürel farkındalık, esneklik ve uyum, ilişki yönetimi ve çatışma çözme sosyal ve duygusal beceriler kapsamında bireylerin edinmesi gereken temel yeterlilikler arasında yer almaktadır.

Dil ve İletişim Becerileri: Dil, iletişim becerilerinin temel aracı olarak görülmekte ve bireye kendini ifade etme, karşısındakini anlama ve duygularını aktarabilme olanağı sunmaktadır. Bu beceri alanı; etkin dinleme, müzakere etme, ana dilde ve yabancı dillerde etkili iletişim kurma gibi alt becerileri kapsamaktadır.

Üst Düzey Düşünme Becerileri: Bireyin bilgiye ulaşabilmek için analiz yapma, eleştirel değerlendirmelerde bulunma ve yeni ürünler ortaya koyma yeterliliklerini ifade eder. Bu beceri alanı; problem çözme, karar verme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı ve yenilikçi düşünme ile üstbiliş süreçlerini kapsamaktadır.

Benlik Becerileri: Bireyin kendisine yönelik tutum, algı ve değerlendirmelerini ifade eder. Bu beceri alanı; liderlik, öz güven, motivasyon, öz denetim, öz farkındalık, merak, dayanıklılık, sebat, öz düzenleme, öz saygı, sorumluluk alma, sorumlu karar verme ve öz yeterlilik gibi alt becerileri kapsamaktadır.

Öğrenme Becerileri: Öğrenme sürecinde bilginin edinilmesi, organize edilmesi, analiz edilmesi, sentezlenmesi, kullanılması ve bilgidan sonuç çıkarılmasıyla ilgili yeterlilikleri ifade eder. Bu beceri alanı; öğrenmeyi öğrenme, aktif öğrenme ve akademik beceriler gibi alt becerileri kapsamaktadır.

Çalışma Becerileri Bireylerin kariyerlerini planlama ve 21. yüzyıl iş dünyasında ihtiyaç duyacakları genel becerileri kapsar. Bu beceriler; girişimcilik, üretkenlik, kaynak yönetimi, hesap verebilirliktir.

Okuryazarlık Becerileri: Bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilmesi, bu bilgiyi okuyarak anlamlandırabilmesi ve kullanabilmesi yeterliliklerini ifade eder. Bu beceri alanı; medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, finansal okuryazarlık ve sayısal okuryazarlık gibi alt becerileri kapsamaktadır.

2.1.2. Teknolojinin topluma yansıması

Çağın getirdiği yeniliklerin öncüsü kuşkusuz teknolojidir. İletişim ve etkileşimi dönüştüren; bilgiye erişimi anlık hale getiren ekranlar, telefonlar, akıllı cihazlar ve yapay zekâ, toplumsal yaşantının yönünü belirleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Teknolojinin toplumsal yaşama etkisi çoğu zaman yenilik, kolaylık, zamandan ve ekonomik açıdan tasarruf gibi olumlu yönleriyle öne çıksa da sosyolojik açıdan pek çok olumsuz sonucu da beraberinde getirmektedir. Gelişim hızına uyum sağlayamama, topluma ayak uyduramama ve toplumsal uzlaşma sorunları bu olumsuzlukların başında gelmektedir. Van Dijk (2005), teknolojiye uyum sağlayamayan bireylerin sosyal dışlanma riskiyle karşı karşıya kaldığını belirtmektedir. Pariser (2011) ise “filtre balonu” kavramıyla, dijital medya algoritmalarının bireyleri yalnızca kendi görüşlerini destekleyen içeriklere yönlendirdiğini; bu durumun farklı görüşlerle karşılaşma olasılığını azalttığını ve böylece hoşgörü ile uzlaşma bilincini zayıflattığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Twenge ve arkadaşları (2017), ekran kullanım sürelerindeki artış ile depresyon ve yalnızlaşma arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiş; bu ilişkinin psikolojik sorunlara yol açtığını ve sosyal etkileşimlerin kısıtlanmasıyla bireylerin topluma entegrasyonunun güçleştiğini ifade etmiştir.

Dünyada ve Türkiye’de ekran kullanım oranları incelendiğinde ise Headphones Addict (2025) verilerine göre, Türkiye’de kişi başına günlük ortalama ekran süresi 7 saat 24 dakika olarak ölçülmüştür. Bu süre, Türkiye’yi dünya genelinde ekran kullanım süresi açısından 15. sıraya yerleştirmektedir. Aynı kaynaktan, en yüksek ekran süresine sahip ilk üç ülke sırasıyla Güney Afrika (10 saat 4 dakika), Brezilya (9 saat 32 dakika) ve Filipinler’dir (9 saat 14 dakika). Arjantin, Şili, Rusya, Birleşik Arap Emirlikleri listenin devamında yer almaktadır. Bununla beraber ekran süresi en az olan

lkeler ise sırasıyla Japonya (3 saat 56 dakika), Danimarka (5 saat 8 dakika), Güney Kore, Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda Avusturya ve İsviçre’dir (5 saat 22 dakika).

Ekran süresinin genel olarak yüksek olması, dijital medya araçlarının yaşamın tüm alanlarında önemli bir yer edindiğini göstermektedir. Andrade ve arkadaşlarının (2022) alışmasında, özellikle akıllı telefon, tablet ve bilgisayar gibi mobil cihazların yoğun kullanımının; sosyal medya bağımlılığı ile uzaktan eğitim ve çalışma uygulamalarının bu artışı tetikleyen başlıca faktörler arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Ekran sürelerinin artması, bireylerin sosyal ilişkilerini, sağlıklı uyku düzenini, günlük fiziksel aktivite düzeyini ve mevcut zihinsel sağlık durumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle bebekler, çocuklar ve ergenler gibi gelişimsel açıdan kritik dönemlerde bulunan gruplarda ekran süresinin; bilişsel gelişim, dikkat süresi ve akademik başarı üzerinde olumsuz etkiler yarattığı alanyazında sıkça vurgulanan bulgular arasındadır (Twenge *et al.* 2018; Troseth *et al.* 2021).

Türkiye’de ekran süresinin küresel ortalamanın üzerinde seyretmesi, farkındalık çalışmaları ve önleyici politikaların geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu bağlamda, ekran süresine ilişkin yaşa özgü sınırlamaların belirlenmesi, ebeveyn rehberliğinin güçlendirilmesi, dijital okuryazarlık eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve alternatif etkinliklerin teşvik edilmesi konunun eğitim boyutuna odaklanılmasına neden olmuştur. İnsan, doğuştan getirdiği özellik ve becerilerini ancak eğitim yoluyla geliştirebilir; ortak kültürel mirasa katkıda bulunabilmesi için herkesin eğitim hakkına sahip olması gerekmektedir. Eğitilmiş birey, toplumun ihtiyaç duyduğu demokrasi, barış, hoşgörü, adalet ve bilime katkı sunan kişidir. İnsanı “insan” yapan unsur eğitimidir ve bu nedenle eğitim temel bir hak olarak kabul edilmektedir. Devlet, bu temel hakkın teminatı olarak imknları yetersiz olan çocuklara burs olanağı sağlamakta, barınma ihtiyaını karşılamak üzere yatılı okullar açmakta ve farklı gereksinimleri olan çocuklar için özel eğitim kurumları kurarak destek sunmaktadır. Türkiye’de ise bu haklar, Anayasa’nın 42. maddesi ile güvence altına alınmıştır (en 2011).

ağın gelişim alanları, bireylerin uyum özelliklerini de değiştirmekte; kimi zaman farklı alanlarda yetişmelerini sağlamakta, kimi zaman ise mevcut özelliklerini

daha da geliştirmeye zorlamaktadır. Eğitimin uygulama alanı olan okullar bu noktada önemli sorumluluklar üstlenmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin pek çoğu, okuma alışkanlıkları ile desteklenmesi gereken kritik yeterlilikler arasında yer almaktadır.

2.1.3. PIRLS ve PISA uygulamalarında Türkiye'nin durumu

Teknolojik gelişmelerle birlikte iletişimin hızla yayılması, ülkeler arasında sınırları aşan anlık etkileşimleri mümkün kılmıştır. Fiziksel dolaşıma gerek kalmaksızın çevrim içi ortamda gerçekleşen etkileşimler, bireylerin farklı ülkelerdeki kişilerle birlikte çalışabilmesine, rekabet edebilmesine ve işbirliği yapabilmesine zemin hazırlamaktadır. Bu durum, ülkelerin eğitim politikalarını belirlerken diğer ülkelerin stratejilerini, eğitim seviyelerini ve uygulamalarını takip etmelerini zorunlu hale getirmiştir. Böylelikle ülkeler, kendi eksikliklerini görerek yetiştirmeye çalıştıkları nesillerin küresel ölçekte rekabet edebilecek ve yaşamda gerekli donanımları edinebilecek şekilde eğitim almalarını kıyaslamalar yoluyla daha kolay sağlayabilmektedir. Bu bağlamda PIRLS ve PISA uygulamaları, öne çıkan uluslararası ölçme ve değerlendirme çalışmaları arasında yer almaktadır.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini beş yılda bir ölçen uluslararası bir araştırmadır. Çalışmanın temel amacı, farklı ülkelerdeki öğrencilerin gelişimini izlemek, okuma başarısını karşılaştırmak ve eğitim politikalarının şekillendirilmesine yönelik veri sağlamaktır. Türkiye, PIRLS uygulamasına ilk kez 2001 yılında katılmış, bir süre ara verdikten sonra 2021 yılında yeniden katılım göstermiştir. PIRLS 2021 araştırmasına toplam 66 ülke ve bölge dâhil olmuştur. Doğrudan değerlendirmeye katılan ülkeler arasında Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Brezilya, Çin'in Hong Kong ve Makao bölgeleri, Finlandiya, Fransa, Güney Kore, İngiltere, İspanya, İsrail, İtalya, Japonya, Kanada, Polonya, Portekiz, Rusya, Singapur, Slovakya, Slovenya, Tayland, Türkiye, Yeni Zelanda ve Vietnam bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, Alberta (Kanada), Moskova (Rusya), Abu Dabi ve Dubai (Birleşik Arap Emirlikleri) gibi bölgeler de bölgesel karşılaştırmalara veri sağlamıştır.

PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment), 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki becerilerini ölçen uluslararası bir değerlendirme çalışmasıdır.

OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) tarafından her 3 yılda bir düzenlenip, dünya genelindeki ülkelerin eğitim sistemlerinin başarısını karşılaştırmayı amaçlar. PISA, sadece bilgiyi ölçmeyi değil aynı zamanda öğrencilerin gerçek hayat problemlerini çözme ve bilgiyi uygulama yeteneklerini de değerlendirir.

COVID-19 pandemisi nedeniyle bazı ülkelerde testler ertelenmiş olsa da, PIRLS 2021 araştırması geniş bir katılım sağlayarak farklı coğrafi bölgelerden ve eğitim sistemlerinden önemli veriler sunmuştur. Türkiye, PIRLS 2021’de puanını en fazla artıran ikinci ülke olmuş; puanı 47 puan artarak 496’ya yükselmiştir. Ancak, her ne kadar puan artışı dikkate değer olsa da Türkiye’nin ortalama puanı hâlâ uluslararası ortalamanın biraz altında kalmaktadır. Türkiye’de öğrencilerin büyük çoğunluğu orta ve temel düzeylerde (Düzey 2 ve 3) yer almakta; bu gruptaki öğrenciler okuduğunu anlama becerisi açısından başlangıç aşamasında olup, metin hakkında basit çıkarımlar yapabilmekte ve kısa metinlerle çalışabilmektedir. Öte yandan, öğrencilerin yaklaşık %34’ü ileri ve üst düzeylere (Düzey 4 ve 5) ulaşmış durumdadır. Bu öğrenciler soyut düşünme, ayrıntıları detaylandırma, karmaşık çıkarımlar yapabilme, eleştirel düşünme ve değerlendirme becerilerinde daha gelişmiş özellikler sergilemektedir. Nitekim bu oran 2001 yılında yalnızca %17 civarındayken, son 20 yılda önemli bir artış kaydedilmiştir. Buna karşın, Türkiye’de öğrencilerin yaklaşık %20’si en düşük yeterlilik düzeyinde (Düzey 1) veya bu düzeyin altında yer almakta; bu grup öğrenciler temel bilgileri anlamakta zorlanmakta ve basit çıkarımlar dahi yapamamaktadır.

PISA, ülkelerin eğitim kalitesini ve öğrencilerin yaşam için gerekli temel becerilerini ölçen önemli bir araştırmadır. PISA 2018 ile PISA 2022 sonuçları karşılaştırıldığında, Türkiye’nin sıralamasında bir yükseliş görülmekle birlikte, alanlara göre elde edilen beceri düzeyleri hâlâ tüm ülkeler ortalamasının üzerine çıkamamıştır. PISA 2022 Türkiye sonuçları incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin yaklaşık yarısının orta düzeyde (Seviye 3 ve Seviye 4) yer aldığı görülmektedir. Bu düzeydeki öğrenciler, temel becerilere sahip olmanın yanı sıra daha karmaşık problemleri çözebilme yeterliliğini göstermektedir. Bununla birlikte, ileri düzeyde (Seviye 5 ve Seviye 6) yer alan öğrencilerin oranı %11–12 civarındadır. Bu grup, karmaşık ve soyut problemleri anlama ve çözmede yetkinlik sergilemektedir. Öte yandan, minimum yeterlilik düzeyinde veya temel becerilerin altında kalan düşük

düzyey öğrencilerin (Seviye 1 ve Seviye 2) oranı %35–40 aralığında olup, bu grup ciddi zorluklar yaşamaktadır.

PISA 2022’de incelenen kaynaklardan biri de zamandır. Zaman kaynakları, okul öncesi eğitime katılım ve öğrenmeye ayrılan zaman olmak üzere iki boyutta değerlendirilmektedir. Sonuçlara göre, Türkiye’de öğrencilerin çoğunluğu (%44) bir yıl okul öncesi eğitime katılmıştır; %21’i iki yıl, %11’i ise üç yıl veya daha fazla okul öncesi eğitim almıştır. OECD ülkelerinde ise bu oranlar sırasıyla %14, %24 ve %57’dir. Okul öncesi eğitime hiç katılmayan ya da bir yıldan daha az katılan öğrencilerle karşılaştırıldığında, Türkiye’de bir yıl okul öncesi eğitim alan öğrenciler 30 puan, iki yıl eğitim alanlar ise 29 puan daha yüksek performans göstermiştir.

PISA ve PIRLS Türkiye sonuçları, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde daha yoğun çalışılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu beceriyi geliştirebilmeleri için sürece dahil olan paydaşların rolü büyüktür. Bu bağlamda, programlarda nitelikli okuma çalışmalarına daha fazla yer verilmesi, çocuklarda okuma sevgisinin kazandırılması, erken çocukluk dönemi uygulamalarının güçlendirilmesi ve öğretmen ile ailelerin yeterliliklerinin artırılması kritik etkenler arasında yer almaktadır.

2.2. Okuma Becerisi

2.2.1. Toplumsallaşma ve okuma becerisi

Bireyin toplumun normlarını, değerlerini ve davranış biçimlerini öğrenerek uyum sağlaması sürecine toplumsallaşma denir. Toplumsallaşmanın gerçekleşebilmesi için bireyin, içinde bulunduğu toplumu var eden ilkeleri ve bunların insanların yaşamlarına ile düşüncelerine yansımalarını öğrenmesi; ardından bunları kendi yaşam sürecine dâhil edebilmesi gerekmektedir. Bu noktada iletişim temel bir ihtiyacdır. Toplumsallaşma sürecinde dil hem kültürel aktarım aracı hem de iletişimin temel unsuru olarak, okuma etkinlikleriyle desteklenmelidir. Okuma, bilişsel gelişimi desteklemenin yanı sıra sosyal ilişkilerin kurulması, kültürel uyumun sağlanması ve değerlerin benimsenmesi üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Gee 1996).

Değerler, bireyin doğduğu toplumun özü, duyguları ve hassasiyetleri gibi birden çok kaynaktan beslenerek gelişmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde,

evrensel değerlere ilişkin somut deneyimlerin çeşitli etkinlik alanlarında (örneğin hikâye okuma, drama gibi) ve çok sayıda sunulması büyük önem taşımaktadır (Balat-Uyanık 2005). Belirli değerler çerçevesinde uygun davranışlar sergilemek, kısmen olgunlaşma ile ilişkili olsa da büyük ölçüde öğrenme sürecine dayanmaktadır. Ayrıca, her bir değerın öğrenimi aynı zamanda birden fazla beceriyle etkileşim içinde gelişim göstermektedir.

James Paul Gee (1996), “söylem toplulukları” kavramıyla bireylerin okuma ve yazma becerileri aracılığıyla bir sosyal gruba dahil olma yeterliliği kazandığını ifade etmektedir. Birey, çevresinden ve okuduklarından edindiği her bilginin kendi ifade biçimine ve duygularına kattığı renk sayesinde, benzer özellikleri taşıyan kişilerle ortak bir topluluk oluşturur. Öte yandan, birey okuma yoluyla kendi rengini bulduğu grupların da bir parçası haline gelir. Böylece okuma, yalnızca bilgi edinmenin ötesinde; toplumsal roller, değerler ve kimlikler hakkında farkındalık kazandırır. Okuma süreci, bireyin sosyal dünyayı ve bu dünyadaki ilişkiler ağını anlamasına yardımcı olur. Kişi, edindiği bilgilerle başkalarının deneyimlerini kıyaslayarak onların öğrenmelerinden ve bu öğrenmelerle kurdukları yaşam biçimlerinden kendisine yönelik bir birikim oluşturur.

Okuma, kültürel olguların ve değerlerin nesiller arası aktarımında başlıca araçlardan biridir. Vygotsky’nin (1978) sosyokültürel kuramı, bireyin öğrenmesinin çevresiyle kurduğu sosyal etkileşimler aracılığıyla şekillendiğini öne sürmektedir. Bu etkileşimin önemli bir boyutunu ise ortak dil ve kültür üzerinden gerçekleşen okuma etkinlikleri oluşturmaktadır. Örneğin, bir grup çocuğa kitap okunması yalnızca onların dilsel becerilerini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda duygular, normlar ve ilişki biçimlerini içeren sosyal yaşama dair ipuçları edinmelerine de katkı sağlar. Kurmaca metinler aracılığıyla bireylerin empati yetisi gelişir, başkalarının deneyimlerine karşı içsel bir duyarlılık kazanılır ve sosyal bağların daha kolay kurulmasına zemin hazırlanır.

Putnam (2000), “sosyal sermaye” kavramıyla bireylerin sosyal ilişkiler aracılığıyla elde ettikleri her türlü yaşamı kolaylaştırıcı kaynakları (güven, karşılıklı yardımlaşma, toplumsal bağ) tanımlamaktadır: Toplumun bireysel etkinliklere her geçen gün daha fazla katıldığı, fakat kollektif etkinliklerden uzaklaştığını böylelikle

toplumdaki sosyal sermayenin gittikçe azaldığı görülmektedir. Araştırmalar, okuma alışkanlığı yüksek bireylerin daha fazla sosyal etkileşime girdiklerini, toplumsal tartışmalara daha aktif katıldıklarını ve sosyal sorumluluk duygularının daha gelişmiş olduğunu göstermektedir (OECD, 2010). Bu bağlamda okuma, bireyin toplumsal yaşama katılım kapasitesini güçlendiren önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır.

2.2.2. Okul öncesi dönemde okuma becerisi

Okul öncesi dönem, çocukların ilk toplumsallaşma deneyimlerini yaşadığı; çevrelerinden aldıkları dilsel girdilerle zihinsel kelime dağarcığını oluşturdıkları, aynı zamanda dili sezgisel olarak öğrenmeye başladıkları kritik bir gelişim sürecidir. Bu dönemde bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişim alanları birbirini karşılıklı olarak destekler ve çocukların kendilerini sözel olarak ifade etme becerileri güçlenir (Oktay 2004; Yavuzer 2017).

Dil gelişim kuramcılarından Vygotsky, “Dil düşüncenin taşıyıcısıdır; okuma ise düşünmenin sembolik bir biçimidir.” yaklaşımıyla, kitap okuma etkinliklerinin yalnızca yeni kelimeler kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda çocukların anlatılan olayları zihinsel olarak yapılandırma ve bağlam içinde anlamlandırma yetilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu süreçler, okuma-anlama becerisinin temelini oluşturmaktadır.

Jean Piaget (1952)’ye göre okul öncesi dönem, “işlem öncesi dönem” olarak adlandırılır ve bu dönemde çocuklar sembolik düşünmeyi öğrenir; yani nesne ve olayları temsil etme becerisi gelişir. Kitaplar bu beceriyi en etkili şekilde destekleyen araçlardan biridir. Okuma etkinlikleri, çocukların dünyayı kendi zihinsel şemalarıyla anlamlandırma süreçlerini hızlandırırken, neden-sonuç ilişkisi kurma ve karakter analizi gibi soyut becerilerin temelini atar. Bruner (1986)’e göre çocuklar, çevrelerinden gelen anlatılar aracılığıyla toplumda var olan sosyal ve kültürel kodları öğrenirler. Okul öncesi dönemde anlatılan hikâyeler, çocukların zihinsel şemalarını geliştirerek ilerleyen yıllarda metinleri daha derinlikli kavrayabilmelerini destekler.

Montessori (1967), çocukların bilişsel gelişimini ve duyuşsal becerilerini desteklemek için çevresel düzenlemelerin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda kitaplar, çocukların dikkatini çekmede ve yaşamı anlama motivasyonlarını artırmada önemli bir araçtır. Erikson (1963) ise okul öncesi dönemi “girişimciliğe karşı suçluluk”

evresi olarak tanımlar. Bu dönemde çocuk, girişimlerini destekleyecek fırsatlara ihtiyaç duyar. Yüksek sesle kitap okuma ve hikâye anlatma gibi etkinlikler, çocuğun hem kendini ifade etmesini hem de sosyal bağlamda anlam kurmasını kolaylaştırmaktadır

2.3. Okul Öncesi Dönemde Okuma Yaşantıları

2.3.1. Okul öncesi dönem ve çocuk edebiyatı

Okul öncesi dönem, çocuğun beyin ve nörolojik gelişim açısından en hızlı gelişim gösterdiği yıllar olarak görülmektedir. Bu dönem, beynin, nörolojik ve bilişsel becerilerin çevresel etkilerle gelişime en açık olduğu evredir. Çocuğun keşfetme ve merak düzeyinin yüksek olması, öğrenme isteğiyle donanması ve farklı uyaranlara maruz kalması, başta ailesi ve okul öncesi eğitim kurumları olmak üzere yakın çevresinin tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir (Bee and Boyd 2009). Beyin gelişiminin en üst seviyede olduğu bu dönemde çocukların daha fazla ve nitelikli uyaranla karşılaşmaları, istedik davranışları kazanmaları açısından kritik bir önem taşımaktadır. Yeterli süre ve nitelikli eğitim alan çocukların, ileriki yaşamlarında daha başarılı, sosyal becerileri daha gelişmiş ve daha mutlu bireyler oldukları araştırmalarla ortaya konmuştur (Bekman ve Gürlesel 2005).

Eğitimde niteliğin artması, çocukların daha fazla donanım edinebilecekleri olanakların sağlanmasına bağlıdır. Çocuğun birey olma yolunda karakter gelişimi, sosyal becerilerinin gelişmesi ve dünyayı farklı perspektiflerden algılayabilmesi açısından kitaplar, dolaylı hedefleriyle birlikte birçok temel becerinin gelişimine katkı sağlayan oldukça ekonomik bir araç olarak değerlendirilebilir. Eğitim psikolojisi alanındaki gelişmeler, çocukların eğitiminin toplum yaşamındaki yerini ve önemini ortaya koydukça, eğitimcilerin yeni arayışları ve ihtiyaçları da insanları çocuk edebiyatı ile buluşturmuştur (Gürel vd 2007). Hunt (1991), çocuk edebiyatını yetişkinler tarafından yazılan ve çocukların kültürel dünyasını şekillendiren metinler olarak tanımlarken; Zipes (1983), çocuk edebiyatını yetişkinlerin çocuklardan ne beklediğini ve onların nasıl bireylere dönüşmelerini istediklerini aktaran bir araç olarak değerlendirmektedir. Chambers (1991) ise çocuk kitaplarının niteliklerini, çocukların pedagojik donanımlarını artıran, düşünme, hissetme ve sorgulama becerilerini geliştiren metinler olarak kuramsal düzlemde ifade etmiştir.

