

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ERKEN OKURYAZARLIK ORTAMI
DEĞERLENDİRME ARACI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUÇE YÜCE ÇAKAR

BALIKESİR, 2022

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ERKEN OKURYAZARLIK ORTAMI
DEĞERLENDİRME ARACI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUÇE YÜCE ÇAKAR

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. SONNUR İŞİTAN

BALIKESİR, 2022

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Temel Eğitimi Anabilim Dalı'nda 201912575003 numaralı Tuçe YÜCE ÇAKAR' ın hazırladığı “Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Aracı Geliştirme Çalışması” konulu YÜKSEKLİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 20/06/2022 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Mesut SAÇKES

İmza

Üye (Danışman) Doç. Dr. Sonnur IŞITAN

İmza

Üye Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim KORKMAZ

İmza

.../.../2022

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

..../..../2022

İmza

TUÇE YÜCE ÇAKAR

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim sürecinde büyük emeği olan, bilgi ve önerileriyle bana rehberlik eden, manevi desteğini hep yanımda hissettiğim, beni her daim güler yüzüyle karşılayan kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Sonnur Işıtan' a minnettar olduğumu belirtip, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Akademik gelişimimde katkıları olan değerli hocalarım, Prof. Dr. Mesut SAÇKES'e, Doç.Dr. Dilan BAYINDIR'a, Araş. Gör. Dr. Sinem GÜÇHAN ÖZGÜL'e, Araş. Gör. Kerem AVCI' ya teşekkür ederim.

Değerli zamanlarını ayırarak çalışmama gönüllü olarak katılan okul öncesi öğretmenlerine teşekkür ederim.

Yaşam serüvenimde her koşulda beni destekleyen ve cesaretlendiren kıymetli anneme, babama ve kardeşime çok teşekkür ederim.

Sevgisini ve desteğini her zaman hissettiğim eşime, biricik kızım Almila ve oğlum Bilge Kağan' a teşekkür ederim.

BALIKESİR, 2022

TUÇE YÜCE ÇAKAR

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ERKEN OKURYAZARLIK ORTAMI DEĞERLENDİRME ARACI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

YÜCE ÇAKAR, Tuçe

Yüksek Lisans, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN

2022, 90 Sayfa

Okul öncesi dönem, bireyin yaşam becerilerini kazandığı ve geliştirdiği hassas bir dönemdir. Yaşam becerilerinden biri olarak kabul edilen okuryazarlık becerilerini bireyler doğdukları andan itibaren kullanmaya başlarlar. Okul öncesi dönemde bireyin erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesini sağlamak, yetişkinlik dönemindeki okuryazarlığı etkilemektedir. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek için, okul ortamının çocukta farkındalık yaratmaya yönelik materyallere, olumlu sınıf iklimine, etkili bir öğretim sürecini sağlayacak şekilde düzenlenmesine ihtiyaç vardır. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek adına, sınıf içi ortam özelliklerinin belirlenmesi ve iyileştirilmesi için çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu çalışma ile; okul öncesi eğitim kurumlarında, “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” nin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araç geliştirme çalışması betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini; 2020-2021 eğitim öğretim yılı Türkiye’de resmi anaokulları ve anasınıflarında görev yapan, ulaşılabilen okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Verilerin toplanması, online form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için Açıklayıcı Faktör Analizi ile geçerlik ve Cronbach’s Alpha içtutarlık katsayısı hesaplanması ile de güvenilirlik analizleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” 3 alt ölçek ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “Erken Okuryazarlık Uygulamaları” alt ölçeğinden elde edilen güvenilirlik kat sayısı .935, “Sınıf Materyalleri” alt ölçeğinden elde edilen güvenilirlik katsayısı .795, “Yazı ve Kitap Düzeni” alt ölçeğinden elde edilen güvenilirlik kat sayısı .840 olarak hesaplanmıştır. “Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” nin tüm boyutları

açısından elde edilen verilere ilişkin güvenilirlik katsayısı .922 olarak bulunmuştur. Yapılan tüm çalışmalar doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir puanlar ürettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken Okuryazarlık Becerileri, Ölçek Geliştirme, Okul Öncesi Eğitim, Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı

ABSTRACT

PRESCHOOL EARLY LITERACY ENVIRONMENT EVALUATION TOOL DEVELOPMENT STUDY

YUCE CAKAR, Tuce

Master Thesis, Department of Elementary Education

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Sonnur ISITAN

2022, 90 Pages

The preschool years is a critical period in which the individual gains and develops life skills. Individuals begin to use literacy skills, which are considered one of the life skills, from the moment they are born. Improving early literacy skills in preschool period influence adult literacy. Classroom environments should provide a physical environment designed to create awareness and promote learning through exploration, a positive climate in the classroom, rich materials for early literacy activities and an effective teaching process in order to improve early literacy skills. Studies to evaluate and strengthen the classroom setting's characteristics should be carried out to build the early literacy skills of children. The aim of this study was to develop the "Preschool Early Literacy Environment Assessment Scale" in the preschool education institutions. This scale development study was designed in descriptive model. The sample of this study consists of preschool teachers who have been working at formal kindergartens and preschools in 2020-2021 academic year. An online form has been created for the scale. Data collection has taken via online participation. Data obtained has been analyzed with exploratory factor analysis to examine validity and Cronbach's Alpha internal coherency coefficient has been calculated for reliability. According to the results of the analysis, the "Preschool Early Literacy Environment Assessment Scale" consists of 3 sub-dimensions and 19 items, and the reliability coefficient obtained from the whole scale was calculated as .922. The reliability coefficient obtained from the "Early Literacy Practices" subscale was calculated as .935, the reliability coefficient obtained from the "Classroom Metaterials" subscale was calculated as .795 and the reliability coefficient obtained from the "Book

and Print Order” subscale was calculated as .840. In line with all the studies, it was concluded that the scale produces valid and reliable scores