Çocuk edebiyatı, yetişkin müdahalesine açık ve çoğu zaman yetişkinin ideolojisini yansıtan bir türdür. Bu noktada yalnızca yazarın rolü değil, aynı zamanda kitabın seçimi, okunma biçimi ve hatta okunma zamanı da büyük önem taşımaktadır. Çocuk edebiyatı, toplumsal yönlendirme ve çocuğa dünyayı tanıtmaya işleviyle, çocukların yetersiz kaldıkları alanlarda onları destekleyen ve ekonomik açıdan da işlevsel bir çözüm sunan bir yapıdadır. Estetik kaygılar taşıyan ve çocuğa sunduğu deneyimler aracılığıyla edebiyatla kuracağı bağı belirleyen çocuk edebiyatı; dilin inceliklerini fark ettirme, okuduğunu anlama becerisini geliştirme, etkili konuşma ve güçlü iletişim kurma gibi donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır (Chambers 1991; Hunt 1991; Zipes 1983;). Vygotsky (1978)'nin sosyokültürel gelişim kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, çocukların sosyal çevreleriyle etkileşim kurmalarında öğrenmenin dil aracılığıyla gerçekleştiği görülmektedir. Bu bağlamda çocuk kitapları, çocukların toplumsal rolleri ve değerleri tanımalarını sağlayarak kültürel aktarım görevini üstlenmektedir. Yalçın (2018a)'a göre ise özellikle resimli kitaplar, okul öncesi dönemde çocukların hayal gücünü geliştirmenin yanı sıra, içerdiği anlatı kurgusu sayesinde olayları neden-sonuç ilişkisi içinde kavramalarına katkı sağlamaktadır.

Araştırmalar, çocuk edebiyatıyla tanışma yaşının ne kadar erken olursa, bireylerin ilerleyen eğitim yaşamlarında akademik başarılarının da aynı oranda yüksek olduğunu göstermektedir (Sulzby and Teale 1987). Çocukların kitaplarla erken dönemde kurdukları bağ, onların okuma alışkanlığı kazanmalarında, yaşam boyu öğrenme arzusu ve becerilerinin temelinin atılmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Çocuk edebiyatı, özetle ifade etmek gerekirse, yalnızca çocuğun düşsel dünyasına hitap eden yazınsal metinlerle sınırlı olmayıp; toplumsallaşma sürecinde duygusal ve bilişsel gelişimini destekleyen bir kültürel aktarım mekanizması olarak da değerlendirilebilir. Sosyolojik, pedagojik, estetik ve ideolojik boyutlarıyla çocuk edebiyatı, çocuğun dünyayı keşfetmesi ve anlamlandırması açısından önem taşımaktadır. Çocuk edebiyatı kuramcılarının görüşleri, bu edebiyat türünün üstlendiği çok katmanlı işlevleri açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Nikolajeva (1996), “çocuk edebiyatı, çocuğa dilin ne olduğunu, nasıl çalıştığını ve ne işe yaradığını sezdirenen bir laboratuvarıdır” ifadesiyle çocuk edebiyatının dil becerilerinin gelişimine yaptığı katkıyı vurgulamaktadır. Çocuk, edebi dille ne kadar erken yaşta karşılaşursa, yalnızca

dilsel becerilerini geliřtirmekle kalmaz; metafor, imge, ritim gibi edebi araçlar aracılıęıyla soyut dūřınme yetisini de gūlendirir.

Kitapların bilgi aktarma iřlevinin yanı sıra, Neydim (2003) ocuk edebiyatının çocuklara dūnyayı estetik ve eleřtirel bir gūzle gūrmeyi amaçladıęını, būylelikle okul öncesi dönemden itibaren toplumsallařma sūrecine hazırlık nitelięinde hayata karřı adaptasyon bilincini destekledięini belirtmektedir. Sever (2003)'e göre ocuk kitapları, toplumsallařmanın temelinde yer alan evrensel deęerlerle çocuęun donanmasını saęlamakta; bireyin kendi kūltūründe kendini var etmesi ve bu kūltūre ait hissetmesini gūlendirirken, farklı kūltūrlere karřı da saygı geliřtiren bir baę iřlevi görmektedir. Aslan (2019), akademik bilgi, mesaj kaygısı veya ders verme amacı tařıyan metinlerde dahi estetik deęerlerin korunmasının önemine dikkat çekmekte; ancak bu yolla çocukta bıkkınlıęın önlenebileceęini, ruhunu besledike edebi zevkin kazanılabileceęini vurgulamaktadır. ocuk kitapları, estetik yönleriyle çocuęa motivasyon kazandıran ve okuma zevkini artıran deneyimler sunarken; aynı zamanda dıř dūnyanın bir yansıması iřlevi görerek, toplumsallařmayı kolaylařtıran ve sosyal-duygusal geliřimi destekleyen fırsatlar saęlamaktadır. Būylece ocuklar erken yařlarda hem okuryazarlık becerilerini hem de dil becerilerini geliřtirme olanaęına sahip olmaktadır.

řirin (1994), kaynaęını çocuęun zūnden alan; onun algı seviyesine uygun, ilgi duyabileceęi, dikkatini çekebilecek, duygu ve dūř dūnyasına hitap eden; ocuk bakıřını ve ocuk gerçeklięini yansıtan tūrū ocuk edebiyatı olarak tanımlamaktadır. Ona göre ocuk edebiyatı; ölçü, dil, dūřınce ve karakterlerde çocuęa göre sade ve içten bir içerikle kurgulanan, çocuęa okuma alışkanlıęı kazandırmasının yanı sıra estetik, sanat ve edebiyat ynūnden geliřimine katkı saęlayan ve çocuęu duyarlı bir řekilde yetiřkinlięe hazırlayan bir geçiř dönemi edebiyatıdır. ocuk edebiyatı, çocukların ilgi ve geliřim dūzeylerine uygun içerikler sunması ve çocuęun gzūnden anlatımıyla onların okuma becerisi kazanmalarında önemli bir rol ūstlenmektedir. Öęretim programlarında da okuma öęretiminin amaçları arasında, öęrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını derinlemesine kavrama, inceleme ve anlamlandırma yeteneklerinin geliřtirilmesine vurgu yapılmaktadır.

2.3.2 Okul öncesi dönemde okuma yaşantıları ve sınıfların rolü

Dünyada eğitim stratejileri ve politikaları güncellenirken okul öncesi eğitimin önemi giderek daha derin bir şekilde fark edilmiştir. Yaşamsal becerilerin temellerinin atıldığı bu döneme ilişkin eğitim programlarının kapsamı ve niteliği de her geçen gün artmaktadır. Çağın gereklerine uygun materyal kullanımı ve becerileri destekleyici öğrenme ortamlarının sağlanması, eğitimin niteliğini yükseltmekte; çocukların ileriki yaşamlarında bilişsel, dilsel, sosyal ve fiziksel açıdan üst düzey beceriler edinmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu durum, akademik başarıları artırmanın yanı sıra sosyal uyumu da desteklemektedir (Zembat 2005; Şahin ve Dostoğlu 2015; Aral ve Aysu 2016).

Okul öncesi eğitimde eğitim ortamlarının niteliği büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda farklı yaklaşımlar, sınıf tasarımları, sınıf yönetimi ve öğretmen rehberliği açısından çeşitli öneriler geliştirmiştir. High Scope yaklaşımı, öğretmenin etkin öğrenme ortamını zengin materyallerle desteklediği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözetenek planlama yaptığı, öğrencilerin tüm öğrenme süreçlerinde mümkün olduğunca aktif olmasının ön planda tutulduğu bir anlayışa sahiptir (Hohmann and Weikart 2002).

Head Start yaklaşımı ise çocuklar için özel öğrenme ortamları oluşturulmasını esas alır. Bu ortamlarda su, inşaat, ısı, ışık, renk ve ses düzenlemelerine dikkat edilir; farklı dilsel ve kültürel çevrelerden gelen çocukların bütünleşmesine önem verilir. Öğrenme merkezleri aracılığıyla çocukların yapılandırma ve tasarlama becerilerinin öne çıkması hedeflenir. Aile katılımı ve günlük rutinler ön planda tutulurken, dezavantajlı çocuklar için fırsat eşitliği yaratılması temel bir amaçtır (Kandır ve Alisinanoğlu 2011).

Montessori yaklaşımı, çocuklara deneme, yanılma, hata yapma ve hatalarını düzeltme fırsatları sunar. Duyusal materyaller aracılığıyla çevreyi keşfetmeleri, karar alma süreçlerinde etkin olmaları desteklenir. Öğretmen, çocukların karşısındaki engelleri kontrollü biçimde yapılandırır. Çalışmalarda değerlendirme süreçleri önem taşır; her değerlendirme yeni bir yapılandırma sürecini başlatır. İş birliği, akran rehberliği ve birlikte organizasyon yapabilme becerileri merkezdedir (Aral vd 2002; Danışman 2012).

Waldorf yaklaşımı, Rudolf Steiner'in felsefesine dayalı olarak insani değerlere, doğaya ve çevreye duyarlılığı merkeze alır. Bu anlayışta duygusal ve sosyal beceriler, akademik becerilerle aynı önemde tutulur. Tasarımda ev ortamının yansıması önemlidir; çocukların ev sorumluluklarını üstlenmeleri, günlük işlerde görev almaları desteklenir. Ahşap materyallerin ön planda, teknolojik materyallerin ise geri planda tutulduğu sınıf ortamları oluşturulur. Günlük yaşam becerilerine odaklanan bu düzenlemelerle okul ve ev arasında tutarlılık sağlanmaya çalışılır (Williams and Johnson 2005).

Malaguzzi'nin ünlü "Çocuğun 100 Dili" kavramı, çocukların yalnızca konuşarak değil; resim, heykel, dans, oyun, mimik ve müzik gibi pek çok ifade biçimi aracılığıyla kendilerini ortaya koyduklarını vurgular. Bu anlayıştan hareketle geliştirdiği Reggio Emilia Yaklaşımı'nda, estetik duyarlılık ve çevrenin öğretici rolü ön plana çıkmaktadır. Çevre, üçüncü öğretmen olarak görülmekte ve çocukların gelişiminde çevrede bulunan materyallerin önemi vurgulanmaktadır. Bu nedenle sınıfın tüm bölümleri aynı özenle tasarlanmaktadır (Gandini 1998).

Erken çocukluk dönemindeki eğitim ortamlarının tasarımı, farklı yaklaşımlarda olduğu gibi, çocuğun ilgisini besleyecek, motivasyonunu sürdürecekt ve estetik açıdan zenginleştirilmiş bir şekilde oluşturulmalıdır (MEB 2024). Aidiyet duygusunu güçlendirmek için, çocukların ev ortamı rahatlığında kendilerini güvende hissedebilecekleri düzenlemeler yapılmalı; engeller ortadan kaldırılarak öğretmen ve akran ilişkilerinin gelişmesi desteklenmelidir. Bu durum, çocuğun okula devamını ve öğrenme sürecinin hızlanmasını kolaylaştırır (Williams and Johnson 2005).

Çocukların gelişim özelliklerine göre düzenlenmiş sınıflarda (MEB 2013), öğretmenin materyallerle zenginleştirdiği ortamlarda, farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin oyun temelli etkileşimler aracılığıyla üst düzey öğrenme fırsatlarına ulaşabilecekleri açıktır (Incognito and Punto 2021). Nitekim Neuman (2011), sınıf tasarımı, materyal desteği ve etkili sınıf yönetiminin eğitim kalitesini artıracaklarını; çocukların dilsel ve okuryazarlık becerilerinin bu sayede gelişebileceğini belirtmektedir.

2.3.3. Kitap merkezleri

Öğrenme merkezleri, çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak tasarlanmaktadır (MEB 2018). Bu merkezlerde materyal seçimi, ortamın düzenlenmesi ve kullanım zamanı öğretmen yönlendirmelerine dayalıdır. Öğretmen, öğrencilerin yönelmesini istediği alanları kurup yenilerken, çocukların akranlarıyla oyun içinde becerilerini pekiştirmelerine imkân tanımaktadır. Nitekim Neuman (2011), öğretmenlerin bu alanları çocuklara fark ettirmeden yarı yapılandırılmış şekilde sunduğunda; yerinde müdahaleler, yeterli materyal desteği ve yönlendirmeler aracılığıyla çocukların karmaşık becerileri daha kolay kazanabildiğini göstermiştir.

Bu bağlamda okul öncesi dönem, çocukların dünyayı algılayışlarının yetişkinlerden farklılaştığı ve kişiliğin temellerinin atıldığı kritik bir evredir. Bu dönemde programlı çalışmalarla bazı temel değer ve becerilerin kazandırılması etkili bir başlangıç sağlayabilmektedir (Uyanık Balat 2012; Uyanık-Balat ve Balaban-Dağal 2009). Türkiye’de 2013 yılı itibarıyla yapılan düzenlemelerle okul öncesi sınıflarda öğrenme merkezleri oluşturulmuş, bu merkezlerden en önemlilerinden biri de kitap merkezi olmuştur.

Kitap merkezleri, çocukların olumlu deneyimler elde etmesine, daha fazla kaynağa erişebilmesine ve okuma sevgisi kazanmasına olanak sağlamaktadır. 2013 MEB Okul Öncesi Programı’nda kitap merkezi olarak yer alan bu alan, 2024 güncellenen programında “okuma ve dinleme merkezi” ile “yazı farkındalığı merkezi” olarak ayrılmış; 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Eğitim Programı’nda ise “erken okuryazarlık ve kitap merkezi” şeklinde tanımlanmıştır. Alanyazında ve öğretmenler arasında yaygın kullanım ise hâlâ “kitap merkezi” kavramı üzerinden sürmektedir. Farklı adlandırmalara rağmen materyal çeşitliliği, sınıf içindeki konumlanışı ve çocuğa kazandırılması hedeflenen donanımlar açısından bu merkezler birbirini desteklemektedir.

Kitap merkezinin amacı, çocuklara basılı ve görsel materyallerle deneyim sunarak kitaplara ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmektir. Bu merkez, erken okuryazarlık, dil ve iletişim becerilerini destekleyen kritik bir öğrenme alanıdır. Merkeze konulan materyallerin çocukların seviyesine uygun olması, ön yüzlerinin görülecek şekilde yerleştirilmesi, farklı boyut ve türlerde bolca materyal

bulundurulması ve bunların düzenli aralıklarla yenilenmesi önemlidir. Ayrıca kitap merkezinin sınıf içinde konumlandırılırken sessiz, aydınlık ve rahat bir alan seçilmesine; blok ve müzik merkezlerinden uzak tutulmasına özen gösterilmelidir (MEB 2024). Çocukların oturmak veya uzanmak isteyebileceği düşünülerek minder, koltuk ve masalarla konforlu bir ortam oluşturulması da önerilmektedir.

Eğitimde niteliğin artırılması açısından kitap merkezlerindeki materyallerin çeşitliliği, biçimi, içeriği ve işitsel destek unsurları önemli belirleyiciler arasında yer almaktadır (Demircan 2006). Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kitaplarla erken dönemde tanışmaları, okuma alışkanlığı kazanmaları ve dilsel yetersizliklerini kapatmaları açısından bu merkezlerin yapısı ve işlevselliği kritik bir rol oynamaktadır (MEB 2013). Aynı zamanda okullar, fırsat eşitliği bağlamında dezavantajlı çocuklara materyallere ulaşma imkânı sunarak gelişimsel açıdan destekleyici bir işlev üstlenmektedir. Gelişimin en yoğun biçimde yaşandığı bu dönemde, eksik uyaranların olumsuz etkilerini en aza indirmenin en etkili yolu, besleyici sınıf ortamları ve öğretmen rehberliğidir (Ası vd 2016).

Dünya örnekleri incelendiğinde, birçok ülkede okul öncesi sınıflarda kütüphane köşeleri bulunduğu görülmektedir. Çin, Japonya ve ABD’de öğretmenler, çocukları bu alanları kullanmaya teşvik etmek için kitapları sesli okumalarla tanıtmakta, alanları çekici biçimde düzenlemekte ve materyalleri düzenli olarak yenilemektedir. Bu uygulamalar, çocukların kütüphane köşelerini daha aktif kullanmalarını sağlamaktadır. Türkiye’de ise okul öncesi eğitim kurumları bağımsız olarak veya ilkokul, ortaokul ve liselere bağlı şekilde faaliyet göstermektedir. Bu kurumlarda, dersliklerin yanı sıra okul kütüphanelerinden yararlanma imkânı da bulunmaktadır. Çocukların okul içinde farklı mekânlarda kitaplarla karşılaşmaları, onların kitaba bakışını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca kütüphanelerin varlığı, çocuklara kitapların sosyal yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğunu göstererek entelektüel bakış açısı kazandırmaktadır (Aydoğdu 2020). Nitekim TÜİK verilerine göre, 2018 yılı itibarıyla örgün ve yaygın eğitim kurumlarında toplam 29 bin 690 kütüphane ve 30 milyon 263 bin 384 kitap bulunmaktadır. Bunların 19 bin 715’i resmî kurumlarda, 9 bin 975’i ise özel eğitim kurumlarındadır (TÜİK 2018). Ancak, okula oranlarının düşük olduğu ve çocukların kütüphanelere ulaşmasının okuma

alışkanlığını artıracak yönünde çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Akman ve Akman 2017; Öztürk ve Tağa 2018).

Bu noktada, özellikle çağın gereklerine uygun olarak tasarlanmış Z kütüphaneler, çocukların gelişim seviyelerine hitap eden içerikleri ve dijital yayın seçenekleriyle dikkat çekmektedir. Yeni yapılan okulların projelendirilmesi sürecinde bu tür kütüphanelerin dahil edilmesi önerilmektedir (Aydoğdu 2020). Ancak, farklı mekân deneyimi olmayan okul öncesi dönemdeki çocuklar için kütüphane kullanımı henüz yaygınlaşmamış ve toplumsal farkındalık tam anlamıyla oluşmamıştır (Güller ve Bilbay 2016). Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen veya evlerinde okumaya yönelik olumlu bir tutum bulunmayan çocuklar için, okul kütüphaneleri kitapla buluşmayı daha anlamlı ve etkileyici kılmaktadır (Lonigan 2002; Güller 2010; Aydoğdu 2020).

Uluslararası kütüphane standartları da bu önemi desteklemektedir. International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA 2007), çocukların gelişim evrelerine uygun materyallere sahip okuma ortamları ve kütüphane yapılarının, onların erken okuma becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını ve aynı zamanda bir sosyalleşme ortamı sunduğunu vurgulamaktadır. Ne kadar erken yaşta kitaplarla buluşma fırsatı sunulursa, çocukların sorgulayan, araştıran ve özgün bireyler olarak yetiştirme olasılığı da artmaktadır. Bu bağlamda kütüphaneler yalnızca sessiz okuma alanları değil aynı zamanda hikâye okuma zamanı, hikâye canlandırma, şiir okuma ve parmak oyunları gibi dil etkinliklerinin planlandığı, çocukların öğrenme ve okuryazarlık becerilerini destekleyen dinamik öğrenme mekânları olmalıdır (MacLean 2008).

2.3.4. Okul öncesi dönemde okuma yaşantıları ve öğretmenin rolü

Yaşamın her yeni evresi, bir öncekilerin izlerini taşımakta; bu izler bireyi sonraki evrelere hazırlarken kimi zaman uyumunu kolaylaştırmakta, kimi zaman da yeni evrelere çeşitli yükler getirebilmektedir (Oktay 2004). Çocukluk dönemi ise en hızlı değişimlerin ve öğrenmelerin gerçekleştiği dönem olarak, özellikle okul öncesi yıllarda çocuğun tüm gelişim alanlarını derinden etkilemektedir. Bu dönemde edinilen her türlü birikim, çocuğun ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini doğrudan

belirlemektedir (Dinç 2012). Dolayısıyla çocuğun çevresindeki yetişkinlerden destek görmesi büyük önem taşımaktadır.

Anaokuluna geçiş sürecini çocuğun kendi dünyasında anlamlandırabilmesi için öncelikle onun beceri alanlarının desteklenmesi ve evden ya da yakın çevreden getirdiği birikimlerinin kaynak olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktada okul öncesi öğretmeni, çocuğun “mimarı” olarak tanımlanabilir. Öğretmen, çocuğun özünde var olan yeteneklerini ortaya çıkararak, sahip olduğu donanımları yeni öğrenme alanlarına yönlendiren bir rehber rolü üstlenmektedir. Okul öncesi öğretmeninden beklenen en temel nitelikler ise duyarlı, dikkatli ve adil bir yaklaşım sergilemesidir (Yavuzer 2017).

Öğretmen, sınıf düzeninde fiziksel ortama hâkim olarak renk, ışık, estetik, temizlik ve sınıf içi araçları göz önünde bulundurarak düzenlemeler yapmalıdır. Hewitt (2005), sınıf ortamlarının geleneksellikten ziyade ilham verici, öğretimi zenginleştiren, öğrencilerin kullandıkça keyif aldıkları ve yaş ile fiziksel özellikleri dikkate alınarak tasarlanan alanlar olması gerektiğini vurgulamaktadır (Balyer 2011). Öğretmenin, sınıfındaki çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemesi, onların ilerleyen dönemlerdeki okul başarılarını da doğrudan olumlu etkilemektedir. Erken çocukluk eğitiminde okula istekle gelen, katılımcı ve sosyal ilişkiler kurabilen çocukların ileriki yaşamlarında hem sosyal hem de akademik alanlarda daha olumlu gelişmeler gösterme olasılıkları daha yüksektir (UNICEF 2012).

Bununla birlikte öğretmenler, sınıf içinde farklı ihtiyaçları olan öğrencileri desteklemek amacıyla çeşitli planlamalar yapmakta; kimi zaman farklı materyaller kullanmakta, kimi zaman da öğretim yöntemlerini güncellemektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları karşılandıkça, onların okula aidiyet duygusu güçlenmekte ve bu süreç topluma aidiyet kavramının gelişmesine katkı sağlamaktadır (OECD 2018). OECD ülkelerindeki mülteci öğrencilerin entegrasyonuna yönelik bir model üzerinde çalışan Cerna (2019)’nın araştırması da bu durumu desteklemektedir. Araştırma, dil becerilerinin gelişiminin yalnızca akademik başarı için değil, aynı zamanda okula aidiyet duygusunun ve sosyal gelişimin bir gerekliliği olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz 2021).

Türkiye özelinde bakıldığında, İstanbul ili verileri bu bağlamda dikkat çekicidir. İstanbul Valiliği İl İstatistik Raporu (2024) ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü 2024–2025 eğitim-öğretim yılı verilerine göre, okul öncesi eğitim alan öğrenci sayısı 164.500’ü devlet kurumlarında olmak üzere toplamda 262.800’dür. Bu öğrenci kitlesi içinde yaklaşık 8.200 yabancı öğrenci bulunurken, bunların 6.700’ünü Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır.

Çocuklar, bebeklikten itibaren düzenin hâkim olduğu bir çevrede kendilerini güvenli ve huzurlu hissetmekte; bu düzen ise beraberinde rutinleri getirmektedir (Kitsaras *et al.* 2021). Bu nedenle okul öncesi eğitimcilerinin rutin alışkanlığı geliştirme konusunda donanımlı olmaları ve çocukların bu süreçten nasıl yararlanabileceklerini bilmeleri önem taşımaktadır. Rutinler sırasında çocuklar; konuşmayı, sıraya girmeyi, oyuncakları paylaşmayı, beklemeyi ve başkalarına yardım etmeyi öğrenerek sebat, iş birliği ve toplumsal uzlaşa gibi önemli sosyal beceriler edinmektedirler. Rutinlerin içselleştirilmesi, çocuklara güven hissi veren “belirlenmiş öğrenme çevreleri”nin oluşmasını sağlar. Çocuklar iyi yapılandırılmış bir rutine dahil olduklarında, örneğin sınıf kurallarının adil bir şekilde uygulandığını ve kendi çıkarlarının da gözetildiğini hissettiklerinde, yalnızca güvende olduklarını ve her şeyin kontrol altında olduğunu algılamakla kalmazlar; aynı zamanda kendileri için bir şeyler yapabilmenin verdiği memnuniyet duygusuyla olumlu sosyal ve duygusal beceriler geliştirmeyi de öğrenirler (Goodstart Early Learning 2018, akt. Akşin-Yavuz 2021). Bu noktada kitap okuma etkinliklerinin de birer rutin haline getirilmesi mümkündür. Çocuklarla birlikte kitap okuma, kitap merkezlerine yönlendirici etkinlikler ve kitap merkezlerinde ortak zaman geçirme gibi etkinlikler, çocukların kitaplarla kurdukları ilişkiyi güçlendiren önemli rutinlerdir. Kitap merkezlerinde öğrencilerin daha fazla vakit geçirebilmeleri için öğretmenlerin sınıf düzeninde çeşitli düzenlemeler yapması gerekmektedir. Bu sürecin etkili olabilmesi; öğretmenlerin merkezleri kullanma becerilerine, akademik yeterliliklerine, sınıfın fiziksel olanaklarına ve okul-aile iş birliğine bağlıdır.

Okul öncesi dönemde, sınıfların veya oyun ortamlarının okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik materyallerle zenginleştirilmesi, çocukların okuryazarlık becerilerinin üst düzeyde gelişmesini desteklemektedir (Neuman and Roskos 1992). Bu bağlamda öğretmenlerin oyun alanlarında ya da ilgi merkezlerinde

yazılı kaynakları kullanmaları, sınıfın tüm bölümlerinde çocuklara yazıya karşı duyarlılık kazandırmaktadır. Ayrıca, çocukların yazılı kaynakları yalnızca sembolik değil, aynı zamanda anlamlandırarak kullanabildikleri; bu becerilerin üç yaşından itibaren gözlemlenebildiği belirtilmektedir (Neuman 2011). Dolayısıyla öğretmenlerin yerinde ve doğru müdahalelerle, her fırsatı değerlendirerek materyal kullanımını desteklemesi büyük önem taşımaktadır (Norling and Lillvist 2016). Bu noktada öğretmenin rehberlik rolü de kritik bir yere sahiptir. Öğretmenin çocukların oyunları sırasında ne kadar müdahaleci ne kadar gözlemci kaldığı ve hangi durumlarda oyuna dâhil olduğu, çocukların erken okuryazarlık deneyimlerini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmen hem yönlendirici hem de destekleyici bir denge kurmak zorundadır.

Farklı sosyo-ekonomik ortamlardan gelen çocukların okuma sevgisi, meslek edinim süreçleri ve akademik başarılarının ekonomik düzeyleriyle paralel ilerlediği çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır. Bu nedenle sınıfta fırsat eşitliği yaratılması, özellikle dezavantajlı geçmişe sahip çocukların motivasyonunu artırmada ve eğitime aktif katılımlarını sağlamada öğretmenin üstlenmesi gereken önemli bir sorumluluktur. Öğretmenin etkin olamaması durumunda, öğrencilerin eğitime yabancılaşması ve kaybedilmesi ihtimali artmaktadır (Michael and Kyriakides 2023).

2.3.5. Okul öncesi dönemde okuma yaşantıları ve ailenin rolü

Evlilik ve kan bağı esasına dayanan, anne, baba ve çocuğun birlikte yaşadıkları en küçük toplum kurumuna aile denir. Aile, çocuğun toplumsallaşma deneyimlerinin ilklerini yaşadığı ortamı sunması bakımından büyük önem taşır. Bireylerin birbirleriyle kurdukları iletişim, toplumla olan entegrasyonlarının da bir yansıması niteliğindedir. Bu nedenle ailenin çocuğa karşı tutumu, onun toplumda üstleneceği rolü ve toplumsal normlara bakışını etkileyen ilk deneyimleri oluşturur. Ailenin sorunlar karşısındaki tutumu, uzlaşılı bilinci ve empati gücü gibi unsurlar, çocuğun ileriki yaşamdaki ilişkilerini ve akademik becerilerini şekillendiren belirleyici faktörlerdir. Toplumsallaşma sürecinde ilk anlaşmazlıklar ve uzlaşılı deneyimleri aile içinde başlar; bu süreçte kazanılan çözüm yolları, bireyin diğer kişilerle olan etkileşimlerine de yansır (İnandı ve Peker 2011).

Bu noktada, çocuğun sağlıklı gelişimi için yalnızca varlığı değil, aileden ve çevreden aldığı desteğin niteliği de önemlidir. Çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve sağlıklı büyümesinin sağlanabilmesi için özellikle eğitim seviyesi düşük olan aileler başta olmak üzere ebeveynlerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla aile destek hizmetleri, yalnızca bilgi boyutunda destek sağlamakla kalmamakta; aynı zamanda ailelerin çocuklarının eğitimini de destekleyebilecek düzeyde eğitilmelerini mümkün kılmakta ve böylece çocukların sosyal ve akademik başarılarında belirleyici bir faktör haline gelmektedir (Cavkaytar 2000).

Aile desteğinin önemine paralel olarak, okul öncesi dönemde aile eğitimi sürecinin öğretmen rehberliğiyle yürütülmesi, çocukların öğrendiklerini pekiştirmeleri ve kalıcı hale getirmeleri açısından kritik bir unsurdur. Aile katılımı arttıkça öğrencilerde davranış öğrenimi, beceri gelişimi ve duygusal olgunlaşma daha hızlı ilerlemekte; ev ile okul arasındaki bilgi farklılıkları giderilmekte; ayrıca çocuğun farklı yetişkinlerle tanışma ve iletişim kurma fırsatları artmaktadır. Bu durum, çocuğun toplumsallaşma deneyimleri için de güçlü bir zemin oluşturmaktadır (Oktay 2004).

Bunun yanında, aile katılımı yalnızca davranış ve beceri gelişimini değil, çocukların doğru çocuk edebiyatı kaynaklarına ulaşmasını da kolaylaştırmaktadır. Ailelerin kütüphanelere yönlendirilmesi, dijital kütüphanelerin tanıtılması ve elektronik çocuk edebiyatı kaynaklarının edinilmesi, çocukların kitaplarla daha erken yaşlarda tanışmalarına katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu noktada rehberliği, çocukların kaynaklara erişim sürecinde önemli bir işlev görmektedir.

Özellikle dil gelişimi ve erken okuryazarlık açısından, ailelerin sorumluluğu daha da büyüktür. Çocuğun kitap sevgisini geliştirebilmesi için ev ortamında uygun çocuk edebiyatı kaynaklarının, okuryazarlık materyallerinin ve görsel içeriklerin bulundurulması temel bir gerekliliktir. Ancak kitapların evde bulunması tek başına yeterli değildir; çocuğun bu kaynaklara yönlendirilmesi, ailenin kitaplarla olan ilişkisi, yazılı materyallere bakış açısı ve evdeki iletişim biçimleri de sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle, çocukların dilsel ve okuryazarlık becerilerinin gelişebilmesi için okul öncesi dönemde ailelerin sorumluluğu oldukça büyüktür (Burgess *et al.* 2002; Hood *et al.* 2008; Güler 2010).

2.3.6. Home literacy environment (HLE) kavramı

Alanyazında çocuğun okuryazarlık becerileri kazanabilmesi, kitap sevgisi ve okuryazarlığa yönelik tutumlarının şekillenmesinde ailenin rolünü açıklarken sıklıkla karşımıza çıkan kavramlardan biri HLE (Home Literacy Environment)'dir. Bu kavram, çocuğun ev ortamında maruz kaldığı okuma, yazma, konuşma ve dilsel etkileşimlerin tümünü kapsamaktadır. Dolayısıyla ev ortamının zenginliği, çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişimiyle doğrudan ilişkili olup, evdeki yazılı ve sözlü dil deneyimlerinin toplamını ifade etmektedir. Çocuğun okuma, yazma ve konuşma ile karşılaşma imkanlarının hem niceliği hem de niteliği, bu ortamın gücünü belirleyen temel unsurlardır (Sénéchal and LeFevre 2002).

Bu noktada HLE kavramının bileşenleri önem kazanmaktadır. HLE; yapısal bileşenler, etkileşimsel bileşenler ve ebeveyn tutumu ile inançları olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Yapısal bileşenler; evdeki kitap, dergi ve yazılı materyal sayısını, bu materyallere erişim kolaylığını ve maruz kalma sıklığını kapsamaktadır. Etkileşimsel bileşenler ise ebeveynin çocukla birlikte kitap okuması, okuma sırasında soru sorması, açıklama yapması, yazılı materyaller üzerine konuşmalar yapması, hikâye anlatması ve birlikte yazı yazma gibi etkinlikleri içermektedir. Ebeveyn tutumu ve inançları boyutu ise okuma ve yazma etkinliklerine verilen önem, çocuğun okuryazarlık gelişimine yönelik beklentiler ve ebeveynin kendi okuma alışkanlıklarından oluşmaktadır.

Dolayısıyla HLE, yalnızca evde bulunan kitap sayısı ya da yazılı materyallerin varlığıyla sınırlı değildir. Aynı zamanda ebeveynlerin çocukla kitap okuma sıklığı, okuma sırasında kurdukları etkileşim ve dilsel iletişim biçimleri de bu ortamın niteliğini belirleyen unsurlardır. Bu bağlamda her bir bileşen kendi başına etkili olsa da bütüncül bir yaklaşımın HLE üzerindeki katkısı tartışılmazdır. Sonuç olarak HLE; dil gelişimi, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, okuma motivasyonu ve tutumları ile birlikte bilişsel ve akademik başarı açısından kritik bir öneme sahiptir (Sénéchal and LeFevre 2002; Burgess *et al.* 2002; Hood *et al.* 2008; Niklas and Schneider 2013). Bu nedenle, erken yaşlarda zenginleştirilmiş bir ev okuryazarlık ortamı, çocuğun tüm eğitim hayatı boyunca kalıcı etkiler bırakabilecek güçlü bir temel sunmaktadır.

2.3.7. Okul öncesi dönemde sosyo ekonomik düzey ve okur yazarlık düzeyi

Okuryazarlık becerilerini etkileyen önemli unsurlardan biri çevresel bileşenlerdir. Bu bileşenler içinde özellikle dikkat çeken faktörlerden biri, ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyi (SED) ve ev ortamındaki okuryazarlık aktiviteleridir (Kargın vd 2017; Niklas and Schneider 2013). Araştırmalar, SED'in çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çocuğun ailesi tarafından ilgisine, gelişim evresine ve yaşına uygun kitap, dergi gibi yazılı materyallerle desteklenmesi ve ev ortamının bu becerileri kazandırmaya yönelik düzenlenmesi, SED'in etkisini belirginleştiren bir unsur olmaktadır. Nitekim SED, erken okuryazarlık becerileri üzerinde oldukça kritik bir faktör olarak görülmektedir (Hoff 2006; Niklas and Schneider 2013; Kargın vd 2017).

Ancak burada önemli bir eşitsizlik göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmalarda, düşük gelirli gruplarda yetişen çocukların ebeveynlerinin; yazılı kaynaklar, yazı tahtaları, kalemler, dijital materyaller ve bilgisayar gibi okuryazarlık araçlarını edinme olasılıklarının, yüksek gelirli ebeveynlere kıyasla çok daha düşük olduğu görülmektedir. Hatta kimi durumlarda bu farkın uçuruma dönüştüğü vurgulanmaktadır (Liu *et al.* 2018; Martini and Sénéchal 2012).

2.4. Yapılan Çalışmalar

2.4.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar

Kılınç ve Özyürek (2015), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrenme Merkezlerinin Çocukların Serbest Oyun Davranışları Üzerine Etkisi” başlıklı araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında farklı öğrenme merkezlerinin bulunduğunu, öğretmenlerin çoğunun bu merkezleri yeterli gördüklerini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte, eğitim-öğretim sürecinde kullanılan materyallerin büyük ölçüde okul idaresince belirlendiği ve öğretmenlerin çoğunluğunun serbest oyun zamanında aile katılımına yer vermedikleri de bulgular arasındadır.

Aral ve Aysu (2016)’nın “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezleri Hakkındaki Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi” araştırmasında, öğrenme

merkezlerinin kurulamamasında en önemli engellerin maddi yetersizlikler ve sınıfların küçüklüğü olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin en az ilgi gösterdikleri merkezlerin fen-doğa merkezi ile kitap merkezi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turan ve Ulutaş (2016) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Resimli Öykü Kitaplarının Özellikleri ile Öğretmenlerin Bu Kitapları Kullanma Durumlarının İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında, 2013–2014 eğitim-öğretim döneminde Ankara’daki okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları görüşmeler sonucunda; kitapların yerli-yabancı oranları, en popüler kitaplar ve bu kitapların temin edilme biçimleri hakkında ayrıntılı incelemeler yapmışlardır.

Ramazan, Aslan Çiftçi ve Tezel (2018)’in “Okul Öncesi Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerinin Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlerin Öğrenme Merkezleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” araştırmasında, sınıflarda matematik merkezinin bulunmadığı, öğrencilerin kitap merkezini tercih etmedikleri ve öğretmenlerin yaklaşık yarısının mevcut merkezleri yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir.

Ocak Karabay ve Şahin Ası (2016)’nın “Araştırmacı ve Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Öncesi Sınıflarındaki Kitap Merkezlerinin Çeşitli Özelliklerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında, kitap merkezlerindeki kitapların çeşitlilik açısından geliştirilmesi gerektiği ve bu merkezlerin sınıf içinde diğer merkezlerden bağımsız bir şekilde konumlandırılmadığı bulgularına ulaşılmıştır. İzmir’de yürütülen araştırmada, öğretmenler ve araştırmacılar kitap merkezlerinin çeşitlilik, tasarım ve içerik özellikleri hakkında benzer görüşler paylaşıırken, öğretmenlerin merkezleri bu açılardan daha yeterli gördükleri saptanmıştır. Ayrıca, kitap merkezlerinin donanım ve işlevsellik açısından zengin olmasının, çocukların bu merkezleri tercih etmelerinde etkili olduğu da belirlenmiştir.

Tarkoçin, Bilmez ve Kadan (2017)’in Bingöl ilinde gerçekleştirdikleri “Kitap Merkezlerinin Öğretmen Görüşleriyle İncelenmesi” araştırmasında kitap sayılarının yeterliliği, sınıf içindeki ulaşılabilirliği, merkezin düzeni ve kitapların boyutu incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin önemli bir kısmı kaynakları

yetersiz bulmuş; özellikle müzik ve fen merkezi gibi alanlarda kaynak yetersizliğinin daha belirgin olduğu görülmüştür.

Altun (2018) “Kitap Merkezlerinin İncelenmesi” araştırmasında kitaplığın sınıfta bulunma durumu, konumunun uygunluğu, kitaplık çevresi ve kitaplıkta bulunan materyaller değerlendirilmiştir. Çalışmada, bazı sınıflarda gürültü faktörünün dikkate alınmadığı, belirleyici unsurun büyük ölçüde sınıfın fiziksel koşulları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca materyallerin çeşitlilik açısından sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaçan ve arkadaşlarının (2021) okul öncesi sınıflarda öğrenme merkezlerini inceledikleri araştırmada; öğretmenlerin merkezleri yeterli bulma durumları, merkez sayıları ile öğrenci ve veli iş birliği yapılıp yapılmadığı ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, sınıflarda en çok yer verilen öğrenme merkezlerinin blok, müzik, kitap, dramatik oyun ve fen merkezleri olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun geçici öğrenme merkezlerini kullanmadıkları saptanmıştır. Ayrıca, çocukların öğrenme merkezi tercihlerinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği ve öğretmenlerin önemli bir kısmının merkezlerin oluşturulması ve düzenlenmesi sürecine aileleri ve çocukları dâhil etmeyi tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul-aile iş birliğinin okuma alışkanlığı üzerindeki etkisini inceleyen Samur (2021)’un Türkiye’de yaptığı çalışmada ise 12 haftalık süreç boyunca okul, ev ve okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara düzenli okuma aktiviteleri uygulanmıştır. Süreç sonunda, çocuklarda okuma alışkanlığı açısından belirgin gelişmelerin gözlemlendiği rapor edilmiştir. Bu bulgu, okul ve aile iş birliğinin çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında önemli rol oynadığını göstermektedir.

Gengeç, Güldenoğlu ve Kargın (2022)’ın çalışmasında 60–72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinde sosyo-ekonomik düzey (SED) ve ev okuryazarlığının etkileri incelenmiştir. Bulgular, SED ve ev okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle düşük SED grubunda yer alan çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda oldukları belirlenmiştir.

Teke, Baş ve Çabuk (2024)’un çalışmasında 3–6 yaş grubunda çocuğu bulunan 247 ebeveyn ve 242 okul öncesi öğretmenin kendi okuma kültürleri ile kitap seçim kriterleri değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, çocuklara yönelik kitap seçiminde

ebeveynlerin ve öğretmenlerin dikkate aldıkları kriterler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu durum, yetişkinlerin okuma kültürü ve tercihleriyle çocuklara kazandırılan okuma alışkanlığı arasında doğrudan bir bağ bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Durmaz ve Elaldı (2025)'nın okul öncesi sınıflardaki kitap merkezlerine yönelik gerçekleştirdikleri durum araştırmasında, öğretmen görüşleri anket yoluyla alınmıştır. Araştırmada kitap merkezleri; ergonomiklik, yeterlilik ve uygunluk açısından değerlendirilmiş, öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin görüşleri doğrultusunda mevcut durum ortaya konulmuştur.

2.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Neuman ve Roskos (1992)'un araştırması, okuryazarlıkla zenginleştirilmiş oyun ortamlarında yetişkin rehberliğinin çocukların yazılı materyalleri tanıma ve kullanma becerilerine etkisine odaklanmıştır. Bulgular, yetişkin rehberliğinin etkin olduğu ortamlarda çocukların daha karmaşık okuryazarlık becerileri geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca zenginleştirilmiş materyallerin bulunduğu oyun ortamlarında da okuryazarlık becerilerinde artış gözlemlenmiş; öğretmen desteği ve kaynak açısından zengin sınıf ortamlarında bulunan çocukların daha ileri düzeyde beceriler sergilediği belirlenmiştir.

Wilcox-Herzog ve Kontos (1998) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin serbest oyun sırasında çocuklara yönelik müdahale tarzlarını ve bu müdahalelerin oyun davranışları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin oyun sürecindeki rollerini, müdahale derecelerini ve stratejilerini sistematik olarak analiz etmiş ve öğretmen yönlendirmesinin oyunun niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Christie ve Stone (1999), yazı içeren oyun merkezlerinde çocukların işbirlikçi etkileşimlerini ve yaş gruplarının etkilerini araştırmıştır. Öğretmen gözlemleri sonucunda, karma yaş gruplarının bulunduğu sınıflarda dramatik oyun merkezlerinde yazı temelli iş birliğinin daha fazla gerçekleştiği; buna karşılık homojen sınıflarda yazı kullanımı ve sembolik yazı içeriklerinin daha sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Neuman (2011)'ın çalışması ise 3–4 yaş çocuklarının oyun alanlarına yazılı materyaller eklenmesiyle bu materyalleri nasıl kullandıklarına odaklanmıştır. Çocukların, okuma yazma bilmiyor olmalarına rağmen yazılı materyallere bakarak anlamlı okumalar yapmaları, yazılı materyalleri yalnızca yazı olarak görmediklerini; onlara sembolik anlamlar yüklediklerini göstermiştir.

Norling ve Lillvist (2016)'ın İsveç anaokullarında yaptığı araştırma, öğretmenlerin serbest ve rehberli oyunlarda kullandıkları okuryazarlık destek stratejilerine odaklanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin dramatik oyun etkinliklerinde hikâye kitapları, kavram kartları ve çeşitli yazılı materyalleri oyunun akışına dâhil ederek kavram öğretimi yaptıklarını; öğretmenin yerinde ve zamanında yaptığı bu müdahalelerin kavram öğretimi üzerinde anlamlı bir etki yarattığını ortaya koymuştur.

Yamada-Rice (2018)'ın araştırması dijital ve fiziksel oyuncakların çocukların çoklu modal okuryazarlık davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgular, çocukların etiket, dijital ekran ve kitap gibi farklı nesneleri anlamlı şekilde birleştirerek yazılı iletişim kurabildiklerini göstermiştir.

Nicolopoulou ve arkadaşları (2015), düşük gelirli 3–4 yaş çocuklarında hikâye anlatımı ve hikâye canlandırma yöntemlerinin (STSA) etkisini araştırmışlardır. Çalışma, bu yöntemlerin çocukların okuryazarlık, anlatım ve sosyal becerilerini anlamlı düzeyde desteklediğini ortaya koymuştur.

Incognito ve Pinto (2021)'nin boylamsal çalışması aile ve okul etkilerini birlikte ele almıştır. Bulgular, düşük SED ve HLE düzeyine sahip çocukların okul ve öğretmen desteğiyle gelişimlerinin diğer çocuklara yaklaştığını göstermiştir. Bu durum, okulun dengeleyici rolünü vurgulamaktadır.

Pyle ve arkadaşlarının (2024) araştırması, anaokulu öğretmenlerinin çocukların oyun süreçlerini nasıl yönlendirdiklerini ve bu yönlendirmenin erken okuryazarlık becerilerini nasıl desteklediğini incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin yönlendirme düzeylerinin ve tutumlarının, çocukların erken okuryazarlık becerilerine yaklaşım biçimlerini doğrudan etkilediğini göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmalarda, örnekleme yer alan bireylerin araştırma konusu hakkındaki bilgi, duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri ya da kendi yaşantılarından kesitler aktarmaları amacıyla sıklıkla kullanılan veri toplama yöntemi görüşme tekniğidir. Bu teknikte temel amaç, katılımcıların ele alınan konuya ilişkin geliştirdikleri öznel bakış açılarına ulaşmaktır. Görüşme yoluyla, doğrudan gözlemlenemeyen düşünceler, tutumlar, niyetler, yorumlar ve tepkiler gibi içsel süreçler hakkında derinlemesine bilgi edinmek mümkün olmaktadır (Baltacı 2019; Bengtsson 2016; Seidman 2006).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Evren, mevcut problemin çözümüne yönelik veri toplanacak geniş katılımcı topluluğu ifade etmektedir (Büyüköztürk vd 2018). Araştırmanın katılımcı grubunu ise İstanbul'da görev yapan 55 okul öncesi öğretmeni meydana getirmektedir. Katılımcı grubu, evrenden belirli ölçütler doğrultusunda seçilen ve evreni temsil eden daha küçük bir topluluk olarak tanımlanmaktadır (Karasar 2016).

Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan durumların veya bireylerin araştırılması esasına dayanmaktadır. Belirlenen ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi, önceden tanımlanmış listelere de dayanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2018).

Bu doğrultuda, aşağıda belirtilen ölçütler temel alınarak katılımcılar belirlenmiştir:

- Farklı statülere sahip okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin dahil edilmesi,
- Farklı sosyoekonomik düzeylere sahip mahallelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin seçilmesi,
- Farklı mesleki deneyim sürelerine sahip öğretmenlerin örnekleme dahil edilmesi,
- Bilimsel araştırmalara katılmaya istekli ve bu konuda yatkınlık gösteren öğretmenlerin tercih edilmesi.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmalarda sıklıkla başvurulanan veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmesi gibi çeşitli türlerde gerçekleştirilebilmektedir (Marshall 1996). Görüşme hangi türde yapılırsa yapılsın, araştırmacının etkili bir görüşme gerçekleştirebilmesi için araştırma konusunun kuramsal çerçevesine hâkim olması ve görüşmeye önceden hazırlıklı olarak katılması büyük önem taşımaktadır. Görüşme öncesi hazırlık süreci, yalnızca araştırmacının zihinsel ve duygusal anlamda hazır oluşunu değil, aynı zamanda görüşme formunun titizlikle hazırlanmasını da kapsamaktadır (Baltacı 2019; Marshall and Rossman 2014).

Bu bağlamda, söz konusu araştırmada yeterli kuramsal altyapı oluşturulduktan sonra, görüşme soruları belirlenmiş; ardından okul öncesi eğitimi alanında çalışan 3 uzman akademisyenin görüşleri alınarak görüşme sorularında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Nihai hâline getirilen görüşme formu doğrultusunda görüşmeler planlanmış ve araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme sorularına EKLER bölümünde yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, toplanan veriler önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu süreçte veriler, araştırma

soruları ya da çalışmanın odaklandığı tematik çerçeveye göre yapılandırılabilmekte; ayrıca görüşme ya da gözlem süreçlerinde kullanılan soru başlıkları veya boyutlar esas alınarak da analizler sunulabilmektedir.

Betimsel analiz, verilerin açık, sistematik ve anlaşılır bir biçimde sunulmasını sağlarken; içerik analizi ise daha derinlemesine bir inceleme imkânı tanımaktadır. İçerik analizi, metinlerde geçen belirli kelime, kavram ya da ifadelerin sistematik biçimde incelenmesine ve bu unsurlar arasındaki ilişkilerin ortaya konmasına odaklanan, yinelenebilir bir yöntemdir. Bu yöntemin temel amacı, verilerde açık ya da örtük biçimde yer alan anlamları açığa çıkarmak ve bu anlamlar üzerinden yorum yapmaktır (Büyüköztürk vd 2019).

İçerik analizi sürecinde, metinlerdeki belirli kavramların ve ifadelerin sıklığı, bağlamı ve ilişkileri dikkate alınarak bu unsurların taşıdığı anlamlar yorumlanmıştır. Böylece araştırma kapsamında elde edilen veriler tanımlanmış, sınıflandırılmış ve verilerde gizli kalmış olası bulgular açığa çıkarılmıştır. İçerik analizinin temelini, benzer verilerin belirli temalar etrafında toplanması ve okuyucunun kolaylıkla anlayabileceği biçimde sunulması oluşturmaktadır.