Keywords: Early Literacy Skills, Scale Development, Preschool Education, Classroom Literacy Environment.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5
2. İLGİLİ ALANYAZIN	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Erken Okuryazarlık Tanımı	6
2.1.2. Erken Okuryazarlık Bileşenleri.....	8
2.1.2.1. Sözel Dil Becerileri	8
2.1.2.2. Ses Bilgisel Farkındalık.....	9
2.1.2.3. Yazı Farkındalığı	10
2.1.2.4. Harf Bilgisi	11
2.1.2.5. Yazı Yazma	11
2.1.3. Erken Okuryazarlıkla İlişkili Kuramlar	12
2.1.3.1. Ekolojik Kuram	13
2.1.3.2. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı	14
2.1.3.3. Lev Vygotsky'nin Sosyo Kültürel Gelişim Kuramı	15
2.1.3.4. Wood, Bruner ve Ross'un "İskele" Kavramı	16
2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerileri ve Önemi.....	17
2.1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okuryazarlık Ortamı.....	20

2.2. İlgili Araştırmalar	27
2.2.1. Sınıf İçi Okuryazarlığı ile İlgili Ölçme Araçları	29
3. YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.2. Evren ve Örneklem.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri	35
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	38
3.5. Verilerin Analizi.....	39
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	41
4.1. Faktör Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	42
4.2. Okul Öncesi Sınıf İçi Erken Okuryazarlık Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları	65
4.3. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Yorumlar	66
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74
5.1. Sonuç	74
5.2. Öneriler.....	76
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Önerileri	76
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	76
5.2.3. Eğitim Programına Yönelik Öneriler	77
5.2.4. Ebeveynlere Yönelik Öneriler	77
KAYNAKÇA	78
EKLER.....	90

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. KMO ve Barlett Testi Sonuçları	42
Tablo 2. Her Bir Madde Tarafından Açıklanan Ortak Varyans (Communalities) Değerleri.....	43
Tablo 3. Açıklanan Toplam Varyans Miktarı.....	46
Tablo 4. Bileşenler Matrisi Tablosu	53
Tablo 5. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	57
Tablo 6. Faktör Rotasyonu Sonrası Ölçekten Çıkarılan Maddeler	61
Tablo 7. Faktör Rotasyonu Sonrası Oluşan Bileşenler Tablosu.....	62
Tablo 8. Güvenirlik Analizi Sonuçları	65
Tablo 9. Toplam Puanı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Toplam Puan histogram ve Q-Q grafiği	43
Şekil 2. Ölçeğe İlişkin Yamaç Grafiği.....	51

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
F	: İstatistik Değeri
p	: İstatistiksel Anlamlılık Değeri
r	: Korelasyon Değeri
sd	: Serbestlik değeri
SED	: Sosyo ekonomik düzey
ss	: Standart Sapma
t	: t-değeri
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- Birleşmiş Milletler Eğitimi Bilim ve Kùltür Örgütü
\bar{X}	: Ortalama
α	: Alfa Güvenirlik Katsayısı

1. GİRİŞ

Bu bölüm, çalışmanın problem durumunu, amacını, önemini, varsayımlarını, sınırlılıklarını ve tanımlarını içermektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Okul öncesi eğitimin amaçlarından biri çocukların bir sonraki eğitim aşaması olan ilkokula hazırlamaktır. İlkokula hazırlık becerilerinin temelini okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, bu çalışmaların merkezinde de erken okuryazarlık becerilerini desteklemek yer almaktadır. Çocuklar ilkokula başlamadan önce hem ev hem de okul ortamında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple en temel akademik beceri olan okuma yazma başarısı için tüm çocukların bu alanda desteklenmesi bir hak olmalıdır (Neuman ve Dickinson, 2018, s. 3).