Bu bağlamda, araştırmada önce betimsel analiz ile elde edilen veriler özetlenmiş; ardından içerik analizi ile bu veriler derinlemesine incelenmiş, betimsel analiz sırasında fark edilemeyen tema ve kavramların keşfedilmesi sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Bulguların sunumunda ise tablolar, frekans ve yüzde değerleri ile öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda belirlenen bulgulara yer verilmiştir. MEB’e bağlı ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında görev yapan 55 okul öncesi öğretmeniyle yapılan görüşmeden ve sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgulara aşağıda detaylı bir şekilde yer verilmiş ve öğretmen görüşleri ile örneklendirilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezlerine Öncelik Verme Durumlarına Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Sınıfınızda öğrenme merkezlerinin kısıtlı olması durumunda hangilerinin oluşturulmasını daha öncelikli tutarsınız?” sorusuna ilişkin görüşlerine ait sıklık ve yüzde değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin sınıfında öğrenme merkezinin kısıtlı olması durumunda öncelik verdikleri merkezler

Öğrenme merkezleri	f	%
Dramatik oyun merkezi	29	25,2
Kitap merkezi	26	22,6
Blok merkezi	21	18,3
Fen merkezi	15	13,0
Matematik merkezi	8	7,0
Geçici öğrenme merkezleri	6	5,2
Sanat merkezi	6	5,2
Müzik merkezi	4	3,5
Toplam	115	100,0

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan 55 öğretmenden 29’u dramatik oyun merkezini mutlaka gerekli görürken, 26’sı kitap merkezini, 21’i ise blok merkezini öncelikli bulmuştur. Öğretmenlerin dramatik oyun ve blok merkezini tercih etmelerinin en önemli gerekçesi, öğrencilerin bu merkezlerde uzun süre vakit

geçirebilmeleri ve bu sayede öğretmenlere diğer sorumluluklarını yerine getirme konusunda zaman tanınmasıdır. Bununla birlikte, öğretmenlerin merkezler için öncelik belirlerken kararlarının tek bir nedene dayanmadığı, çeşitli değişkenlerden etkilendiği görülmektedir. Bu değişkenler arasında çocukların ortalama donanımları, bireysel ihtiyaçları, mevcut imkânlar, doğaya yakınlık, ailelerin ekonomik durumu ile çocukların ilgi ve becerileri sıralanabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin tercihleri hem pedagojik gerekçeler hem de çevresel ve sosyo-ekonomik koşullar doğrultusunda şekillenmektedir. Örneğin Ö5: “Benim için bu sıralamayı öğrenci ihtiyaçları belirliyor. Eğer doğayı gözlemleme olanağı daha düşükse fen merkezi önemli olur, çocuklar ekrana çok bağlıysa kitap merkezi olmazsa olmazdır.”, Ö33: “Sınıfta öğrencilerin yetersizlikleri, okulun nerede olduğu bunu belirler.” ve Ö40: “Benim için bir merkez diğerinden ayırt edilemez fakat, çocukları gözlemleme ve diğer işleri yapabilmem açısından blok merkezi ve dramatik oyun merkezini daha öncelikli tutabilirim.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki kitap merkezlerinin durumuna yönelik bulgular, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıflardaki kitap merkezlerinin durumu

Sınıfta kitap merkezinin var olup olmama durumu	f	%
Var çoğunlukla kriterlere uygun	35	63,6
Yok fiziksel olarak bir alan ayrılmamış	9	16,4
Yok önceden varmış, yenilenmemiş	5	9,1
Var öğrencinin ulaşması güç	3	5,4
Var fakat yetersiz	3	5,4
Toplam	55	100,0

Sınıfların gözlemi sırasında MEB (2013) kitap merkezi uygulamaları temel alınarak kitap merkezleri incelenmiştir. Bulgulara göre, 35 sınıfta öğrencilerin kitap alışverişini kolaylıkla yapabileceği ve eline aldığı kitabı rahatlıkla inceleyebileceği alanlar oluşturulmaya çalışıldığı görülmüştür. Ancak 9 sınıfta herhangi bir kitap merkezi alanı bulunmamaktadır. Bu sınıfların bir kısmı yeterli büyüklüğe sahip olmakla birlikte yeni kurulmuş; bir kısmında okul kütüphanesi bulunduğu için sınıf içinde ayrıca merkez oluşturulmamış; diğer bir kısmında ise fiziksel alan yetersizliği

ve kapasitenin üstünde öğrenci bulunması nedeniyle merkez kurulmamıştır. Bunun yanında, 3 derslikte yalnızca öğretmenin yardımıyla çocuğa bulunduğu yerden kitap verilebildiği, öğrencilerin serbest zaman etkinliklerinde kendi başlarına kitaplara yönelmelerinin mümkün olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, 3 derslikte kitap merkezi alanı bulunsa da mevcut kitapların çoğunun ilkokul veya ortaokul düzeyinde resimsiz, yıpranmış ve öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olmayan kaynaklardan oluştuğu; merkezdeki kitap sayısının ise çocukların ihtiyacını karşılamakta yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Son olarak, 5 derslikte kitaplık bulunmasına rağmen rafların boş olduğu görülmüştür. Bu sınıflarda görev yapan öğretmenler, daha önce kaynakların mevcut olduğunu ancak yıpranan kitapların ayıklanmasının ardından yeni materyallerin temin edilemediğini ifade etmişlerdir. Bu durum, kitap merkezlerinin sürekliliğini sağlamada materyal yenileme ve sürdürülebilirlik konusunun önemli bir sorun alanı olduğunu göstermektedir. Bu bulguya yönelik Ö26: “*Sene başında kitaplıkta 25 kitap bulunmaktaydı, öğrenciler zamanla kitaplıktaki kitapları koruyamadılar, ben de sağlam olan bazı kitapları ayırıp dolabımda muhafaza etmek zorunda kaldım. Geriye kalan yıpranmış kitapları ise ayıkladım.*” ve Ö38: “*Geçen yıl MEB tarafından gelen kaynakların bir kısmını öğretmen dolabında muhafaza edip, bir kısmını kitap merkezine yerleştirdim. Fakat zamanla yıprandılar. Daha sonra yeni kitaplar alacak bütçemiz olmadı.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Kitap merkezinde yer alan kitaplar incelendiğinde ise 3 kitap merkezinde atlas, 6 kitap merkezinde broşür, 9 kitap merkezinde ansiklopedi bulunurken, dergi aboneliği bulunan sınıf sayısı sadece 2’dir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarda Kitap Merkezi Oluşturulmasının Gerekliliğine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin “Sınıflarda kitap merkezi oluşturulmasını gereklilik açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna yönelik görüşleri, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıflarda kitap merkezi oluşturulmasını gereklilik açısından değerlendirilmesi

Gereklilik durumu	f	%
Mutlaka bulunmalı	30	54,5
Elverişli olmayan ortamlarda kurulmayabilir	12	21,8
Küçük yaş sınıflarında olmayabilir	5	9,1
Kitapları öğretmen dolabında tutmak yeterlidir	5	9,1
Projelerin yürütülmesi için gereklidir	3	5,5
Toplam	55	100,0

Tablo 3’e göre çalışmaya katılan öğretmenlerden 30’u, sınıflarda mutlaka kitap merkezi bulunması gerektiğini belirtmiştir. Buna karşılık, 12 öğretmen okul öncesi sınıflarda kitap merkezi olmamasının büyük bir sorun teşkil etmeyeceğini; özellikle kısıtlı ekonomik koşullarda veya fiziksel olarak elverişli olmayan ortamlarda kitap merkezi kurulmasının gerekli olmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, 3 öğretmen kitap merkezini sınıflarda proje uygulamaları için mutlaka gerekli görmektedir. Öte yandan, özellikle 3 yaş sınıflarında kitap merkezinin bulunmasının önemli olmadığını düşünen öğretmen sayısı 5’tir.

Ayrıca, kitap okuma etkinliklerini ve diğer kitap çalışmalarını önemli bulan fakat kitap merkezini sınıf içinde bulundurmaksızın, kitapları öğretmen dolabında muhafaza etmeyi daha uygun gören öğretmenlerin sayısı da 5 olarak belirlenmiştir. Bu bulguya yönelik Ö7: “*Sınıfta bolca kitap okumaya özen gösteriyoruz. Çocukların kitaplarla bağ kurabilmeleri için kitap inceleme zamanını okuma etkinliklerimize ekliyoruz. Bu yüzden merkezin olmaması çocuklarda eksikliğe veya kitap hassasiyetini etkilemez. Serbest zaman etkinliklerinde zaten yönelmiyorlar. Bu uygulamada kitapla ilgilenmek bir görev oluyor, bunu daha etkili buluyorum.*”, Ö11: “*Kitap okuma projesi yapıyorum, evde kitap okunmasını teşvik ediyorum. Bu çalışmalar varken merkez olmasa da olur.*”, Ö46: “*Sınıfımı ilk kurduğumda sınıfta oyuncak bile yoktu. Onları gözlemlemek, evrak işlerini yapmak ve bazen de dinlenmek için zaman yaratma olanağı sağlayan merkezleri bilhassa olmazsa olmaz buluyorum.*” ve Ö18: “*Benim sınıfım 3 yaş ve küçük, çocukların çoğu en az bir yıl daha okula gelecek, mutlaka kitap merkezi ile karşılaşacaklardır, yaşları gereği kitapları oyuncak yapıyorlar ve nadiren*

kitapların içini inceliyorlar, ayrıca küçük çocukların kitapları korumadığını bu yüzden okuma saati yapmayı yeterli buluyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap Merkezlerinin Çocuklar Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Sizce kitap merkezinin çocuklar üzerinde ne gibi etkisi vardır?” sorusuna yönelik görüşleri, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Kitap merkezinin çocuklar üzerindeki etkisi hakkında öğretmen görüşleri

Etkiler	f	%
Çocuklar kitapları gördükçe aşinalıkları, pozitif yaklaşımları artar.	24	25,5
Kitap sevgisine katkısı olur	21	22,3
Çocukların sessiz okuma pratikleri yapma olanağı sağlar	17	18,1
Erken okuryazarlık becerilerini geliştirir	14	14,9
Dezavantajlı bölgelerde kitapla buluşma imkânı sağlar	12	12,8
Evde desteklenmedikçe anlamlı etkisi olacağını düşünmüyorum	6	6,4
Toplam	94	100,0

Tablo 4’e göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden 24’ü, kitap merkezlerinin çocuklarda kitap aşinalığını artırdığını ve özellikle yetiştikleri çevrede hiç kitapla karşılaşmamış çocukların bu merkezler aracılığıyla kitaba karşı pozitif bir tutum geliştirebileceklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra 21 öğretmen, sınıfta kitap merkezi bulunmasının çocuklarda kitap sevgisini güçlendirdiğini vurgulamıştır. Özellikle dezavantajlı gruplara dikkat çeken 12 öğretmen ise, ekonomik açıdan yetersiz imkânlarla sahip okullarda, köy okullarında, yabancı uyruklu öğrencilerde ve özellikle Suriyeli çocuklarda kitap merkezlerinin kitapla buluşma fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, kitap merkezlerinin çocuklar üzerinde olumlu etkiler yarattığını kabul etmekle beraber, 6 öğretmen bu etkinin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı kalması durumunda kalıcı olmayacağını dile getirmiştir. Bu öğretmenlere göre, kitap sevgisinin ve okuma alışkanlığının kalıcılığı ancak ev ortamında sağlanacak destek ile mümkün olabilmektedir. Bu bulgulara yönelik Ö21: *“Dezavantajlı bir bölgede her kitap bir ansiklopedi gibidir, doğayı, duyguyu, kuralı aynı anda öğretir ve çocukta yeni bir dünya yaratır. Görmediği pek çok şeyi kitap sayesinde hayal gücünde hisseder.*

Böylece avantajlı çocuklarla bir nevi eşitlenir.”, Ö7: “Sınıfımda 8 Suriyeli öğrenci var. Evlerinde bir kitaplık olduğunu düşünmüyorum. En azından okulda bir kitaplık görüp, hayatın olağan akışında kitapların varlığını öğrenmelerine destek olabilirim.” ve Ö43: “Ailelerin evlerinde kitap okuduklarını veya bir kitaplığa sahip olduklarını düşünmüyorum. Okulda bir kitaplığın, drama köşesindeki çay fincanı kadar normal olduğunu kitap merkezi sayesinde düşünebilir.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö13, Ö22, Ö30 ise herkese birer kitap dağıtarak harf bulma görevi verdiklerini, çocuklarda erken okuryazarlık becerilerini desteklediklerini, çocukların sonradan kitap merkezinde kendiliğinden b çalışmaları yaptığını belirttiler.

4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Kaynak Desteği veya Aboneliklerin Olmasına Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin “Okulöncesi sınıflarda çocuk edebiyatı kaynak desteği veya aboneliği olması hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik görüşleri, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul öncesi sınıflarda kaynak desteği veya aboneliklerin olması konusunda öğretmen görüşleri

Kaynak desteği etkisi	f	%
Mutlaka olmalı, daha önceki yıllarda da olmalıydı.	30	28,6
Farklı tip kaynak fırsatı sağlar.	20	19,0
Öğretmenleri manevi ve maddi olarak destekler.	18	17,1
Kitapların yıpranmasına karşı korumacı yaklaşımımız azalır.	15	14,3
Öğretmenin kaynak seçimi yükünü azaltır.	9	8,6
Fırsat eşitliği için önemli bir adım.	8	7,6
Sadece ihtiyaç bölgelerine yollanmalı.	5	4,8
Toplam	105	100,0

Tablo 5’e göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı, kaynak desteği ve abonelikleri olumlu karşılamaktadır. Öğretmenlerden 30’u, bu desteğin mutlaka olması gerektiğini ve önceki yıllarda da böyle bir uygulamanın bulunmasını çok istediklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte, 20 öğretmen kaynak desteğini sınıfta farklı türde kaynakların bulunmasını sağlaması açısından önemli bulduğunu dile

getirmiştir. Ayrıca 18 öğretmen, bu desteğin öğretmenleri maddi açıdan rahatlatacağını ve iş motivasyonlarını artıracığını belirtmiştir.

Öte yandan, 9 öğretmen önceki yıllarda sınıf kitaplığını düzenlerken kitap seçiminin kendileri için bir yük ve sorumluluk oluşturduğunu vurgulamıştır. Bu öğretmenlere göre, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) sağladığı kaynak desteği; doğru kitap seçimi, seviyeye uygunluk ve ekonomiklik gibi kriterlerin yükünü hafifleterek süreci kolaylaştırmaktadır. Bu bulguya yönelik örneğin Ö6: *“Sürekli projeler yapmamızın önemi vurgulanırken bu çalışmaların maddi yükü planlanmıyor, kitap projeleri yapabilmek için okullara kitap dağıtımının yapılması bizleri proje yapmaya istekli hale getiriyor.”*, Ö36: *“Alınan kararların uygulayıcısı olarak çalışırken desteklenmek işimize olan bağlılığımızı artırıyor. Maddi olanaklarımızla farklı etkinlikler planlamamızı sağlıyor.”* ve Ö48: *“Örneğin geçen yıl kitap desteği yapıldı ve aynı zamanda dilimizin zenginlikleri projesi yaygınlaştı. Kaynak varken bu projeyi yapmak çok kolay, çok motive edici, alt yapısı hazırlanmış oluyor. Bu durumda niçin öğretmen desteklemesin ki?”* şeklinde görüş bildirmiştir.

4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Kitap Merkezi Bulunmamasına Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin “Sınıfınızda kitap merkezi yoksa sebepleri nedir?” sorusuna yönelik görüşleri, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıfında kitap merkezi bulunmayan öğretmenlerin, merkezin oluşturulmaması hakkındaki görüşleri

Kitap merkezinin olmaması sebepleri	f	%
Öğrencilerin özenli kullanmayacağı inancı	13	25,0
Kaynakları dolabımda tutmayı tercih ediyorum	9	17,3
Fiziksel alan yetersiz	8	15,4
Ekonomik desteğin olmaması nedeniyle yenilenmedi	7	13,5
Okulun ortak kitaplığını kullanıyorum	7	13,5
Sınıfım yeni kurulduğu için henüz merkez oluşturamadım	5	9,6
Var fakat yetersiz (kriterlere uygun değil)	3	5,8
Toplam	52	100,0

Tablo 6'ya göre, sınıfında kitap merkezi bulunmayan öğretmenlerden 13'ü, öğrencilerin kitapları koruyamayacağı gerekçesiyle (henüz kitaplarla yeni tanışmaları, yaşlarının küçük olması, kitapların hassas yapısı) kitap merkezi oluşturmayı sınıf düzenlemesinde öncelikli görmediklerini belirtmiştir. Ayrıca 9 öğretmen, kitapları kendi dolaplarında muhafaza etmeyi yeterli bulduğunu; zaman zaman öğrencilere kitap dağıtarak kitapla fiziksel temas kurmalarını sağladığını veya okuldan eve kitap göndererek ebeveyn kontrolünde kitap okuma süreçlerini desteklediğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okullardan 5'inde ortak kitaplık, 2'sinde ise okul öncesi kütüphane bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu kapsamda 7 öğretmen, ortak kitaplıktan yararlanmayı veya kütüphaneye gitmeyi yeterli bulduğunu, bu nedenle sınıfında ayrıca kitap merkezi oluşturmadığını dile getirmiştir. Bununla birlikte, 8 öğretmen sınıfların fiziksel koşullarına dikkat çekmiştir. Bu öğretmenlere göre sınıfların küçük olması ve kapasitesinin üstünde öğrenci bulunması, sınıf içinde kitap merkezi oluşturulamamasının başlıca nedenleri arasında yer almaktadır.

Bu bulgulara yönelik Ö29: *“Kitap okuma saatlerinde ben bir kitap okuyorum, sonra da öğrencilere dolabımdan kitaplar veriyorum. Kitapları değiştirerek bir süre okuma yapmalarını incelemelerini istiyorum. Böylece kitaptan uzak kalmıyorlar.”* ve Ö12: *“Sınıfım bu yıl kuruldu, daha önce arşiv odasıydı. Maalesef sınıfta öğrencilerle çember halinde oturacak alanımız bile yok. Öğrenci malzemelerini dolapların içinde, blokları, drama oyuncaklarını ise dolapların üstünde muhafaza ediyorum.”* Şeklinde görüş bildirmiştir.

4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Kitap Merkezlerinin Kurulma Durumlarına Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Sınıfınızdaki kitap merkezini (varsa) nasıl kurdunuz?” sorusuna yönelik görüşleri, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıfında kitap merkezi bulunan öğretmenlerin merkezi oluştururken nasıl bir yol izledikleri hakkında görüşleri

Kitap merkezinin nasıl kurulduğu	f	%
MEB'in veya TÜBİTAK'ın yolladığı kaynaklarla	15	27,3
Kendi kitaplarımla	14	25,5
Önceden vardı	8	14,5
Velilerin desteği ile	8	14,5
Okul İdaresi desteği ile	6	10,9
Sponsor desteği ile	4	7,3
Toplam	55	100,0

Tablo 7'ye göre sınıfında kitap merkezi bulunan öğretmenlerden 15'i, yalnızca MEB veya TÜBİTAK tarafından gönderilen kaynaklar sayesinde kitap merkezi oluşturduklarını belirtmiştir. Bunun yanında, 14 öğretmen kitap merkezini kendi imkânlarıyla satın aldığı ya da çocukları için önceden edindiği kaynaklardan yararlanarak kurmuştur. Ayrıca 8 öğretmen, kitap merkezinin hem MEB kaynaklarıyla hem de sınıfta önceden var olan merkezden faydalanılarak oluşturulduğunu ifade etmiştir.

Bunun dışında, öğretmenlerin 8'i veli desteğiyle, 6'sı okul idaresi desteğiyle, 4'ü ise sponsor desteğiyle kitap merkezlerinin kurulduğunu dile getirmiştir. Bu bulgu, kitap merkezlerinin kurulmasında çoklu kaynaklardan yararlanıldığını ve farklı paydaşların desteğinin sürece katkı sunduğunu göstermektedir. Ö5, Ö10, Ö12, Ö18, Ö22, Ö27, Ö33, Ö39, Ö44, Ö49, Ö51, Ö53, Okulda kitap merkezi olup olmaması ihtimaline karşın görev yeri veya dersliğinin değişmesi durumunda kendi kitaplarını taşıdıklarını belirtmiştir. MEB desteği ile okullara gelen kitaplar sayesinde kitap merkezi kurduklarını dile getiren öğretmenler; Ö7: *“Kitap merkezimiz bu kitaplar sayesinde var, aksi halde en fazla üç beş sağlam kitabımız olurdu.”*, Ö12: *“Sınıfım yeni kurulduğu için bu kitapları kullanıyorum, MEB desteği olmasaydı daha az oyuncak alıp, kısıtlı sayıda kitap alırdık.”*, Ö25: *“MEB desteği ile ansiklopedi, hareketli kitap, büyük ebatlı kitapların da gelmesini istiyoruz. Böylece yüksek maliyetli kitaplar da sınıflarımızda bulunur.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Kendi çabasıyla kitaplık oluşturmaya çalışan öğretmenlerin çalışma yılının daha yüksek olduğu ve aynı görev yerinde birkaç yıl çalışmış olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenler bulundukları yerde kaldıkça sınıf içi eksiklikleri zamanla tamamlamaya çalıştıklarını dile getirmiştir. Örneğin Ö13: “*Bu okulda dört yıldır çalışıyorum, sınıftaki çoğu materyali ben temin ettim, her yıl çevremden malzeme desteği istiyorum, biraz da velilerle oluyor.*” Şeklinde görüş bildirmiştir.

4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap Merkezi Oluşturulmasına Yönelik Okul Yönetiminin Tutumu Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Sınıfınızdaki kitap merkezini oluştururken okul yönetimi ile nasıl bir yol izlediniz?” sorusuna yönelik görüşleri, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kitap merkezi oluşturulması durumunda okul yönetiminin tutumu hakkında görüşleri

Okul yönetimi tutumları	f	%
Mutlaka destekler	24	43,7
Maddi olanaklar varsa destekler	14	25,5
Önceliğine göre değişir	6	10,9
Okulun bütçesi olmadığı için desteklemez	5	9,1
Pek desteklemez	3	5,4
Okul başarısını etkileyecek veya somut çıktıları olan etkinlikleri destekler	3	5,4
Toplam	55	100,0

Tablo 8’e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin 24’ü, okul yönetiminin kitap merkezlerini mutlaka destekleyeceğini belirtmiştir. Buna karşılık 14 öğretmen, yönetimin ancak maddi olanakların yeterli olması durumunda destek sağlayacağını ifade etmiştir.

Diğer taraftan 6 öğretmen, okul yönetiminin desteğinin yönetimin önceliklerine bağlı olarak değişebileceğini dile getirmiştir. 5 öğretmen ekonomik sebepler nedeniyle idarenin destek veremeyeceğini, 3 öğretmen ise herhangi bir gerekçe belirtmeden idarenin destek sunmadığını aktarmıştır. Ek olarak, 3 öğretmen okul yönetiminin yalnızca proje, somut bir çıktı veya görünür sonuç (örneğin sergi, gösteri, “eğitimde iyi örnekler” gibi çalışmalar) üreten faaliyetlere kaynak ayırdığını; bunun dışında kalan çalışmalara destek vermediğini ifade etmiştir. Örneğin Ö34:

“Okul idaremiz sene başında kitap seçmemizi, makul oranda alabileceklerini söyledi. Fakat bazı kırtasiye masraflarının bir anda yükselmesi nedeniyle kitap alımının ertelendiğini söyledi.”, Ö16: *“Kitapların yetersiz olduğunu okul idaresine bildirdiğimde kaynağın yetersiz olduğu eğer bir proje yapacaksam, belli sayıda kitap alabileceğimi bildirdiler.”* ve Ö17: *“Okul idaremiz sonunda görsel bir ürün oluşturabileceğimiz çalışmalara daha fazla kaynak aktarıyor. İlkokul bölümünde en çok sergilerin desteklendiğini söyleyebilirim.”* Şeklinde görüş bildirmiştir.

4.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap Merkezi Oluştururken Velilerin Tutumuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Sınıfınızda kitap merkezi oluştururken velileriniz ile nasıl bir yol izlediniz?” sorusuna yönelik görüşleri, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kitap merkezi oluşturulması durumunda velilerin tutumu hakkındaki görüşleri

Veli tutumları	f	%
Mutlaka destekler, sürekli destek olabileceklerini hatırlatırlar.	24	28,6
Eğlence, görsel çıktısı olan etkinlikleri daha fazla destekler.	18	21,4
Maddi olanakları oranında gönüllü desteklerler.	15	17,9
Uygun bir dille istenirse ancak desteklerler.	8	9,5
Yabancı uyruklu veliler bütçeleri kısıtlı olduğu için az destekler.	8	9,5
Yabancı uyruklu veliler desteklemez, teklif bile etmem.	5	6,0
Velilerden kitap desteği istemem.	3	3,6
Velilerden farklı materyaller istediğim için kitap isteyemedim.	3	3,6
Toplam	66	100,0

Tablo 9’a göre çalışmaya katılan öğretmenlerin 24’ü, velilerin kitap merkezlerini mutlaka destekleyeceklerini belirtmiştir. Buna ek olarak, 18 öğretmen velilerin özellikle eğlenceli veya görsel çıktısı olan etkinlikleri daha fazla desteklediklerini ifade etmiştir. Nitekim sosyal medyanın etkisiyle velilerin, çocuklarının fotoğraf ve videolarını paylaşabilecekleri panolara ya da sınıf içi eğlencelere destek verme konusunda daha istekli oldukları da öğretmen görüşlerinde öne çıkan bulgular arasında yer almaktadır. Örneğin Ö4: *“Her bir kazanımın öğretilmesi sürecinde etkinlik olarak velilerden X partisi yapımı konusunda öneri*

alıyorum.”, Ö39: “*Velilerin bir pano yapıp çocukların fotoğraflarını çektiğim veya görsel ağırlıklı bir çalışma yaptığımda beni daha fazla takdir ettiklerini ve bu etkinlikleri daha fazla desteklediklerini görmek beni yoruyor.*” ve Ö53: “*Veliler sosyal medya fenomeni öğretmenlerle beni kıyasladıklarında bunun yanlışlığını, eksikliklerini anlatıyorum. Bu durum iş motivasyonumu düşürüyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sınıfta kitapların önemi, kitapların çocukların gelecek yaşantısını nasıl etkileyeceği ve sınıfta bir kitaplık bulunması halinde yapılabilecek etkinlikler velilere açıklandığında, velilerin makul ölçüde destek sunabileceğini belirten öğretmen sayısı 15’tir. Öte yandan, görüşmelere katılan 13 öğretmenin her birinin sınıfında ortalama 4 yabancı uyruklu öğrenci bulunduğu ifade edilmiştir. Bu öğrencilerin ailelerinin ekonomik imkânlarının yetersiz olması nedeniyle, öğretmenlerden 5’i bu velilerden herhangi bir destek talep etmeyeceğini; 8’i ise yalnızca çok sınırlı ölçüde katkı sunabileceklerini dile getirmiştir. Böylelikle, veli desteğinin ekonomik koşullar ve ailelerin sosyo-kültürel yapılarıyla yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Ö14: “*Sınıfımda 5 tane Suriyeli öğrenci var, birinin durumu daha iyi fakat kırtasiye malzemeleri, okul aidatı derken kitap da istemek benim için de zor oluyor. İmkânları kısıtlı birinden destek beklemeyi doğru bulmuyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerden 3’ü, önceki yıllarda nitelikli kitap seçememeleri ve bunun sınıf içinde sorun yaratabileceği gerekçesiyle velilerden kitap desteği istemeyi düşünmediklerini belirtmiştir.

Buna karşılık, sınıftaki eksikliklerin giderilmesi ve kitap desteği konusunda velilerin güçlü bir iletişim kurulduğunda mutlaka destek vereceklerini savunan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin çalışma yılının, velilerle iletişim kurma ve onlardan destek alma süreçlerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

4.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Yer Alan Kitap Merkezlerinin Konumu ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Sınıfınızda çocukların kullanımı için yer verdiğiniz yazılı çocuk edebiyatı kaynakları, çocukların

erişebilmeleri açısından nasıl bir alandadır?” sorusuna yönelik görüşleri, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin sınıflarında kitap merkezinin konumu hakkında görüşleri ve araştırmacı gözlemi

Kitap merkezinin konumu	f	%
Erişilebilir	26	63,4
Kitapların durumuna göre iki farklı alanda kitaplar mevcut, kısmen erişilebilir	12	29,3
Erişilemez	3	7,3
Toplam	41	100,0

Tablo 10’a göre sınıf gözlemleri ve öğretmenlerin kendi sınıflarında kurdukları ya da önceden duvara sabitlenmiş kitap merkezleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde öne çıkan bazı konumlanmalar belirlenmiştir. Buna göre, çocukların tüm kitaplara erişebildiği; minder, şemsiye, çadır, tül ve dolap gibi materyallerle ayrılarak oluşturulmuş kitap merkezlerinin sayısı 26 olarak tespit edilmiştir.

Öte yandan, bazı sınıflarda kitaplıkta bulunan kitaplara ilişkin öğretmen görüşleri dikkat çekicidir. Öğretmenlerden 7’si, yıpranması daha kolay olan, ekonomik değeri yüksek ya da türdeşi bulunmayan kaynakları farklı bir dolapta muhafaza ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler, sınıf kurulduğunda güvenlik gerekçesiyle sabitlenen dolaplarla birlikte kitaplığın da yüksek bir noktaya yerleştirildiğini, bu nedenle kitapların ya kısmen erişilebilir ya da tamamen erişilemez hale geldiğini ve sonradan düzeltilemediğini ifade etmiştir.

Bu durumun gerekçeleri arasında ise kolay temizlenme, çocukların raflara tırmanmalarını önleme gibi sebepler dile getirilmiştir. Bulgulara göre, kısmen erişilebilen kitaplıkların sayısı 5, tamamen erişilemeyen fakat “kitap merkezi” olarak adlandırılan bölümü bulunan sınıfların sayısı ise 3 olarak belirlenmiştir. Bu bulguya yönelik olarak; Ö52: “Sınıfa geldiğimde kitaplık bu şekilde monte edilmişti, korumak istediğim 3 boyutlu kitabı, atlası ve MEB’den gelen yeni kitapları bu bölüme yerleştiriyorum. Çocuklar bu kaynaklara ulaşmak istediğinde ben veriyorum ve böylece kontrol edebiliyorum.”, Ö17: “Kitap merkezini ilk gördüğümde aşağıya indirilmesi için idareden yardım istedim, öğretmen arkadaşlar ve okul idaresi bazı

öğrencilerin önceki yıllarda tırmanmaya teşebbüs etmesi neticesinde yukarıya taşıdıklarını, aşağıya taşırsam sorumluluğun bende olacağını ifade ettiler. Ben de vazgeçtim.” ve Ö41: “Sınıf kitaplığını kendim tasarlayıp, kendi bütçemle yaptırды. MEB’den gelen kaynaklar dışındaki tüm kitapları ben satın aldım. 3 yıldır bu okuldayım. Kitap almak için bütçemiz olmadığı için, kitaplık veya kitap merkezi hiç kuramamaktansa bu şekilde olmasını tercih ettim.” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Kitap Merkezine Karşı Tutumlarına Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Sınıf içi yönlendirmeleriniz sonrasında çocukların kitap merkezine yönelik tutumları nasıl değişkenlik gösterdi?” sorusuna yönelik görüşleri, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları çalışmalar sonrası kitap merkezine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri

Öğrenci tutumları	f	%
Sınıfta kitap okuma çalışmaları/projeler yaptıkça ilgi ve geçirilen süre arttı	17	40,5
Değişmedi, aynı öğrenciler vakit geçiriyor	13	31,0
Sınıf içi uygulamaların sayesinde zaten tüm öğrenciler yönelir	5	11,9
Çocuklar yakın arkadaşlarının etkisiyle geliyor	4	9,5
Kitap okurken ilgileri az olsa da Türkçe bilmeyen öğrenciler kitap merkezine uğrar	3	7,1
Toplam	42	100,0

Tablo 11’e göre öğretmenlerin 17’si, kitap okumaya yönelik çalışmalar ve projeler sayesinde çocukların kitaplara ilgisinin arttığını belirtmiştir. Bununla birlikte 13 öğretmen, kitap merkezini çoğunlukla hep aynı çocukların ziyaret ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerinde, çocukların ev ortamında herhangi bir rol model bulamamaları, ekran bağımlılığına yönelmeleri ve ailelerin çocukların kendi başlarına vakit geçirmelerini desteklemeleri gibi nedenler öne çıkmaktadır. Öğretmenlere göre, okulda ne kadar çalışma yapılırsa yapılsın, aile desteği olmadığında çocukların kitaplara karşı kalıcı bir ilgi geliştirmeleri zor olmaktadır.

Ayrıca, kitap merkezlerinin tercih edilmesinde arkadaş etkisine dikkat çeken öğretmenlerin sayısı 4'tür. Bunun dışında, farklı modelleri benimseyen 5 öğretmen, gün içerisinde çocukların tüm merkezleri ziyaret ettiğini ve bu sayede kitap Merkezinin de blok merkezi gibi işlev gördüğünü ifade etmiştir.

Bu bulgulara yönelik Ö7: “24 yıllık öğretmenim. Sınıfta birkaç hafta düzenli kitap okuyunca öğrencilerde bir alışkanlık geliyor. Kitaplarla ilgilenmeyen çocuklar bile rutini bekliyor.”, Ö21: “Önceki sene kitap ağacı projesi yaparken; her beslenme sonrası çocuklara kitap okuyup onu ağacımıza asıyorduk. Fark ettim ki çocuklar beslenme sonrası başka etkinlik planladığımda kitap okumadığımızı hatırlatıyor. Çocukları denemek için birkaç defa okumadım ve tepkilerini ölçtüm; okuma esnasında en ilgisiz öğrencinin bile hatırlatmaya yanıma geldiğini görünce rutinin etkisini kendim yaşadım.” ve Ö22: “İlk çalıştığım yıllarda düzensiz okuma yaptığım için pek anlayamamıştım, sonraki yıl düzenli okuma yapınca hem çocukların ilgisinin arttığını hem de beslenme öncesi el yıkama rutini gibi çocuklar için olmazsa olmaz oldu.” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Aileden Aldıkları Desteğe Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Kitap merkezinde kendiliğinden vakit geçiren öğrencilerin aile desteği nasıldır?” sorusuna yönelik görüşleri, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Kitap merkezinde veya kitaplarla kendiliğinden vakit geçiren öğrencilerin aile desteği hakkında öğretmen görüşleri

Aile desteği	f	%
Aile desteklemezse ekranlar dururken kitaplar ilgi çekici gelmez.	50	36,5
Uzun çalışma saatleri nedeniyle çocuğuyla yeterli düzeyde ilgilenemeyen ebeveynlerin varlığı	32	23,3
Okula sıklıkla kitap getirmek istemeleri ve kitaplarını anlatmalarından aile desteği anlaşılıyor.	25	18,2
Kitaplara karşı nazik davranan çocukların evlerinde kitaplarının olduğunu düşünüyorum.	20	14,6
Bu konuda bilgim yok	8	5,8
Desteklenmeyen bazı çocukların içsel olarak kitaba yakınlık duyduklarını söyleyebilirim	2	1,46
Toplam	137	100,0

Tablo 12'ye göre çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (50 öğretmen), ekranların tasarımları, hızları ve sesli özellikleri nedeniyle çocuklar için çoğu zaman bir kitaptan daha sürükleyici olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, hemen her evde en az 2–3 akıllı ekranın bulunmasıyla birlikte aile desteği veya aile modeli yeterli olmadığında kitapların çocuklar için ilgi çekici hale gelmesinin zorlaştığı ifade edilmiştir.

Özellikle İstanbul'da yoğun iş yaşamı, trafik ve ebeveynlerin diğer sorumluluklarının çocuklarla nitelikli vakit geçirmenin önünde büyük bir engel oluşturduğu 32 öğretmen tarafından belirtilmiştir. Örneğin Ö3: *“Velilerimle rutin görüşmeler yapıyoruz, akşam 6'da işten çıkan ebeveynler, çoğu zaman yemek yedikten sonra çocuklarla en fazla iki saat vakit geçirebildiklerini, bu zamanda hem sohbet etmenin hem birlikte oyun oynamanın hem de kitap okumanın tek bir çocukla bile zor olduğunu dile getirenlerin sayısı artıyor.”* ve Ö51: *“Birçok öğrencimin velisi çocuk okuldan çıkana kadar çalışıyor. Evde hem çocuğun hem de annenin dinlenebilmesi için çocuk televizyon izliyor, anne de yemek pişiriyor. Ekrandan uzaklaşınca ise çocuk bu defa işler yetişmiyor.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırma bulgularına göre, daha çok ekonomik koşulları avantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerden 25'i, öğrencilerin sürekli kitaplarından bahsetmelerinden, kitaplarını okula getirmelerinden ve çok sayıda kitaba sahip olduklarını ima eden davranışlarından yola çıkarak evde geniş bir kitaplıklarının bulunduğu çıkarımında bulunmuştur. Buna ek olarak, 20 öğretmen çocukların kitaplara karşı nazik davranmalarından ve kitaplarla daha önce temas ettiklerini gösteren tutumlarından hareketle, ev ortamında da kitaplarının bulunduğunu düşündüğünü ifade etmiştir.

Öte yandan, sınıfında öğrenci sayısı fazla olan, yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanan ya da yoğunluk nedeniyle öğrencilerinin kitaplarla olan ilişkisine dair yeterli bilgi edinemeyen öğretmenlerin sayısı 8 olarak belirlenmiştir. Örneğin Ö18: *“Öğrenci sayım 28, sürekli yardımcı personel olmadığı için sınıfın tüm sorumluluğu bende oluyor. Çocuklarla birebir sohbet etme şansım henüz olmadı. İkinci dönemin ortalarında bunun için uygun ortamım ancak olabileceğini düşünüyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte, evde kaynak desteği

olmamasına rağmen yeniliklere açık ve kitaplara meraklı öğrencilerinin bulunduğunu, bu çocuklar için ek çalışmalar yaptığını belirten öğretmenlerin sayısı 2'dir.

Araştırmacı gözlemi olarak ise, çalışma yılı daha yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerin evde kitaplarının olup olmama durumunu daha ayrıntılı inceledikleri görülmüştür. Bu öğretmenler, çocukların ev yaşantılarına dair gözlemlerini ve okulda kitap merkezindeki tutumlarını daha detaylı biçimde aktarmışlardır.

4.12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerin Sosyo Ekonomik Durumlarına Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Kitap merkezinde kendiliğinden vakit geçiren çocukların ailelerinin sosyo ekonomik durumu hakkında bilgi verebilir misiniz?” sorusuna yönelik görüşleri, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Kitap merkezinde veya kitaplarla vakit geçirmeyi tercih eden çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik durumu ve tutumu hakkında öğretmen görüşleri

Ailenin sosyo ekonomik düzeyi	f	%
Ekonomik koşullar belirleyici olsa da asıl etkili olan ailelerin bilinç düzeyidir.	50	29,8
Ekonomik imkânlar, çocuklara nitelikli ve ilgi çekici kaynak sağlama sürecini doğrudan etkilemektedir.	48	28,6
Aileler, çoğu zaman ekonomik ve pratik gerekçelerle çocuklarını oyuncak veya ekran gibi araçlarla yalnız vakit geçirmeye yönlendirmektedir.	35	20,8
Bakım verenlerin çocukları kitapla etkileşime teşvik etmemesi, okuma alışkanlığının gelişimini olumsuz etkilemektedir.	35	20,8
Toplam	168	100,0

Tablo 13'teki bulgulara göre, 50 öğretmen, kitap alımı, ev ortamında kitapla etkileşim sağlanması ve ekran kullanımının sınırlandırılmasında velilerin bilinçli tutumlarının ekonomik koşullardan daha belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Nitekim Ö8'in “*Bilinçli bir veli öğretmenin uyarılarını dikkate alır, yönlendirilmeye açıktır. Farklı alternatifler geliştirebilmesi için çaba gösterir.*” ifadesi, bu görüşü desteklemektedir. Bununla birlikte, ekranların varlığının kitapların cazibesini azalttığını ve bu noktada özellikle dokunsal, hareketli ya da diğer dikkat çekici

kitapların yüksek maliyetinin velilerin tercihlerini sınırladığını belirten 48 öğretmen, veliler bilinçli olsa dahi ekonomik koşulların sürecin işleyişinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir.

Öte yandan, 35 öğretmen, ailelerin dinlenme ihtiyacı, ev içi sorumlulukları ya da kendilerinin de ekran kullanımına yönelmeleri nedeniyle çocuklarını uzun süre tek başına vakit geçirmeye yönlendirdiklerini belirtmiştir. Bu yönlendirme çoğunlukla blok ve dramatik oyuncaklarla sağlansa da tablet ve telefon gibi ekranların giderek daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

Ayrıca 35 öğretmen, çocukların bakımının kimi zaman bakıcı, komşu veya aile büyükleri tarafından üstlenildiğini; ancak bu kişilerin çoğunlukla çocukları kitap yöneliminden uzaklaştırarak ekranlara yönlendirdiklerini dile getirmiştir. Örneğin Ö15, Ö18 ve Ö28, velilerin işte olduğu saatlerde çocukların bakıcılar tarafından ekran karşısına yönlendirildiğini ve bunun aşılması güç bir sorun olduğunu belirtmiştir. Bu durumun, ailelerin bilinçli yaklaşımı ve okulun çabaları ne olursa olsun, çocukların günün en verimli saatlerini ekran karşısında geçirmesini kaçınılmaz kıldığını vurgulamışlardır.

4.13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kitap Merkezlerini Tercih Edilebilir Duruma Getirmeye Yönelik Uygulamaları ve Önerilerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Kitap merkezini daha tercih edilebilir duruma getirmek için uygulamalarınız nelerdir?” sorusuna yönelik görüşleri, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Kitap merkezini daha tercih edilebilir duruma getirmek için öğretmenlerin uygulamaları

Öğretmenlerin uygulamaları	f	%
Sınıf içi kitap projeleri (dilimizin zenginlikleri vb.)	31	31,0
Kitap okumayı artırıcı projeler (okuldan eve kitap gönderimi vb.)	23	23,0
Kitap okumayı özendirici ödüllendirmeler	15	15,0
Kaynak tanıtımı yapmak	15	15,0
Kitap merkezini yenilemek	8	8,0
Dijital kitap videoları izletmek	8	8,0
Toplam	100	100,0

Tablo 14'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin 31'i sınıf içi kitap projeleri, 23'ü kitap okumayı arttırıcı projeler, 15'i ödüllendirme, 15'i kaynak tanıtımı yaparak ve 8'i ise Kitap merkezini yenileyerek tercih edilebilir hale getirebileceğini ifade etmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 20'si 'Sınıf içi dilimizin zenginlikleri', '100 kitap', kitap ağacı, kitapları drama çalışmalarıyla canlandırma vb. çalışmaları gerçekleştirmiştir. Örneğin Ö11: *"Dilimizin zenginlikleri projesi okula gelen kitaplarla çok güzel yapıldı, çocukların kelime öğrenmelerini hızlandırdı ve bizi motive etti."* ve Ö21: *"Biz öğretmenlerin de bazen programlanmaya ve projelerle daha kolay motive olduğuna inanıyorum. Bu yüzden 100 kitap projesini ve dilimizin zenginlikleri projesini uyguluyorum."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Okuldan eve her gün bir kitap gönderimi, ailele okuyorum çalışması, okunan kitabın resmini yaparak kitabın geri istenilmesi gibi, ailenin ve çocuğun okumasını destekleyici çalışmalar yapan öğretmenlerin sayısı 23'tür. Örneğin Ö23: *"Eve kitap gönderdiğimde kitap okunurken fotoğraf çekilip bana gönderilmesini istiyorum. Ertesi gün fotoğraflara hep birlikte bakıyoruz. Kitap götürmeyen çocuklar için oldukça özendirici oluyor."*, Ö30: *"Eve kitap gönderdikçe ailenin de ekrana yönlendirme direncini kırıyoruz. Bazen aile çocuğa vakit ayırmakta zorlanıyor, böylelikle çocuk çok istekli oluyor ve aile de ilgilenmiş oluyor."* ve Ö42: *"Evde kitap okunması sadece çocukları kitapla bütünleştirmiyor, aynı zamanda çocuk ve aile bağıni evde nitelikli zaman geçirmeyi desteklediğini düşünüyorum."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırma bulgularına göre, 15 öğretmen, belirli periyotlarla hedeflenen okumaları gerçekleştiren öğrencilerle okul dışında buluşma etkinlikleri düzenlemenin, madalya ödülleri vermenin ve özellikle kritik öğrencilerin ilk okumalarında ödüllendirilmesinin okuma motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Ayrıca, 15 öğretmen, kitaplıktan alınan kitapların tanıtılarak okunmasının ve ardından tekrar kitaplığa konulmasının, çocuklar açısından kitapları daha ilgi çekici ve cazip hale getirdiğini ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan 55 öğretmenin sadece 8'inde akıllı tahta bulunurken, 15'inde projeksiyon cihazı bulunmaktadır. Öğretmenlerin 5'i sene başında çocukların kitaba ilgilerini çekmek için dijital kitap kullandıklarını fakat çocukların var olan ekran

alışkanlıklarını desteklediği görüşüyle kullanmayı pek tercih etmediklerini ifade etmiştir. Örneğin Ö29: “Sınıfta birkaç kez videolu hikâye kitabı okuma açtım fakat çocuklar çizgi filme animasyonlara daha fazla istek duyduklarını bundan sıkıldıklarını ifade edince ben de daha fazla ekranla bağları olmaması için artık kullanmıyorum.”

Öğretmenlerden 8’i ise sınıftaki diğer işleri planlarken dijital kitap videosu açtıklarını dile getirmiştir. Ö37: “Veli görüşmesi veya bir çocukla özel olarak ilgilenirken o günkü kitap rutinimizi akıllı tahtadan yapıyoruz. Çocukların ilgisini çekiyor fakat sonrasında bir süre daha ekrana bakmak istiyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları uygulamalar sonucunda çocukların kitap merkezine ilgisine yönelik görüşleri, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Çocukların kitaplara ve kitap merkezine olan ilgisine yönelik öğretmen görüşleri

Çocukların ilgisi	f	%
Çocukların ilgisi aynı dikkati az	39	50,6
Çocukların ilgisi aynı velilerin bilinci arttı	26	33,8
Sınıfta kitaplara olan ilgi arttı	8	10,4
Sınıfta kitaplara olan ilgi azaldı	4	5,2
Toplam	77	100,0

Tablo 15’e göre çocukların kitaplara yönelik ilgilerinin benzer olduğunu ancak dikkat sürelerinin daha kısa olduğunu belirten 39 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenler, çocukların kitaplara her zaman ilgi duyduklarını; ancak bu ilginin uygun okuma stilleri, merak uyandırıcı yöntemler ve etkileşimli uygulamalarla sürdürülebileceğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, özellikle pandemi sonrasında çocukların dikkatini canlı tutmanın giderek güçleştiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada 26 öğretmen, çocukların kitaplara yönelik ilgilerinin genel olarak benzer olduğunu; ancak ailede çocukla birlikte okuma yapılması veya ebeveynlerin evde okuma alışkanlığına sahip olmalarının, çocuğun ilgi ve dikkat süresini artıran belirleyici bir etken olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık, ekrana yönlendirilen çocukların hem kitaplara ilgilerinin hem de dikkat sürelerinin daha düşük olduğu ifade

edilmiştir. Öğretmenler, bu noktada asıl belirleyicinin aile olduğunu vurgulamış ve çocuklarını bu doğrultuda yönlendiren ebeveynlerin sayısının giderek arttığını dile getirmiştir. 8 öğretmen ise evde ailesiyle kitap okuma çalışması yapan çocukların sayısının gün geçtikçe arttığını belirtmiştir. Bu öğretmenlere göre, evden kitapla tanışarak gelen öğrenciler okulda kitap merkezinde daha fazla vakit geçirmek, kitap etkinliklerine istekle katılmak ve kitapla geçirdikleri süreyi uzatmak gibi davranışlar sergilemektedir.

Araştırmada 6 öğretmen, pandemi öncesinde sınıf kitaplığına yerleştirilen kitapların çocuklar tarafından daha sık ziyaret edildiğini ve her bir kitabın daha uzun süre incelendiğini belirtmiştir. Ancak günümüzde çocukların, özellikle büyük resimli, hareketli ya da sürükleyici metinlere sahip kitaplara daha fazla ilgi gösterdikleri ifade edilmiştir. 4 öğretmen ise bu soruya genel bir yanıt vermenin mümkün olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlere göre, çocukların kitaplara yönelik ilgisi ve katılımı; ekonomik koşullar, çocuğun ekranla olan ilişkisi, ailenin evde kitaplara yönelik tutumu ve çocuğun kişisel kitaplara sahip olup olmaması gibi etkenlere bağlı olarak değişkenlik göstermektedir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Kitap merkezini daha tercih edilebilir duruma getirmek için neler yapılabilir?” sorusuna yönelik görüşleri, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Kitap merkezini daha tercih edilebilir duruma getirmek için yapılabilecekler konusunda öğretmenlerin görüşleri

Öğretmenlerin önerileri	f	%
Sınıfların fiziki yeterliliklerinin artırılması	50	22,6
Sınıflara veya okula maddi destek	48	21,7
Dezavantajlı bölgelere daha fazla destek sağlanmalı	32	14,5
Öğretmen görüşleri alınmalı	27	12,2
Özel, bölgesel öneriler ve çözümler geliştirilmeli	26	11,8
Aile ve okul yönetimine eğitim verilmesi	20	9,0
Çocuk kütüphaneleri yaygınlaştırılmalı	18	8,1
Toplam	221	100,0

Tablo 16’ya göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri öncelikli olarak sınıfların fiziki yeterliliklerinin artırılması (f=50) yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca

sınıflara ve okullara maddi destek sağlanması (f=48), dezavantajlı bölgelere daha fazla destek verilmesi (f=32), öğretmen görüşleri alınması (f=27), özel, bölgesel öneriler ve çözümler geliştirilmesi (f=26), aile ve okul yönetimine eğitim verilmesi (f=20) ve çocuk kütüphanelerinin yaygınlaştırılması (f=18) şeklinde önerilerde bulunmuştur. Öğretmenler ile yapılan görüşmede öne çıkan cevaplar neticesinde öneriler kategorize edilerek kısaca maddeler oluşturulsa da her bir maddenin daha kapsamlı açılımı ise şöyledir:

Özellikle sonradan okul öncesi sınıfa dönüştürülen mekânlarda görev yapan öğretmenler, öncelikle merkezlerin oluşturulabilmesi için yeterli fiziksel alan ihtiyacına dikkat çekmiştir. Bu öğretmenler, kitap merkezi kurarken gürültüden uzak bir alan yaratamadıklarını belirtmiş; sınıfların daha geniş ve planlı şekilde tasarlanmasının önemini vurgulamışlardır. Örneğin Ö16: “*Kitap merkezi yaptım fakat, evcilik oyuncaklarıyla bitişik durduğu için çocuklar kitapları tepsi yapıyor. Daha farklı yerleştirme imkanım olsa kitaplığın önüne minderler yerleştirirdim.*”, Ö34: “*Sınıfım okul bahçesine yerleştirilen konteynerde olduğu için daha fazla değişiklik yapamıyorum. Öğrenci sayısına göre çok küçük kalıyor. Sadece masaların kenarına koyduğum dolaplarla merkez yapmaya çalışıyorum. Benim için hayal gibi.*” ve Ö46: “*Bu okul bağımsız anaokulu olarak tasarlanmış, mükemmel olanaklara sahip. Kütüphanemiz, fen deneyleri laboratuvarımız, sanat atölyelerimiz ve drama sınıfımız var. Bu yüzden sınıflarda sadece akıllı tahta, erken okuryazarlık etkinlikleri yapmamız için panolar ve masalar mevcut. Köşe yapabilecek alanımız olmadığı için sadece blok merkezi, dramatik oyun merkezi ve geçici merkezlere yer verebiliyoruz.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Okulların maddi olarak güçlenmesiyle birlikte temel ihtiyaçların daha rahat karşılanabileceği ve bu doğrultuda kitap ihtiyacının da giderilebileceği ifade edilmiştir. Benzer şekilde, okullara sağlanan maddi destekle sınıflara kendi bütçelerinin oluşturulması, öğretmenlerin bütçe yönetimini kolaylaştıracak ve kitap merkezi kurma süreçlerini destekleyecektir. Böylece, inisiyatifin öğretmenlere bırakılmasının önü açılacak ve öğretmenler sınıf ihtiyaçlarını daha etkili biçimde karşılayabilecektir. Örneğin Ö7: “*Okul idaresi bütçesinden malzeme alınırken öncelik drama veya blok köşesi materyalleri oluyor. Kitap merkezi için bütçe yetmiyor. Fakat her sınıfın ayrı bir bütçesi olursa her yıl başka bir köşeyi bile baştan sona*

yenileyebilir.”, Ö28: “Sınıfımı kurarken velilerden ve okul idaresinden fazlasıyla destek aldım. Fakat ihtiyaçlar çok fazla ve bütçelerin kısıtlı olması bir süre sonra yapılabilecekleri kısıtlı hale getiriyor. Bu yüzden en önemlisi ekonomik destek.”, Ö40: “Maalesef ihtiyaçları sıralayınca kitap alımı öncelikli olamıyor; pahalı olması ve çabuk yıpranması nedeniyle daha fazla bütçe gerektiriyor.” ve Ö55: “Önceki yıllarda veli desteği daha fazla olduğu için sınıf içi eksiklikler giderilebiliyordu. Bu yıl okul idaresi de veliler de destek konusunda daha kısıtlı.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Merkezlerin planlanmasında daha fazla öğretmen görüşünün dikkate alınması ve mevcut eksikliklerin öğretmenlerden öğrenilerek projelerin bu doğrultuda geliştirilmesi önemlidir. Bu yaklaşım, geliştirilen merkezlerin ve projelerin sınıf ortamında beklenen karşılığı bulmasını ve uygulamada daha işlevsel olmasını sağlayacaktır.

Ailelerin kitaplar konusunda yeterli bilince sahip olmamaları, çocukların kitaplara yönlendirilmesini zorlaştırmakta ve sınıfta kitap merkezi kurulumu sürecinde aile desteğinin sınırlı kalmasına yol açmaktadır. Benzer şekilde, okul idaresinin kitap merkezlerinin önemi konusunda farkındalık kazanması, sınıflarda kitap merkezi oluşturmanın önündeki engelleri kaldırmada önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin Ö4: “Bazı veliler çocukların okur yazarlığına etkili olacağı düşüncesiyle kitap desteğine çokça destek sunarken, aynı sınıftaki bazı velilerin çocukların bu yaşta kitap okumasının etkisinin olmayacağı düşüncesi yaygın.”, Ö18: Velilerimiz ilk toplantıda özellikle kitap konusunda destek olabileceklerini vurgulayıp, her görüşmede gereken desteği vereceklerini hatırlatıyor. Daha önceki görev yerimde ise bu sadece çocuğun kişisel kullanacağı boya kalemleri gibi eşyalar için önerilirdi. Bu kadar farkın olması bilincin ne kadar önemli olduğunu gösteriyor.” ve Ö25: “Sene başı zümre toplantısında kitap alımı için bütçe talebimiz olsa da okul idaresi çocukların kitapları çabuk yıpratacağını belirterek diğer ihtiyaçları önceliyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Kitabın yaşam içindeki yerini güçlendirmek için çocuk kütüphanelerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu sayede çocukların karşılaştıkları çeşitli olumsuzluklar azaltılabilecek, çocuklar ve hatta veliler kitapla dış dünyada da etkileşim kurmaya başlayacaktır. Böylelikle, ailelerin de sürece katılımıyla okuldaki kitap merkezlerinin işlevselliği artacak ve sürdürülebilir bir kullanımın paydaşı

olunacaktır. Örneğin Ö36: “Sınıflardaki kitap merkezi çocuklara göz aşinalığı sağlamak, kitap sevgisi aşılacak ve çocuğun kitapla bağ kurmasını sağlamak için düşünülmüşse, çocuk kütüphaneleri daha çocuk okula gelmeden bunu sağlayacak, okulda ise tamamlanacaktır.” ve Ö27: “Çocuk kütüphaneleri demek kitap merkezleri öncesi altı dolu bir basamak demektir.” şeklinde görüş bildirmiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde İstanbul ili, Esenler, Maltepe ve Kadıköy İlçelerinde bulunan, resmi bağımsız anaokulu, ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan 55 okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme ve araştırmacı gözlemi ile elde edilen bulguların sonuçlarının tartışması, alanyazındaki araştırmalarla karşılaştırılması ve öneriler yer almaktadır.

5. 1. Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin yetersizlik durumunda öncelikli olarak oluşturmak istedikleri merkezler incelendiğinde; dramatik oyun merkezi, kitap merkezi, blok merkezi, sanat merkezi, fen merkezi ve müzik merkezi öncelikli bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin önceliklendirmelerinin çoğunlukla çocukların ilgilerini yoğunlaştırdıkları ve uzun süre vakit geçirebildikleri merkezler etrafında şekillendiğini göstermektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Örneğin, Güzelyurt ve Özkan (2019) öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalarında merkezlerin önem sırasını fen merkezi, dramatik oyun merkezi, kitap merkezi, müzik merkezi, sanat merkezi ve blok merkezi şeklinde rapor etmiştir. Benzer biçimde Bolat ve arkadaşlarının (2025) araştırmasında, öğretmenlerin sınıflarında oluşturdukları öğrenme merkezleri sayısal açıdan sıralandığında dramatik oyun merkezi, kitap merkezi ve blok merkezi öne çıkmıştır. Ramazan, Çiftçi ve Tezel (2018)'in çalışmasında ise, öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocukların en fazla dramatik oyun ve blok merkezlerinde vakit geçirdiklerini gözlemlemiştir. Bulgular, çocukların bu merkezlerde dikkat sürelerinin daha uzun olduğunu, öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamayı kolaylaştırdığını ve bu merkezlerde çocukların daha az yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.

Ayrıca Türkoğlu ve Uslu (2019), öğretmenlerin dramatik oyun merkezlerini tercih etme nedenleri arasında öğretmen-öğrenci etkileşiminin yoğunluğu ve birlikte

rol alabilme olanağı sağlaması gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, dramatik oyun merkezi başta olmak üzere sanat ve blok merkezlerini, öğrencilerin bu alanlarda daha fazla vakit geçirmeleri sayesinde onları gözlemleme, sorun çözme, diğer etkinlikleri planlama, evrak işleriyle ilgilenme veya kısa süreli dinlenme fırsatı yaratma açısından da önemli bulmaktadır.

Geçici merkezleri “olmazsa olmaz” olarak gören ve sınıflarındaki eksiklikleri bu merkezler aracılığıyla giderebileceğini düşünen öğretmenlerin tamamının, meslekte uzun yıllar görev yapan kişiler olduğu görülmüştür. Her ne kadar bilimsel çalışmalar, öğretmenlerin çalışma süreleri ile sınıf içi düzenlemelerdeki yetkinlikleri arasında doğrudan bir ilişki ortaya koymasa da dolaylı olarak, çalışma süresinin öğretmenlerin kaygı düzeyleri, sorunlarla başa çıkma yöntemleri ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu, bu nedenle de sınıf içi problem çözme becerilerinin daha yüksek olabileceği bulguları dikkat çekmektedir (Dereli vd 2012; OECD 2018; Şakar 2022).

Sınıflarda kitap merkezi oluşturulmasına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %60’ı mutlaka bulunması gerektiğini ifade ederken, %40’ı ise fiziksel ya da ekonomik koşulların elverişli olmadığı durumlarda veya küçük yaş gruplarında kitap merkezinin bulunmasını elzem görmemekte ya da kitapların öğretmen dolabında muhafaza edilmesini yeterli bulmaktadır.

MEB (2013), kitap merkezlerinin çocukların okuma-yazma etkinliklerine ve kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak ve dil ile iletişim becerilerini desteklemek amacıyla sınıflarda mutlaka oluşturulmasını önermektedir. Ancak araştırma bulguları, öğretmenlerin kendi deneyimlerinden hareketle bu öneriyi farklı biçimlerde yorumladıklarını ortaya koymaktadır. Çoğunluk, kitap merkezinin oluşturulmasını gerekli görse de; önemli bir kesim, fiziksel ve ekonomik yetersizlikler nedeniyle kitapların çocukların ulaşabileceği bir konumda bulunması yerine öğretmen dolabında tutulmasını daha uygulanabilir bulmaktadır.

Türkiye’de yapılan diğer araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Nitekim 2016 ve 2017 yıllarında İzmir ve Bingöl örneklerinde yürütülen çalışmalarda, kitap merkezlerine erişimin ve bu merkezlerin sınıfta konumlandırılmasının çoğunlukla sınıfın fiziki olanakları tarafından belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır (Ocak

Karabay vd 2016; Tarkoçin vd 2017). Hem öğretmen görüşleri hem de araştırmacı gözlemleri bu bulguları doğrulamaktadır. Bununla birlikte, alanyazında kitap merkezlerinin yalnızca varlığı değil, aynı zamanda ışık, ses gibi çevresel faktörler dikkate alınarak ilgi çekici bir alanda konumlandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca minder, masa gibi destekleyici materyallerin sağlanmasıyla çocukların kitap merkezinde rahatlıkla uzun süre vakit geçirebilmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Demircan 2006; MEB 2013; MEB 2024).

Okul öncesi sınıflarda kitap merkezi bulunmasının önemine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; kitap aşinalığı, kitap sevgisinin geliştirilmesi, dezavantajlı çocuklar için fırsat eşitliği sağlanması ve okuryazarlık becerilerine katkısı en çok vurgulanan unsurlar olmuştur. Hart ve Risley (1995)'in araştırmaları da bu bulguları destekler niteliktedir. Çalışmalarında, farklı sosyoekonomik gruplarda yetişen çocukların kelime dağarcıklarının birbirlerinden belirgin biçimde farklılaştığı ve bu farklılığın sosyoekonomik düzeyle orantılı olduğu ortaya konmuştur. Araştırmacılar, çocukların erken dönemde kitaplarla bireysel öğrenme ortamlarında buluşmalarının bu farkı azaltabilecek sonuçlara ulaşmada etkili olabileceğini önermektedir.

Bu bağlamda, ABD’de kullanılan “kitap çölü” kavramı dikkat çekicidir. Kitap çölü, evlerinde kitap bulunmayan veya kitaplara hem fiziksel hem de ekonomik sebeplerle erişimin kısıtlı olduğu bölgeleri tanımlamaktadır. Bu bölgelerdeki dezavantajı azaltmak amacıyla; sınıf içi veya okul kütüphaneleri kurmak, dezavantajlı bölgelere uygun fiyatlı kitaplar temin etmek, sağlık merkezleri aracılığıyla çocuklara kitap dağıtmak ve mobil kütüphaneler gibi uygulamalarla bireysel öğrenme farklılıklarının önlenabilir boyutlarına etkin müdahaleler yapılmaktadır (Neuman and Moland 2016; First Book 2023; Little Free Library 2024). Benzer şekilde, Incognito ve Pinto (2021)'nin çalışmasında da düşük ekonomik düzeye sahip ailelerde yetişen çocukların, öğretmen desteği ve okul olanakları sayesinde diğer çocuklarla aralarındaki farkı kapatabildikleri tespit edilmiştir. Bu durum, okul öncesi sınıflarda kitap merkezlerinin dezavantajlı gruplar için kritik bir dengeleyici rol üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmı, sınıfta kitap merkezi ne kadar işlevsel kullanılırsa kullanılsın, çocukların evde kitap okuma deneyimlerinin, kitapların

varlığının ve kitaplara yönelik ebeveyn tutumunun belirleyici bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu görüş, Almanya PIRLS 2021 verileriyle de örtüşmektedir. PIRLS 2021 sonuçlarına göre, evde bulunan kitap sayısı ve ebeveynlerin okuma alışkanlığı, çocukların hem okuma sıklığını hem de okuduğunu anlama düzeylerini doğrudan artıran etmenler olarak öne çıkmıştır (IEA 2022). Benzer şekilde, Niklas ve Schneider (2013)'in çalışmasında da ev ortamında daha fazla desteklenen çocukların, desteklenmeyen akranlarına kıyasla daha istendik okul içi davranışlar sergiledikleri ve kitaplara ya da sınıf içindeki diğer materyallere karşı ebeveyn tutumlarını yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Hood, Conlon ve Andrews (2008)'un araştırmasında, ebeveynlerin kullandıkları kelime sayısı ile okuryazarlığa ilişkin tutumları arasında güçlü bir ilişki bulunmuş; bu faktörlerin çocukların okuldaki okuryazarlık tutumlarını anlamlı şekilde etkilediği ortaya konmuştur.

Küresel çapta yapılan araştırmaların yanı sıra Türkiye’de farklı yaş gruplarında gerçekleştirilen çalışmalar da göstermektedir ki, okul kütüphanelerinin sayısı, çağa uygunluğu ve bu kütüphanelerdeki kaynakların niteliği arttıkça kitap okuma oranları gözle görülür biçimde yükselmektedir (Akman ve Akman 2017; Aydoğdu 2020).

Çocuk edebiyatı kaynak desteği öğretmenler tarafından oldukça benimsenmiş olup, özellikle 2023 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okullara dağıtılan kaynakların öğretmen motivasyonunu önemli ölçüde artırdığı görüşmelere yansımıştır. Bununla birlikte, velilerin ekonomik durumları, okul bütçesinin öğretmen ihtiyaçlarını karşılamada kullanılma düzeyi ve yerel kaynaklara erişim imkânı; öğretmenin materyal seçimini etkileyen belirleyici faktörler arasında yer almakta ve her biri öğretmenlerin motivasyonunu doğrudan etkilemektedir (Koçyiğit 2015).

Çalışmanın yapıldığı bazı okullarda, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu konuda daha fazla destek bekledikleri görülmüştür. Can ve Kılıç (2019)'ın okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı araştırmada da öğretmenlerin temel sorunlarından birinin kaynak yetersizliği olduğu; kaynak desteği sağlandıkça öğretmenlerin sınıf içi düzenlemelerde daha aktif rol aldıkları ve bunun öğrenme sürecine önemli katkılar sağladığı bulgusu öne çıkmıştır. Öğretmenler ayrıca, bu tür

uygulamaların geçmiş yıllarda da var olmasını arzu ettiklerini, desteğin tüm alanlarda sürdürülmesi gerektiğini ve böylelikle maddi-manevi yüklerinin hafifleyeceğini vurgulamışlardır.

Benzer biçimde, Özoruç ve Dikici-Sığırtmaç (2022)’ın bulgularında da okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar arasında fiziksel altyapı yetersizlikleri, materyal eksiklikleri ve sınıf büyüklüğü öne çıkmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin tutumlarındaki anlamlı değişiklikleri kendi motivasyonlarının bir parçası olarak görmekte; çocukları destekledikçe bu değişimleri gözlemleme olanağının arttığını ifade etmektedirler. Buna paralel olarak, Burgess, Hecht ve Lonigan (2002)’ın bulguları da özellikle farklı sosyoekonomik çevrelerden gelen çocukların bir arada bulunduğu sınıflarda, öğretmenlerin etkin ve etkili materyal kullanımı sayesinde öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarının azalabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi sınıfların %63’ünde kitap merkezi bulunmakta ve bu merkezler öğretmenler tarafından “yeterli” olarak değerlendirilmektedir. Burada yeterlilik, özellikle çocukların seviyelerine uygun nitelikli hikâye kitaplarının varlığıyla ilişkilendirilmiştir. Ancak, dokulu kaynaklar, kelime kartları, dergiler, broşürler, ansiklopediler ve sesli kitap gibi çeşitlilik arz eden materyallerin son derece sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazındaki çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir. Karabay, Şahin Ası ve Atan’ın (2016) araştırmasında, sınıflardaki kitap merkezlerinde büyük boy hikâye kitaplarının, çocuk ansiklopedilerinin, sesli kitapların ve mıklatışlı hikâye kartlarının sayısının oldukça yetersiz olduğu belirlenmiştir. Tarkoçin, Bilmez ve Kadan (2017)’in çalışmasında kitap merkezlerinin yeterlilik oranı %52,6 iken, Ramazan, Arslan-Çiftçi ve Tezel (2018)’in araştırmasında öğretmenlerin %60’ı materyallerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Orçan Kaçan ve diğerlerinin (2021) çalışmasında ise merkez yeterliliği %50 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgularla kıyaslandığında, bu araştırmanın sonuçları sınıflarda bulunan kitap merkezlerinin oranında artış olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, Durmaz ve Elaldı (2025)’nin çalışmasında öğretmen görüşlerine göre kitap merkezlerinin “yeterli” ya da “çok yeterli” bulunduğu oran %60 olarak

belirlenmiştir. Bu noktada, kitap merkezlerinin gelişiminde MEB'in sağladığı kaynak desteğinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Alanyazında, kitap merkezlerinin yalnızca varlığı değil aynı zamanda çocukların gelişimlerine olan katkısı da vurgulanmaktadır. Niklas ve Schneider (2013), hikâye okuma, oluşturma ve anlatma etkinliklerinin okul öncesi dönemde çocukların birinci sınıftaki başarılarını anlamlı biçimde etkilediğini göstermiştir. Benzer şekilde Hood, Conlon ve Andrews (2008), farklı sosyoekonomik ortamlardan gelen çocukların, uygun sınıf ortamı ve yeterli kaynak desteği ile erken okuryazarlık tutumlarını istenilen seviyeye taşıyabildiklerini ortaya koymuştur. Tüm bu bulgular, okul öncesi sınıflarda kitap sevgisinin geliştirilmesi ve kitaba yönelik olumlu davranışların kazandırılabilmesi için materyal desteğinin kritik bir unsur olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Öte yandan, kitap merkezi bulunmayan okul öncesi sınıfların oranı %37'dir. Bu sınıflarda görev yapan öğretmenler, kitap merkezlerinin olmamasını açıklarken yalnızca fiziksel yetersizlikleri değil, aynı zamanda doğrudan ya da dolaylı biçimde ekonomik sebepleri ön plana çıkarmışlardır. Türkiye'de kitap merkezlerinin kurulamamasında, kitapların pahalı olması önemli bir engel olarak görülmektedir. Buna karşılık, İskandinav ülkelerinde kitaplar ve okuryazarlık materyalleri sınıfların en önemli parçaları olarak kabul edilmekte ve eğitimin ayrılmaz bir bileşeni olarak görülmektedir (Kılınççı ve Bayraktar 2021). OECD'nin (2018) verilerine göre de PISA başarı düzeyi yüksek olan ülkeler, materyal yeterliliği bakımından ortalamanın üzerinde bir düzeye sahiptir. Bu durum, eğitimde başarı ile materyal zenginliği arasında doğrudan bir ilişki olabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre kitap merkezlerinin oluşturulmamasının diğer nedenleri arasında, çocukların kitapları koruyamayacağı endişesi ve yıpranan kaynakların yenilenememesi yer almaktadır. Bu nedenle bazı öğretmenler kitapları dolaplarında muhafaza etmeyi, bazıları ise kitaplıkları çocukların erişemeyeceği noktalara yerleştirmeyi tercih etmektedir. Kitap okuma etkinliklerini sürdürebilmek için öğretmenlerin bir kısmı da okulun ortak kütüphanesinden faydalanarak çözüm üretmeye çalışmıştır. Bununla birlikte, kitaba hiçbir şekilde erişimi olmayan öğretmenlerin oranı %11'dir.

Alanyazın bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Durmaz ve diğerlerinin (2015), Işık'ın (2015) ve Tükel'in (2017) çalışmalarında da öğretmenler, fiziksel alan yetersizliği ve ekonomik imkânsızlıklar nedeniyle kaynak temininde ciddi güçlükler yaşadıklarını vurgulamışlardır. Benzer şekilde Ginsburg (2007)'un ebeveyn ve öğretmen algılarını incelediği çalışmasında, bütçe ve alan kısıtlamalarının sınıf ortamlarını daralttığı, oyun alanlarının genişletilmesini engellediği ve bunun da sınıf yönetimini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların oyun yoluyla öğrenme süreçleri, oyun alanlarının genişliği ve çeşitliliğiyle doğrudan ilişkili olduğundan, küçük ve donanımı eksik sınıflar çocukların yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini sınırlandırmaktadır (Dyment and Bell 2008). Tüm bu bulgular ışığında, özellikle dezavantajlı bölgelerde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için çocuk kütüphanelerinin yaygınlaştırılması önemli bir çözüm olarak öne çıkmaktadır (Aydoğdu 2020).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %25'i kendi kitaplarıyla veya çevresinden, çocuklarından edindiği kaynaklarla kitaplık kurarken; %18'i ise MEB tarafından dağıtılan materyallerle kitap merkezini oluşturabilmiştir. Bu bulgu, uluslararası literatürle de paralellik göstermektedir. Centre for Literacy in Primary Education (CLPE) raporu (2022), İngiltere'de öğretmenlerin bir kısmının sınıf kitaplıkları için kendi ceplerinden kaynak temin ettiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler, sınıfın eksiklikleri ve kaynak desteğinin yetersizliği nedeniyle sıklıkla motivasyon kaybı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde bu durum daha belirgin bir şekilde dile getirilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü bölgeler incelendiğinde, ekonomik açıdan yetersiz bölgelerde çalışan öğretmenlerin çoğunluğunu meslekte ilk beş yılını dolduranlar oluştururken, geri kalan kısmı ise 5–10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerden meydana gelmektedir. Bu bulgu, deneyim ile ekonomik koşulların öğretmen tutumları üzerinde nasıl bir kesişim yarattığını göstermektedir.

Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar da öğretmenlerin bu durumunu desteklemektedir. UNESCO (2020)'nin STEPP (Survey of Teachers in Pre-Primary Education) araştırması, yetersiz koşullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düşük olduğunu, kaygılarının arttığını ve bu durumun sınıf yönetimi performanslarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Çalışmada, düşük bütçeli

veya orta gelir grubundaki kurumlarda çalışan öğretmenlerin pedagojik açıdan da daha düşük performans sergiledikleri belirtilmiştir.

Benzer şekilde, OECD'nin TALIS Starting Strong (2018) bulguları Türkiye'nin, öğretmenlerin OECD ülkelerine kıyasla daha az kaynakla ve daha düşük maaşlarla desteklendiği ülkeler arasında yer aldığını göstermektedir. Bu durum, Türkiye'yi öğretmen motivasyonunun en düşük olduğu ülkelerden biri konumuna getirmiştir. Özellikle ekonomik yetersizliklerin göçmen öğrencilerin uyum sorunlarıyla birleşmesi, sınıf yönetimini daha da zorlaştırmaktadır. Son olarak, Meriç ve Erdem'in (2023) öğretmenlerin meslekte yaşadıkları duygusal tükenmişlik üzerine yaptığı çalışmada, ekonomik yetersizlikler ve okullardaki fiziksel eksikliklerin tükenmişliğin başlıca etmenleri arasında yer aldığı vurgulanmıştır.

Okul öncesi sınıflarda görev yapan öğretmenler, sınıflarına yönelik planlama yaparken başta okul idaresi olmak üzere çeşitli çevresel desteklere ihtiyaç duymaktadır. Bu araştırmada da okul idaresi desteğinin en belirleyici unsurunun maddi yeterlilik olduğu öne çıkmıştır. Benzer biçimde, Berber ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında okul yönetiminin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda özellikle iş birliği, iletişim ve adalet konularında güçlü olduğu; ancak fiziksel donanım ve mali yönetim açısından yetersiz kaldığı belirlenmiştir.

Okul yönetiminin rolü, yalnızca materyal desteğiyle sınırlı değildir. Yönetim desteği, öğretmenlerin mesleki gelişimi, sınıf içi müdahaleleri ve genel olarak iş ortamının kalitesi üzerinde kritik bir etkiye sahiptir. Nitekim, yönetimde söz sahibi olabilmek, öğretmenlerin iş tatmini ve performansını artırırken (Katıtaş vd 2022), aynı zamanda sınıf materyallerinin temini ve öğrenme ortamının düzenlenmesinde de belirleyici bir faktör olarak görülmektedir (Miller and Almon 2009).

Etkili liderlik, öğretmenlerin kaygı düzeyini azaltarak sınıf içi etkileşimlerin niteliğini yükseltmekte ve öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımını teşvik etmektedir (Tobin vd. 2006). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretmenlerle iş birliği içinde çalışması, okul öncesi eğitim kalitesinin artırılmasında temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Siraj-Blatchford and Manni 2007).

Araştırmada öne çıkan bir diğer bulgu ise, katılımcı öğretmenlerin yaklaşık %30'unun okul idaresinin destek konusunda çeşitli sebeplerle yetersiz kaldığını

vurgulamasıdır. Okul yöneticilerinin destekleyici tutum sergilememesi, öğretmenlerin mesleğe olan bağlılıklarını zayıflatmakta ve mesleki doyumlarını düşürmektedir. Öğretmenler ayrıca, karar alma süreçlerine katılamamaktan ve okul içi iletişim eksikliklerinden yakınmaktadır (Gelen vd 2024).

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu, okul idarelerinin öğretmenlerden daha görünür etkinlikler yapma beklentisidir. Öğretmenler, idarelerin özellikle proje, sergi ve materyal tasarımı gibi somut çıktılar üreten çalışmalara destek vermeye daha yatkın olduklarını ifade etmiştir. Bu eğilimin arkasında, söz konusu çıktıların görsel medya araçlarıyla paylaşılabılır olması ve böylece okulun görünürlüğünü artırma potansiyeli yatmaktadır. Toplumsal bağlamda değerlendirildiğinde, sosyal medya fenomenlerinin yaygınlaştırdığı “mükemmel ev” ya da “kusursuz görünüm” algısının, estetik beklentilerin farklı alanlara da yansımaya yol açtığı görülmektedir. Bu estetik algısı, okul ortamlarında da bir talep unsuru haline gelmiştir. Özellikle ebeveynlerin, çocuklarının okullarındaki etkinliklerin sosyal medya içeriklerinde estetik bir biçimde sunulmasını beklemeleri, okul idarelerine de yansımaktadır. Bu nedenle, veliler okul ortamlarının daha estetik görünüme sahip fiziksel düzenlemelerle desteklenmesi yönünde beklenti geliştirmektedir. Sonuç olarak, okul idareleri ve öğretmenlerin bu toplumsal baskıyla baş edebilmek için yeni çözüm yolları aradığı gözlemlenmiştir (Olpin *et al.* 2023).

Dryer ve Samra (2024), Amerika’da sosyal medyayı yoğun kullanan anneler arasında yaygınlaşan “Momfluencer” kavramı ile birlikte yeni davranış biçimlerinin ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu kavram, özellikle sosyal medyada paylaşılan içeriklerin etkisiyle anneler arasında yetersizlik duygusunu artırmış ve velilerin okuldan beklentilerini de dönüştürmüştür. Artık velilerin beklentileri yalnızca çocuklarının gelişim durumları hakkında bilgi almakla sınırlı kalmamakta; bunun yanında daha fazla fotoğraf, video ve görsel içerik talep edilmektedir. Bu durum, öğretmenler üzerinde doğrudan bir medya içeriği üretme yükü oluşturmaktadır. Öğretmenler, sınıflarını pedagojik kaygılarla tasarlarlarken aynı zamanda velilerin görsel beklentilerini karşılamaya çalışmakta, bu da hem sınıf iklimini hem de öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Sınıflarda kitap merkezi oluştururken öğretmenlerin büyük çoğunluğu veli desteğini öncelikli bir unsur olarak görmüştür. Maddi koşulların yetersiz olduğu okullarda ise, velilerin kendi olanakları doğrultusunda katkı sağlayabilecekleri ifade edilmiştir. Bu durum, aile desteğinin erken çocukluk eğitiminin kalitesiyle birleştiğinde çocuğun gelişimine önemli ölçüde katkı sunduğunu göstermektedir. Nitekim Dearing, McCartney ve Taylor (2009), aile katılımının çocukların ileriki yaşlardaki akademik performansı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, çocukların gelişim sürecindeki hızlanma ve yaşadıkları olumlu değişimler, yalnızca öğrencilerin akademik ve sosyal kazanımlarını artırmakla kalmamakta, aynı zamanda öğretmen motivasyonunu da dolaylı olarak desteklemektedir.

Araştırmada, velilerin çocuklarına ait video ve fotoğraf gibi görsellerin çıktıya dönüştüğü etkinlikleri daha fazla destekledikleri görülmüştür. Özellikle sosyal medyanın etkisiyle, velilerin öğretmenlerden pano hazırlamaları, özel günlerde görsel ağırlıklı etkinlikler planlamaları yönünde taleplerde bulunduğu öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Günümüzde veliler, dijital platformlarda metin tabanlı içeriklerden çok görsel destekli paylaşımlara daha fazla ilgi göstermekte ve bu tür içerikleri daha faydalı bulmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin ders planlarını ve paylaşımlarını sürekli olarak görsel materyallerle zenginleştirmelerini gerektirmektedir. Ancak bu beklenti, öğretmenler için ek zaman ve emek yükü doğurmaktadır. Özellikle yoğun iş temposu altında çalışan öğretmenler için bu baskı, stres ve tükenmişliğe yol açabilmektedir. Ayrıca, görselliğe aşırı odaklanma, öğretmenlerin karmaşık kavramları açıklarken metinsel veya derinlemesine içerikten uzaklaşmalarına sebep olabilmekte, bu da eğitim kalitesinin düşmesine ve çocukların öğrenme derinliğinin azalmasına yol açabilmektedir (Nesi and Prinstein 2015; Malik *et al.* 2020). Öte yandan, okul idaresinin genişletilmiş liderlik anlayışıyla hareket etmesi, öğretmen görüşlerine göre okulda ortak karar alma süreçlerini güçlendirmekte ve hem yönetsel hem de pedagojik açıdan öğretmen motivasyonunu artırmaktadır (Harris *et al.* 2022).

Çalışmanın yapıldığı bölgeler incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça genellikle daha iyi olanaklara sahip okullarda görev yaptıkları gözlenmiştir. Bu tür kurumlarda dengeli sınıf mevcutları, ekonomik kolaylıklar ve öğrencilerin yüksek

hazırbulunuşluk düzeyi öğretmenin motivasyonunu artırmakta; aynı zamanda öz yeterlilik hissini de güçlendirmektedir. Bu durumun, öğretmenin velilerle ve öğrencilerle kurduğu iletişime olumlu yansıdığı düşünülebilir. Bununla birlikte, maddi koşulları yetersiz öğrencilerin yoğunlukta olduğu okullarda çalışan öğretmenler, sınıflarındaki öncelikli ihtiyaçlara göre velilerden kitap desteği talep etmek durumunda kalmaktadır. Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda —ki bunların çoğunluğunu Suriyeli göçmen çocuklar oluşturmaktadır— velilerin maddi yetersizlikleri nedeniyle ya yalnızca kısmi destek sağlanabildiği ya da velilerin destek vermeyeceğine dair algının öğretmenler arasında yaygın olduğu görülmektedir. Nitekim Türkiye’de dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerle yapılan bir araştırmada, velilerin desteğinin zayıf olduğu, iletişim sorunlarının yaşandığı ve bu durumun öğretmenin iş yükünü artırdığı bulgulanmıştır (Çalışıcı vd 2023). Buna karşılık, öğretmenlerin velilerle kurdukları sağlıklı iletişim, mesleki tatminleri üzerinde doğrudan belirleyici bir faktördür. Olumlu geri bildirimler, öğretmen motivasyonunu artırırken; ilgisiz ya da aşırı müdahaleci veliler öğretmenlerin duygusal yükünü artırmakta ve mesleki tükenmişliğe yol açabilmektedir (Ogelman ve Sarıçam 2015).

Araştırmacı gözlemleri sonucunda, dersliklerin %63’ünde kitaplıkların erişilebilir konumda olduğu, %29’unda ise yalnızca kısmen ulaşılabilir durumda bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kitapların yıpranacağı ya da çocukların kitaplıklara tırmanabileceği kaygısıyla kitaplıkların yerden yüksekte konumlandırılmasını tercih etmiş veya bu uygulamayı okul idaresinin yönlendirmesiyle sürdürmüştür. Ayrıca öğretmenler, kitapların yenilenemeyeceği kaygısı nedeniyle genellikle daha yeni ve pahalı kaynakları üst raflarda, temini daha kolay ve uygun fiyatlı kaynakları ise alt raflarda bulundurmayı tercih etmektedir.

MEB (2013) program kitabında ise kitap merkezleri için erişilebilirlik, kullanım kolaylığı ve yeterli alan ayrılması gibi öneriler açıkça vurgulanmaktadır. Ancak uygulamada bu önerilerin tam anlamıyla hayata geçirilemediği görülmektedir. Nitekim 2022 yılında yapılan bir derleme çalışmasında, ülkemizde eğitime ayrılan bütçenin artırılmasının planlandığı, 2019-2023 kalkınma hedefleri arasında da her yıl bütçenin yükseltilerek dezavantajlı bölgelerdeki okullar ve öğrenciler için fırsat eşitsizliklerinin giderilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir. Ancak söz konusu

çalışmada, bu hedeflerin gözle görülür düzeyde sonuçlanmadığı, bu nedenle hedeflere ulaşabilmek için daha hızlı ve kapsamlı dönüşümlere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır (Eran-Türedi vd 2022).

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kitap merkezinin fiziksel olanaklarından çok, çocukların kitaplarla bağını güçlendiren rutinlerin daha anlamlı olduğu görüşünü dile getirmiştir. Bu bulgu, sınıfta kitap merkezi bulunsa da bulunmasa da, öğretmenler tarafından sürdürülen kitap okuma rutinlerinin çocukların kitaplarla olan ilişkisini geliştirdiğini ve onların farklı açılardan kitaplarla etkileşim kurmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Alanyazında bu görüşü destekler niteliktedir. Erken yaşlarda düzenli olarak gerçekleştirilen okuma rutinlerinin çocukların beyin gelişimini olumlu yönde etkilediği, bu rutinelere sahip olan çocukların ise akranlarına kıyasla okuduğunu anlama becerilerinde daha ileri bir düzeye ulaştığı ortaya konulmuştur. Bunun yanında, okuma rutinlerinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal gelişimi de desteklediği; çocuklara güvenli bir ortam hissi sunduğu ve bu süreçte onların empati becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir (Arı 2012; Çelik 2015; Tamer ve Mikailoğlu 2020).

Okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf içerisinde kitaplarla etkileşimi artırmaya yönelik uygulamalarına ilişkin öğrenci tutumları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yaklaşık %30'u, ev ortamında desteklenmeyen, sürekli ekranlara yönlendirilen ve kitaplarla yeterli deneyimi bulunmayan çocuklarda anlamlı bir değişiklik gözlemlenmediğini belirtmiştir. Bu bulgu, evdeki destek ve rol modellerin, kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı açısından belirleyici olduğunu göstermektedir. Nikolopoulou ve Gialamas (2018), erken yaşlarda (özellikle ortaokul döneminde) çok fazla dijital içeriğe maruz kalan çocukların hikâye kitaplarına karşı ilgisizlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, 0-6 yaş arası çocukların ev ortamındaki dijital maruziyetinin dil gelişimleri üzerindeki etkisini inceleyen bir derlemede, çocukların pasif alıcı dile yöneldikleri, sosyalleşmeden ve iletişim kurmadan büyüdüğü, bunun da ileriki yaşlarda dil, sosyal ve bilişsel gelişim üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabileceği tespit edilmiştir (Eren-Tutar ve Karacul 2024).

MEB tarafından önerilen projelerin öğretmenlerin sınıf içi planlamalarında önemli bir yer edindiği görülmektedir. Özellikle “Dilimizin Zenginlikleri Projesi”,

öğretmenler tarafından benimsenmiş ve görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu projeyi son iki yıldır uyguladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, önceki yıllarda yürüttükleri çalışmalara kıyasla bu projelerin daha programlı olduğunu, dönütlerin daha kısa sürede alındığını ve bu durumun hem kitaba ve kitap merkezine olan ilgiyi artırdığını hem de sınıf yönetimini kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Buna karşın, benzer uygulamaların bulunmadığı durumlarda sınıf yönetiminin zorlaştığı ve öğretmenlerin tükenmişlik hissinin arttığı, özellikle meslekte yeni olan öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmiştir. Amerika’da yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin büyük bir bölümü, öğrenci davranışlarıyla baş etmenin mesleğin en stresli yönlerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, sınıf yönetim becerilerinin önemini ve öğretmenlere yönelik destek programlarının yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır (RAND 2024).

Dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sınıflarında öğrencilerin yaklaşık %25’ini Suriyeli çocukların oluşturduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerin neredeyse tamamı okula başladıklarında Türkçe bilmediklerinden, özellikle kitap okuma faaliyetlerine aktif olarak katılamadıkları; ancak serbest zaman etkinliklerinde sessiz okuma yapmayı tercih ettikleri ve kitapların resimleriyle ilgilendikleri öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, sınıfların kalabalık olması ve materyal çeşitliliğinin yetersizliği nedeniyle kapsayıcı çalışmalar yapmanın çoğu zaman olanaksız hale geldiğini vurgulamıştır. Dil bilmeyen öğrenciler, iletişim kurmakta yaşadıkları zorluklar nedeniyle sosyal dışlanma yaşayarak yalnızlaşmakta; bu durum ise onların öz yeterlik inançlarını, öz güvenlerini ve okul aidiyetlerini olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerin hem dil hem de kültürel açıdan desteklenmesine odaklanan ve geçiş süreçlerini gözetken kapsayıcı sınıf ortamları inşa etmeleri büyük önem taşımaktadır (Macias 2024). Ana dili destekleyen çift dilli materyallerin kullanımı, öğrencilerin hem akademik hem de dil gelişimlerini desteklemekte; sosyal katılımı artırarak güven duygusunu ve aidiyet hissinin güçlendirmektedir (Wang 2023).

Ayrıca Yılmaz (2012), OECD (2018b)’nin farklılıklarla güçlenmeye odaklanan dördüncü formunda, mülteci çocukların arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesinin hem okula aidiyetlerini hem de topluma entegrasyonlarını artırdığını

ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Suriyeli öğrencilerin topluma uyum süreçlerinde Türkçe dil becerilerinin gelişimi kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ancak dil becerilerinin yeterince gelişmediği durumlarda bu öğrencilerin yalnızlaşma eğilimi gösterdikleri ve hem okulda hem de toplumda dışlanmaya maruz kaldıkları tespit edilmiştir.

Okul öncesi sınıflarda kitap merkezlerinde vakit geçiren öğrenciler hakkında görüş bildiren öğretmenler, avantajlı bölgelerde görev yapanların sıklıkla çocukların evden kitap getirerek sınıfa taşıdığını, kendi kitaplarından bahsettiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Buna karşın sosyo-ekonomik yetersizlik arttıkça bu durumun belirgin biçimde azaldığı; hatta dezavantajlı bölgelerde kimi sınıflarda yalnızca birkaç öğrencinin kitap sahibi olduğu ya da hiç kitabı bulunmayan çocukların olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin materyallere sahip olup olmama durumuna dair daha ayrıntılı gözlem yapabilen öğretmenlerin çoğunlukla meslekte daha uzun süre çalıştıkları ve avantajlı bölgelerde görev yaptıkları görülmüştür. Buna karşılık, özellikle yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını belirten öğretmenlerin oranı %15'tir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bir çocuğun kitap merkezinde kendiliğinden vakit geçirmesi, kitaplara özenle yaklaşması ve bu tutumu sürdürebilmesinin ancak evde kitaplarla tanışması ve ailelerin kitaba karşı olumlu tutumlarıyla mümkün olabileceğini vurgulamıştır. Nitekim öğretmenler, özellikle eğitim yılı başında sınıfın genel durumunu değerlendirirken çocukların kitaplarla kurdukları ilişkinin en önemli göstergelerden biri olduğunu dile getirmişlerdir.

Çalışmanın İstanbul'da yürütülmüş olması, aile yapısına ilişkin gözlemler açısından spesifik bir boyut kazandırmaktadır. Öğretmenler, aile kavramının yalnızca anne, baba veya kardeşlerle sınırlı olmadığını; yoğun çalışma koşulları nedeniyle çocuğun bakımını üstlenen bakıcı, büyükanne, komşu veya diğer yakınların da çocuğun tutumları üzerinde belirleyici rol oynadığını aktarmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, çocukların kitaplara yönelmesi için aile bilgilendirme çalışmaları ve ev etkinlikleri kritik önem taşımaktadır. Bununla birlikte, gün içinde çocukların aile dışındaki kişilerle daha fazla vakit geçirmesi ve bu süreçte ekranlara yönelimin sıklaşması, ailelerin tutumlarından bağımsız olarak gözlemlenen bir olgudur.

Öte yandan, ailelerin çocuklarıyla yeterince vakit geçiremedikleri, nitelikli zamanın çoğunlukla hafta sonu birkaç saatle sınırlı olduğu öğretmenlerce dile getirilmiştir. Dezavantajlı bölgelerde uzun mesai saatleri, evde iş yapımı (örneğin takı dizimi, çorap katlama gibi) zaman alıcı işlerle uğraşan anneler; daha eğitimli gruplarda ise uzun çalışma saatleri ve ulaşım zorlukları nedeniyle yaşanan zaman yetersizliği, öğretmenlerin sıklıkla örneklendirdikleri durumlar arasında yer almıştır.

Kitap merkezinde kendiliğinden vakit geçiren öğrenciler açısından öğretmenlerin en çok vurguladığı belirleyici unsur, ailelerin bilinç düzeyidir. Ancak bu bilinç, yalnızca ebeveynlerin eğitimli oluşuyla sınırlı değildir; aynı zamanda ekranlara alternatif çözüm arayışı içinde olmaları, çocuğun tek başına vakit geçirebileceği materyal, oyuncak ya da etkinlik sağlamalarıyla da ilişkilidir. Öğretmenler, ailelerin bu yönelimlerinin çocuğun kitaplarla daha fazla temas kurmasını kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Öte yandan, öğretmen görüşlerinde öne çıkan bir diğer değişken ise ekonomik koşullardır. Ekonomik açıdan daha iyi imkânlara sahip ailelerin öğretmen yönlendirmelerine daha açık oldukları, kaynaklara erişimlerinin daha kolay olduğu ve bu durumun çocukların kitaplarla etkileşimini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler geçmiş yıllarda bilinç düzeyinin ekonomi karşısında daha baskın bir belirleyici olduğuna vurgu yaparken, son yıllarda artan kitap fiyatları nedeniyle her iki değişkenin de benzer derecede etkili olduğu görüşünü dile getirmiştir.

Bu bulgular, ulusal ve uluslararası raporlarla da örtüşmektedir. UNICEF'in Türkiye raporunda, özellikle kırsal ve yoksul bölgelerde çocukların kitap erişiminin sınırlı olduğu ve bu durumun eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirdiği belirtilmiştir (UNICEF 2019). Benzer şekilde, Kaya ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan araştırmada düşük gelirli ailelerde kitap satın alımının bir lüks olarak algılandığı, çocukların kitaplara erişimlerinin çoğunlukla kütüphanelerle sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Bu tabloya paralel olarak, TÜBİTAK'ın 2020 yılında başlattığı "Kütüphanesiz Okul Kalmasın" projesinde de ekonomik nedenlerle kitap alamayan çocukların sayısının giderek arttığı ve bu bağlamda kütüphane desteklerinin kritik öneme sahip olduğu vurgulanmıştır (TÜBİTAK 2020).

Öğretmenler, kitap merkezine olan ilgiyi artırmak amacıyla çoğunlukla sınıf içi projeler yürüttüklerini, öğrencilerin ilgisini canlı tutmak için eve kitap gönderimi yaptıklarını, kaynak tanıtımları gerçekleştirdiklerini ve kitaplara yönelik ilgiyi pekiştirmek üzere ödüllendirme yöntemleri kullandıklarını belirtmiştir. Ancak dikkat çekici bir bulgu olarak, kitap merkezini düzenli olarak yenileyen öğretmenlerin oranı yalnızca %15'tir. Bu durum, mevcut uygulamaların kitap Merkezinin sürdürülebilirliği ve işlevselliği açısından sınırlı kaldığını göstermektedir. Alanyazında ve MEB (2013) programında, öğrencilerin kitap merkezini daha sık ziyaret etmelerini teşvik edecek çeşitli öneriler yer almaktadır. Bunlar arasında farklı türlerde ve güncel kitapların temin edilmesi, merkezin fiziksel açıdan (aydınlatma, renk, konfor) zenginleştirilmesi, öğrencilerin merkez tasarımına katılımının desteklenmesi ve teknolojik kaynakların (örneğin sesli kitaplar, dijital hikâye uygulamaları) merkeze entegre edilmesi gibi unsurlar öne çıkmaktadır (MEB 2013; Aydoğdu 2020).

Bu araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu teknikte araştırmacı, ana soruları önceden belirler ancak görüşme sırasında esnek davranarak gerektiğinde yeni sorular yöneltebilir (Kvale 1996). Bu bağlamda araştırmacı, yıllar içinde çocukların kitaba olan ilgisinin öğretmen gözlemlerine nasıl yansıdığını tespit etmeye çalışmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin %70'i çocukların kitaba olan ilgisinin sabit kaldığını, ancak dikkat sürelerinin belirgin şekilde azaldığını belirtmiştir. Bununla birlikte, kitapla bağ kurmasını destekleyen ailelerin oranında artış olduğunu ifade eden öğretmenlerin oranı %47'dir. Katılımcıların %7'si ise çocukların ilgilerinin azaldığını dile getirmiştir. Türkiye'de yapılan araştırmalar da aile desteği alan çocukların kitap okuma süresinin ve motivasyonunun anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tanju 2010; Gök ve Öztürk 2023).

Öğretmenlerin kitap merkezini daha tercih edilebilir kılmak için önerilerine bakıldığında, büyük çoğunluğun önceliği sınıfın fiziksel yeterliliği olmuştur. Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz-Bolat (2014)'ın araştırmalarında da benzer bulgular yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenleri, eğitim programında karşılaşılan en büyük problemlerden birinin sınıfın fiziki koşullarının yetersizliği ve bunun sonucunda merkezlerin oluşturulamaması olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, sınıfların yeterli büyüklükte olması, öğrenci sayısının sınıfın fiziki kapasitesine göre belirlenmesi,

ergonomik ve işlevsel dolapların bulunmasının, merkezler için gerekli alanı sağlayacağını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Can ve Kılıç (2019) da fiziksel yeterliliğin önemini ortaya koyarak, uygun koşulların okul öncesi sınıflarda olumlu yansımaları olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada ayrıca, anaokullarına veya anasınıflarına özel bütçe ayrılması ve okul idarelerinin bu sürece destek vermesi sayesinde materyal temininin kolaylaşacağı görüşü öne çıkmıştır. Özellikle dezavantajlı bölgelerde öncelikli sorunların çözülmesi, daha fazla destek aktarılması ve yapılan planlamalarda öğretmen görüşlerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışıcı, Yüksel ve Yağır (2023) da dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini belirterek bu okullar için özel çalışmalar yapılmasını önermiştir.

Ayrıca Bolat ve diğerlerinin (2025) çalışmasında da öğretmen görüşlerinin karar alma süreçlerine dahil edilmesinin ve ailelerin öğretmenlerin eksik bulduğu konularda bilinçlendirilmesinin gerekliliği öne çıkmıştır. Bu bulgular, Ayyıldız ve Kahraman (2019)'ın 1989–2019 yılları arasında yapılmış 20 araştırmayı kapsayan derlemesi ile de örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin çoğunlukla sınıf içi fiziksel ortamın yetersiz olduğunu ifade ettikleri ve bu nedenle “iç mekânlar için kalite standartları belirlenmeli” önerisinin sunulduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları ışığında gelecekte yapılacak çalışmalara ve okul öncesi eğitim sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırma İstanbul ili ile sınırlıdır. Farklı illerde, farklı çalışma koşullarında (köy okulları, taşınmalı eğitim gibi) görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilecek daha geniş katılımcı gruplarıyla yapılacak çalışmalar, farklı sonuçların elde edilmesine imkân sağlayabilir. Böylece iller ve okul tipleri arasında karşılaştırmalar yapılması mümkün olabilir.

2. Araştırmada yalnızca öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda okul yöneticileri ve velilerin görüşleri de alınarak araştırmaya farklı boyutlar kazandırılabilir.
3. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar dışında, ihtiyaçları ve motivasyonlarına odaklanan yeni çalışmalar yapılabilir. Bu tür araştırmalar, öğretmenlerin mesleki doyumlarını artıracak politikaların geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
4. Araştırmada yalnızca resmî kurumlarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. İleriki çalışmalarda özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri de alınarak karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılabilir.

5.2.2. Okul öncesi eğitimin uygulanma sürecine yönelik öneriler

1. Okul öncesi sınıfların fiziksel olanaklarının artırılması sağlanarak yeterli büyüklükte dersliklerde merkezlerin kurulmasına olanak sağlayacak fiziksel donanım kavuşturulabilir.
2. Okul öncesi dönemde hedeflenen kazanımlara ulaşabilmek, sınıf içi etkinliklerin, uygulanabilirliğini desteklemek amacıyla sınıf mevcutlarının fiziksel olanaklara göre belirlenmesi sağlanabilir.
3. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin ve çocukların uygulamalarını kolaylaştırabilmek, çocukların kitaplara olan ilgisini desteklemek amacıyla materyal desteği ihtiyaçlar doğrultusunda giderilebilir.
4. Çocuk edebiyatının okullarda tanıtılması aşamasında hikâye kitaplarının yanı sıra diğer türlerdeki eserlerin ve süreli yayınların okul öncesi sınıflarına temini sağlanabilir.
5. Dezavantajlı bölgeler de göz önüne alınarak çocuk edebiyatı ürünleri dijital ortama aktararak ücretsiz bir şekilde öğretmenlerin ve çocukların erişimine açılabilir.
6. Okul öncesi öğretmenleri kitap okuma süreçlerini geliştirmeye yönelik yönetmelikler, projeler ve çeşitli uygulamaların karar süreçlerine daha fazla dahil edilebilir.

7. Okul öncesi kurum yöneticilerinin veya anasınıflarıyla ilgili sınıflarda veya okul kütüphanesi kurulması, kitap merkezi oluşturma aşamalarında kaynak temini konusunda yetkili okul yöneticilerinin okul bütçelerini yönetirken, anasınıflarındaki sorunları ele alırken okul öncesi öğretmenlerin ihtiyaçlarının önceliklerine göre yaşanan sorunların giderilmesi için eğitimler hazırlanabilir.
8. Eğitimin önemli bir paydaşı olan velilerin çocukların kitaplara yönlendirilmesi bağlamında okul aile iş birliği geliştirilebilir.
9. Özellikle toplumda kitaplara olan ilginin artmasının önündeki engellerden biri olan sosyal medyanın, öğretmenlerde iş yükü yaratan, eğitimin görsel bir çıktıdan oluştuğu algısının kırılması için medya okuryazarlığı konusunda toplumu bilinçlendirme çalışmaları düzenlenebilir.
10. Okul öncesi dönemde çocukların kitaplara erişimini sağlamaya yönelik kütüphanelerin artırılması, okul kütüphanelerinde okul öncesi döneme yönelik kitapların da bulunması desteklenebilir.
11. Çocukların sıklıkla bulunduğu kamusal alanlarda kitaplarla olan etkileşimini arttırmak için kitap köşeleri oluşturulabilir.
12. Öğretmenlerin kitap merkezleri konusundaki tutumlarını daha da iyileştirmek için hizmet içi eğitimler planlanabilir.
13. Çocukların kitaplara olan ilgisini arttırmak için gerekirse müfredatta ek düzenlemeler tasarlanabilir.
14. Verimli zaman kullanımını arttırmaya yönelik fırsat eşitliği yaratacak kampanyalar düzenlenebilir.
15. OECD ülkelerinin de bulunduğu PISA ve PIRLS sonuçları detaylı biçimde incelenerek, okul öncesi dönemde okuma ve anlama becerilerini desteklemeye yönelik yapılması gerekenler konusunda yayınlanan raporlar ışığında düzenlemeler yapılabilir. Böylelikle Türkiye'deki okul öncesi eğitim uygulamalarının uluslararası standartlarla kıyaslanması ve iyileştirilmesine yönelik somut veriler elde edilebilir.

KAYNAKLAR

- Akman, İ. ve Akman, N. 2017. Çocuk ve gençlerde okuma alışkanlığı sorunu: okul kütüphanelerinin işlevselliğine bir bakış. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 281-285.
- Akşin Yavuz, E., 2021. İlkokula Hazır Bulunuşlukta, Aile, Öğretmen ve Okul Ne Yapmalı? Ö. Polat (Ed.), *Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi* (ss.125-126). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, D., 2018. Okul öncesi sınıflarında bulunan kitap merkezlerinin incelenmesi, Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı UNESAK Cilt:4 Bölüm: 4.
- Andrade, A. L. M., Scatena, L. M. and de Souza, A. C. 2022. Digital media exposure and screen time in children and adolescents: A review. *Journal of Pediatrics*, 98(2), 123-131.
- Aral, N. ve Aysu, B. 2016. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 24(5), 2561-2574.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M., 2002. *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programları*. İstanbul: YAPA Yayınları.
- Aslan, C., 2019. *Çocuk Edebiyatı ve Duyarlık Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, B., 2008. Gelişimin Doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.) *Eğitim Psikolojisi* (ss. 31-54). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydoğdu, H. 2020. Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 201–226.
- Aytaş, D. G. 2003. Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 155-160.
- Ayyıldız, E. ve Kahraman, E. 2019. Türkiye’de okul öncesi sınıflarının fiziksel özellikleri ve tasarımları üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 47–60.
- Baltacı, A. 2019. Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Balyer, A., 2011. *Sınıf Yönetim Modelleri*. Y. İnandı (Ed.). *Sınıf Yönetimi* (ss.30-50). Adana: Karahan Kitabevi.
- Bee, H. and Boyd, D., 2009. *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bekman, S. ve Gürlesel, C. F., 2005. Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim. TÜSİAD. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/333-dogru-baslangic-turkiyede-okul-oncesi-egitim>. Erişim Tarihi: 05.07.2025

- Berber, H., Bölükbaşı, N., Bulut A. ve Çekiciler E. 2023. Öğretmenlerin okullardaki yönetim süreçlerine yönelik görüşleri. *Academic Social Resources Journal*, 8(52), 3422-3431.
- BM, 1989. Çocuk Hakları Sözleşmesi.
- Bolat, Y, Camcı, T, Demir, E, Taşçı, İ. ve Yüksel, Z. 2025. Anaokullarındaki öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 279-302.
- Bruner, J., 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. and Lonigan, C. J. 2002. Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., 2018. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. ve Kılıç, Ş. 2019. Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Cavkaytar, A., 2000. Okul Öncesi Eğitimde Aile ve Çevre İş Birliği. Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri Açıköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı, Ş. Yaşar (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Centre for Literacy in Primary Education, 2022. Reading for Pleasure 2021–22 report. CLPE. <https://www.twinkl.com.tr/news/clpe-report-ks1-digest>
- Chambers, A., 1991. *The Reading Environment: How Adults Help Children Enjoy Books*. Thimble Press.
- Christie, J. F. and Stone, S. J. 1999. Collaborative literacy activity in print-enriched play centers: The influence of peer and teacher scaffolds. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 228–246. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00007-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00007-3)
- Coştu, Y. 2009. Toplumsallaşma kavramı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(2), 117–140.
- Çalışıcı, M., Yüksel, D. ve Yağır, E. 2023. Dezavantajlı bölgedeki okullarda görev yapan öğretmenlerin mevcut problemlere yönelik görüşleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(92), 486–499. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3490>
- Çüçen, A.K., 2011. *İnsan Hakları*. Bursa: MKM Yayıncılık.
- Danışman, Ş. 2012. Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 85-113.
- Dearing, E., McCartney, K. and Taylor, B. A. 2009. Does higher-quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development*, 80(5), 1329–1349. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01336.x>

- Demircan, C. 2006. TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 12-27.
- Dereli, E., Angın, E. ve Karakuş, Ö. 2012. Factors that affect the problem solving skills of preschool teacher candidates: Academic achievement and types of anxiety. International Journal of Human Sciences, 9(2), 731–742.
- Dewey, J., 1938. Experience and Education.
- Dinç, B., 2012. Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş ve Okul Olgunluğu. F. Alisinanoğlu (Ed.). İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları (ss. 101-132). Ankara: Maya Akademi.
- Doğan, A. ve Kağnıcı, D. Y., 2020. Göçmen Çocuk ve Ergenler: Kültürleşme, Uyum ve Eğitim. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dryer, R. and Samra, A. 2024. Momfluencers and parenting expectations: An exploratory study. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 68(2), 112-129.
- Durkheim, E., 1956. Education and Sociology.
- Durmaz, K. ve Elaldı, Ş. 2025. Okul öncesi eğitimde yer alan öğrenme merkezlerinin yeterliliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi, 4 (1), 97-111.
- Dyment, J. E. and Bell, A. C. 2008. Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. Health Education Research, 23(6), 952-962. <https://doi.org/10.1093/her/cym068>
- Edwards, C., Gandini, L. and Forman, G. (Eds.), 2012. The Hundred Languages Of Children: The Reggio Emilia Experience In Transformation (3rd ed.). Praeger.
- Eren Tutar, P. ve Karacul, F. E. 2024. Erken çocuklukta ekran maruziyetinin dil gelişimine etkisi üzerine bir derleme. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2427-2442. <https://doi.org/10.51460/baebd.1458759>
- Erikson, E. H., 1963. Childhood and Society. Norton & Company
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J. and Treiman, D. J. 2010. Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. Research in Social Stratification and Mobility, 28(2), 171–197.
- Exploding Topics., 2025. Screen time statistics. <https://explodingtopics.com/blog/screen-time-stats>
- Gandini, L., 1998. Educational and Caring Spaces. In C. Edwards, L. Gandini, and G. Forman (Eds.). The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections (pp, 161-178). Upper Saddle River, N.J., Merrill Prentice Hall.
- Gee, J. P., 1996. Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses. Routledge.
- Gelen, İ., Kumcağız, H., İstif, N. ve Sandalcılar, E. 2024. Sosyal medyayı aktif kullanan ebeveynlerin kişilik özellikleri ve ebeveyn tutumlarının aile içi iletişimi ile ilişkisi. Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 43(2), 1341-1432. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1455013>

- Gengeç, H., Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. 2023. Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: SED ve ev okuryazarlığı. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 57, 252-280., doi:10.9779.pauefd.1064101
- Ginsburg, K. R. 2007. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. Pediatrics, 119(1), 182-191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Gök, S. ve Öztürk, E. (2023). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 7(1), 82-106.
- Gönen, M. S. ve Uyanık, G., 2021. Çocuk Edebiyatı Tanımı, Önemi ve Tarihi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güler, T., 2010. Anne Baba Eğitimi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güller, Delice E. ve Bilbay, P. 2016. Kütüphane yapılarında okul öncesi çocuklara yönelik interaktif mekanların irdelenmesi. Türk Kütüphaneciliği, 30(3), 398-414.
- Gürel, Z., Temizyürek, F. ve Şahbaz, N. K., 2007. Çocuk Edebiyatı. Ankara: Öncü Kitap.
- Güzelyurt, T. ve Özkan, Ö., 2018. Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi içerikli resimli çocuk kitaplarının incelenmesi I. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, İKSAD 9-11 Mart 2018, Mardin. Sözlü bildiri olarak sunulmuştur
- Harris, A., Jones, M. and Ismail, N. 2022. Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. School Leadership & Management, 42(5), 438–456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>
- Hart, B. and Risley, T. R., 1995. Meaningful Differences in The Everyday Experience of Young American Children. Brookes.
- Headphones Addict., 2025. Screen time by country: Global usage comparison. <https://headphonesaddict.com/screen-time-statistics>.
- Hoff, E. 2006. How social contexts support and shape language development. Developmental Review, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hohmann, M. and Weikart, D. P., 2002. A Study Guide To Educate Young Children: Exercises For Adult Learners (2 nd edition.). Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- Hood, M., Conlon, E. and Andrews, G. 2008. Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. Journal of Educational Psychology, 100(2), 252–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.252>
- Hunt, P., 1991. Criticism, Theory, and Children's Literature. Basil Blackwell.
- IFLA, 2007. Bebekler ve Küçük Çocuklar İçin Kütüphane Hizmetleri Rehberi (M. Gürbüz ve S. Ekici, Çev.). <http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/100-tr.pdf>
- İnandı, Y. ve Peker, S., 2011. Sınıf Yönetimine Etki Eden Değişkenler. Y. İnandı (Ed.). Sınıf Yönetimi. (ss. 51-78) Adana: Karahan Kitabevi.

- Incognito, O. and Pinto, G. 2023. Longitudinal effects of family and school context on the development on emergent literacy skills in preschoolers. *Curr Psychol*, 42, 9819–9829 (2023). <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02274-6>
- Kandır, A. ve Alisinanoğlu, F. 2011. Erken çocuklukta farklı eğitim yaklaşımları: Head Start modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 65–80.
- Karabay, Ş. O., Ası, D. Ş. ve Atan, S. 2016. Araştırmacı ve öğretmen görüşleri açısından okul öncesi sınıflarındaki kitap merkezlerinin çeşitli özelliklerinin incelenmesi, *Türk Kütüphaneciliği* 30(3) 415-433.
- Karasar, N. 2016. Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler (30. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katıtaş, S., Yıldız, S. ve Doğan, S. 2022. Paylaşılan liderliğin iş tatmini üzerindeki etkisi: Öğretmen öz yeterliliğinin aracılık rolü. *Eğitim Çalışmaları*, 51(3), 275–294. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2133959>
- Kitsaras, G., Goodwin, M., Kelly, M., Pretty, I. and Allan, J. 2021. Perceived barriers and facilitators for bedtime routines in families with young children. *Children*, 8(1), 50. <https://doi.org/10.3390/children8010050>
- Künüroğlu, F., 2020. Göç, Kültürleşme Süreçleri ve Psiko-Sosyal Uyum. A. Doğan, D.Y., Kağıcı. (Edt.). *Göçmen Çocuk ve Ergenler Kültürleşme Uyum ve Eğitim*. (ss.18-40). Ankara: Nobel Kitabevi.
- Kvale, S., 1996. *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Liu, C., Georgiou, G. K. and Manolitsis, G. 2018. Modeling the relationships of parents' expectations, family's SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 1–10.
- MacLean, J. 2008., *Library Preschool Storytimes: Developing Early Literacy Skills İn Children*. Penn State University. <http://www.amesburylibrary.org/wpcontent/uploads/2012/03/Library-Preschool-Storytimes-Article.pdf>
- Malik, M. J, Ahmad, M., Kamran, M. R, Aliza, K. and Elahi, M. Z. 2020. Student use of social media, academic performance, and creativity: the mediating role of intrinsic motivation, *Interactive Technology and Smart Education* (2020) 17 (4): 403-415.
- Martini, F. and Sénéchal, M. 2012. Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal Of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 44(3), 210–221.
- Michael, D. and Kyriakides, L. 2023. Mediating effects of motivation and socioeconomic status on reading achievement: a secondary analysis of PISA 2018. *Large-scale Assess Educ* 11, 31 (2023). <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00181-9>

- Miller, E. and Almon, J., 2009. Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- MEB, 2013. Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.
- MEB, 2024. Okul Öncesi Erken Çocukluk Eğitimi Programı. Ankara.
- MEB, 2024. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.
- Montessori, M., 1967. The Discovery of The Child. Ballantine Books.
- Nesi J. and Prinstein, M. J. 2015. Using social media for social comparison and feedback seeking: Gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. *Journal of abnormal Child Psychology*, 43(8), 1427–1438
- Neuman, S. B. 2011. Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10–32. <https://doi.org/10.1598/RRQ.32.1.2>
- Neuman, S. B. and Moland, N. 2016. Book deserts: The consequences of income segregation on children’s access to print. *Urban Education*, 51(4), 431–454.
- Neuman, S. B. and Roskos, K. 1993. Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95–122. <https://doi.org/10.3102/00028312030001095>
- Neydim, N., 2003. Çocuk Edebiyatı ve Öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Nicolopoulou, A., Schnabel Cortina, K., Ilgaz, H., Brockmeyer Cates, C. and de Sá, A. B. 2015. Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers’ oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147–162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Niklas, F. and Schneider, W. 2013. Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Nikolajeva, M., 1996. Children’s Literature Comes Of Age: Toward A New Aesthetic. Garland Publishing.
- Norling, M. and Lillvist, A. 2016. Literacy-related play activities and preschool staffs’ strategies to support children’s concept development. *Early Child Development and Care*, 186(5), 758–775. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1053477> OECD (2010).
- PISA, 2009. Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III).
- OECD, 2019. TALIS Starting Strong 2018 Technical Report, OECD, Paris, [http://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Starting-Strong-2018- Technical-Report.pdf](http://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Starting-Strong-2018-Technical-Report.pdf)
- Oktay, A., 2004. Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. 5. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Olpin, E., Hanson, C. L. and Crandall, A. 2023. Influence of Social Media Uses and Gratifications on Family Health among U.S. Parents: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 1910. <https://doi.org/10.3390/ijerph20031910>
- Orçan Kaçan, M., Dedeoğlu, N., Karayol, S. ve Kimzan, İ. 2021. Okul öncesi sınıflarda öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 436-451. <https://doi.org/10.21666/muefd.761825>
- Özoruç, N. ve Dikici Sığırtmaç, A. 2022. Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 237-258. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.779155>
- Öztürk, H. ve Tağa, T. 2018. Ortaokul öğrencilerinin bir yıllık z-kütüphane deneyimleri: bir durum çalışması. *Türk Kütüphaneciliği*, 32(1), 7-18. Doi: 10.24146/ tkd.2018.27
- Özyürek, A. ve Kılınç, N. 2015. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138.
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What The Internet is Hiding From You*. Penguin UK.
- Peker, S. ve Balyer, A., 2011. Sınıf Yönetim Modelleri. Y. İnandı (Ed.). Sınıf Yönetimi. (ss. 30-50). Adana: Karahan Kitabevi.
- Piaget, J., 1952. *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- PISA, 2022 OECD Ülke Özetleri Raporu, <https://odsgm.meb.gov.tr/>
- PISA, 2022. Pisa 2022 Türkiye Raporu, <https://odsgm.meb.gov.tr/>
- Polat-Unutkan, Ö., 2006. *Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Putnam, R. D., 2000. *Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon and Schuster.
- Pyle, A., Wickstrom, H., Gross, O. and Kraszewski, E. 2024. Supporting literacy development in kindergarten through teacher-facilitated play. *Early Child Research Quarterly*, 22(3), 428–441. <https://doi.org/10.1177/1476718X231221363>
- Ramazan, O., Arslan Çiftçi, H. ve Tezel, M. 2018. Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213–233.
- Saavedra, A. R. and Opfer, V. D. 2012. Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8–13
- Sever, S., 2003. *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem Yayınları.

- Siraj-Blatchford, I. and Manni, L. 2007. Effective leadership in early childhood education: A review of research and practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6(4), 331-353. <https://doi.org/10.1080/15700760701626242>
- Sulzby, E. and Teale, W. H. 1987. Young children's emergent reading of favorite storybooks: reading without decoding. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.
- Şahin, E. ve Türkün-Dostoğlu, N. 2012. The importance of preschoolers' experience in kindergarten design. *METU JFA*, 29(1), 301-320. Doi: 10.4305/METU.JFA.2012.1.17
- Şakar, G. N., 2022. Social Problem Solving Skills of Children: A Phenomenological Study of Preschool Teachers' Views and Practices. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi (METU).
- Şirin, M. R. 2016. Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, CX (780), 12-31.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39. <https://doi.org/10.21560/spcd.43960>
- Tarkoçin, S. ve Kadan, B. B. G. 2024. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarda bulunan kitap merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 143-155.
- Tobin, T.J., Muller, R.O. and Turner, L.M. 2006. Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Soc Psychol Educ*, 9, 301-319. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-4790-z>
- Troseth, G. L., Johnson, C. R. and Barr, R. 2021. Learning from video: What young children can (and can't) do. *Developmental Psychology*, (572), 123-136.
- Turan F. ve Ulutaş İ. 2016. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 21-43.
- TÜİK, (2018). Kütüphane İstatistikleri 2018. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30595>. 05.08.2025 tarihinde adresinden erişim sağlanmıştır.
- Türkoğlu, B. ve Uslu, M. 2016. Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 50-68.
- Twenge, J. M., Martin, G. N. and Spitzberg, B. H. 2018. Trends in U.S. adolescents' media use, 1976-2016: The rise of digital media and the (near) demise of print. *Preventive Medicine Reports*, 5, 271-274.
- UNESCO, 2020. Survey of teachers in pre-primary education (STEPP): lessons from the implementation of the pilot study and field trial of international survey instruments. *UNESDOC Digital Library* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374204> 03.08.2025 tarihinde adresinden erişim sağlanmıştır.

- UNICEF, 2012. School Readiness. and Trasitions. Child Friendly School Manual. New York:
- Uyanık- Balat, G., 2012. Okul Öncesinde Değerler Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Uyanık-Balat, G. ve Balaban-Dağal, A., 2009. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2005). The deepening divide: Inequality in the information society.
- Vygotsky, L. S., 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
- Wilcox-Herzog, A. and Kontos, S. 1998. The nature of teacher talk in early childhood classrooms and its relationship to children's play with objects and peers. The Journal of Genetic Psychology, 159(1), 30–44. <https://doi.org/10.1080/00221329809596132>
- Williams, C. L. and Johnson, J. E., 2005. The Waldorf Approach To Early Childhood Education, Chapter 15, Roopnarine, Jaipaul L., Johnson James E. Approaches to Early Childhood Education (Fourth Edition), Prentice Hall, America.
- Yalçın, A. 2018a. Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı ürünlerinin gelişimsel katkıları. Eğitim ve Bilim Dergisi, 43(194), 101–117.
- Yalçın, S. 2018b. 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51(1), 183-201.
- Yamada-Rice, D. 2018. The use of play artefacts in supporting children's multimodal literacy practices. Journal of Early Childhood Literacy, 18(4), 531–553. <https://doi.org/10.1177/1468798418754228>
- Yavuzer, H., 2017. Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk Altı Yılı, (35. Basım). İzmir: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B., 2018. Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılar, Ö. ve Turan, L., 2013. Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2011. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2018. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. K. 2016. Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. Mavi Atlas (7), 95-112. <https://doi.org/10.18795/ma.94919>
- Yılmaz, İ. H., 2021. Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Okula Uyumu: Etnografik Bir Araştırma. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

Zembat, R., 2005. Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Edt.) Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular (ss.25-45). İstanbul: Morpa Yayınları.

Zipes, J., 1983. Fairy Tales And The Art Of Subversion: The Classical Genre For Children And The Process Of Civilization. Routledge.



EKLER

Ek 1 MEB İzni



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



Başvuru No: MEB.TT.2024.006520.01

T.C. Kimlik No: 32*****32

Adı Soyadı: ZERRİN KIRMIZISAÇ ŞAHİN

Araştırmanın Adı: Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Okuma ve Dinleme Merkezleri Üzerine Bir Durum Araştırması

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: SINIFLARDAKİ OKUMA VE DİNLEME MERKEZLERİ ÜZERİNE ÖĞRETMENLERLE GÖRÜŞME

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 26.11.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 26.11.2025

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.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
İSTANBUL	A. İ. İ. İ.	C. İ. İ. İ. İ. İ. İ.	700100

Ek 2 Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıfınızda öğrenme merkezlerinin kısıtlı olması durumunda hangilerinin oluşturulmasını daha öncelikli tutarsınız? Neden?
2. Sınıflarda okuma ve dinleme merkezi oluşturulmasını gereklilik açısından nasıl değerlendirirsiniz?
3. Sizce okuma ve dinleme merkezi çocuklar üzerinde ne gibi etkisi vardır?
4. Okulöncesi sınıflarda çocuk edebiyatı kaynak desteği veya aboneliği olması hakkında düşünceleriniz nelerdir?
5. Sınıfınızda okuma ve dinleme merkezi yoksa sebepleri nedir?
6. Sınıfınızdaki okuma ve dinleme merkezini (varsa) nasıl kurdunuz?
7. Sınıfınızdaki okuma ve dinleme merkezini oluştururken okul idaresi ile nasıl bir yol izlediniz?
8. Sınıfınızdaki okuma ve dinleme merkezini oluştururken velileriniz ile nasıl bir yol izlediniz?
9. Sınıfınızda çocukların kullanımı için yer verdiğiniz yazılı çocuk edebiyatı kaynakları, çocukların erişebilmeleri açısından nasıl bir alandadır?
10. Sınıftaki okuma ve dinleme merkezi serbest zaman etkinliklerinde farklı çocuklar tarafından ziyaret edilir mi? Neden?
11. Sınıf içi yönlendirmeleriniz sonrasında çocukların okuma ve dinleme merkezine yönelik tutumları nasıl değişkenlik gösterdi?
12. Okuma ve dinleme merkezinde kendiliğinden vakit geçiren öğrencilerin aile desteği nasıldır? (Evde kitapları veya dergileri veya abonelikleri var mı?)
13. Okuma ve dinleme merkezinde kendiliğinden vakit geçiren çocukların ailelerinin sosyo ekonomik durumu hakkında bilgi verebilir misiniz?
14. Okuma ve dinleme merkezini daha tercih edilebilir duruma getirmek için
 - a)neler yapılabilir?
 - b)sizin uygulamalarınız nelerdir?



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı :E-95531838-050.99-116060
Konu :Etik Kurul Kararı

01.11.2024

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 24.10.2024 tarih ve 114881 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısı ile Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN'un danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Zerrin KIRMIZISAÇ'ın "**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okuma ve Dinleme Merkezleri Üzerine Bir Durum Araştırması**" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 31.10.2024 tarih ve 392 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 : *BSAB1BFV34* Pin Kodu : 71742

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 : hukukburosu@agri.edu.tr Web : www.agri.edu.tr
Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Yılmaz SABUNCU
Unvanı : Şube Müdürü
Tel No : 1280