Okul öncesi dönemde çocukların sağlıklı büyüme ve gelişmeleri için sunulan fiziksel ve sosyal çevre onların öğrenmesinde önemli rol oynar. Özellikle küçük çocuklar için nitelikli, zengin öğrenme ortamları oluşturmanın önemi büyüktür. Okul öncesi sınıf ortamlarında erken okuryazarlık açısından çocuğa kalıcı ve somut öğrenme deneyimleri sağlamalı ve okuryazarlık becerilerini desteklemelidir. Çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki gelişimi düzenli ve nitelikli öğretim, dildeki sesler ve onların sembolü olan harfleri nasıl temsil ettiklerine odaklanma, okuma ve yazma materyallerini ortama anlamlı etkileşim fırsatları sağlayacak şekilde yerleştirme; dinlediğini anlamaya yönelik etkinliklerle dengelenmiş etkinlikler, sık ve sistematik değerlendirme; sınıf ortamları ve okul aile iş birliğini sağlayarak elde edebiliriz (Goldbenberg, 2018, s. 211). Okul öncesi eğitim kurumlarında erken okuryazarlık ortamı; öğrenme çevresi, okuma yazma materyalleri, materyallerin çocuklar için kolay erişilebilir olması, sınıf düzeni, sınıftaki çevresel yazılar,

öğretmenin zengin dil deneyimleri sağlayan iletişim teknikleri kullanması gibi pek çok unsuru barındırmaktadır (Uluğ, 2016).

Alan yazında yapılmış bilimsel çalışmalar bize okuryazarlık materyallerince zengin ve fiziksel düzenlenmeleri yapılan anaokulları ortamlarının çocukların erken okuryazarlık gelişimlerini desteklediğini kanıtlamaktadır. Bu çalışmalara göre okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenin planladığı ve sınıflarda uyguladığı günlük eğitim akışlarının ve eğitim-öğretim süreçlerinin, öğretmen ve çocuklar arasındaki etkileşimin, eğitim ortamlarındaki zengin iletişim ile dil deneyimleri çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile ilişkilidir (Çelenk 2003; Guo vd., 2012; Baroody ve Diamon 2016; Coşkun ve Deniz, 2017; Altun vd., 2018; Terrel ve Watsons, 2018). Sınıf ortamında zengin bir okuryazarlık ve dil çevresi sağlamak, paylaşımlı/etkileşimli kitap okuma tekniklerini kullanarak okuma yapmak, sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde okuma yazma için ön koşul becerileri destekleyen uygulama ve etkinlikleri yerleştirmek, çocuğa yazılı materyaller ile deneyim sağlayan uygulamalar yapmak, çocuğun bulunduğu ortamda rahatlıkla okuma ve yazma materyallerine ulaşmasını sağlamak olarak sıralanabilir (Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu, 2016).

Okul öncesi eğitim kurumlarının erken okuryazarlık becerilerini etkili bir şekilde destekleyip geliştirebilmesi için nitelikli değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Eğitim ortamında değerlendirme, çocuklar, sınıf ortamı ve öğrenme süreciyle ilgili bilgilerin toplanması, kayıt altına alınması ve yorumlanmasını içeren bir süreçtir (Bayhan, 2017). Erken okuryazarlık değerlendirmesinin temel amacı çocuğun okuma yazma için gerekli ön koşul becerileri öğrenmesini uygun hale getirmektir. Bu amaca ulaşmak için, çocukların becerilerini okuryazarlık gelişimini destekleyen deneyimler sağlamak, çocuğun dil ve konuşma, kendini ifade etme becerisini, sınıf içinde akran ve yetişkin etkileşimini, çocuğun ailesel ve kültürel özellikleri gibi koşulları ele almalıdır. Bu durumda öğretmen değerlendirme de etkin rol oynamaktadır (Johnston ve Rogers, 2018, s. 381).

Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde, erken okuryazarlık becerilerinin sınıf içi ortam özellikleri açısından değerlendirme çalışmalarının yurt dışında daha sık çalışıldığı belirlenmekle birlikte, sınırlı sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada problem durumu olarak, okul öncesi dönemde sınıf içi erken

okuryazarlık ortam özelliklerinin değerlendirilmesi için, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi hedeflenmiştir. “Araştırma kapsamında aşağıdaki soruların yanıtlanması amaçlanmaktadır.”

1. “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” ‘nin boyutları nelerdir?

2. Hazırlanan ölçek hangi boyutlarda okul öncesi dönem okuryazarlık becerilerini ölçmektedir?

3. “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” geçerli ve güvenilir puanlar üretmekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Okul öncesi dönemde çocukların kazandıkları okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek için nitelikli öğrenme planlarına ve okuma yazma açısından zengin çevresel düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi sınıf içi ortamlarının erken okuryazarlık becerilerini destekleyebilmesi için; sınıf ve çevre düzeni (öğrenme merkezleri düzeni), kitap kullanım niteliği, kullanılan yazılı ve dijital materyaller; yazı farkındalığı oluşturma ve yazıya ilgiyi çekebilme, yazı yazmaya yönelik materyaller, sınıfta kullanılan dil ortamı ve dil deneyimlerine fırsat verme, çocukların dinleme becerileri ve kitap okuma niteliğini artırma yönlerinden değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde sınıf içi erken okuryazarlık ortam özelliklerinin değerlendirilmesi için, geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı geliştirilmesidir. Geliştirilecek değerlendirme aracı ile okul öncesi sınıflarının; erken okuryazarlık ortamı destekleyici öğelerinin yeterlilik düzeyi tespit edilebilecektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuryazarlık, doğumla birlikte başlayan ve yaşam boyu süreklilik gösteren bir süreçtir (Şimşek, 2011). Bunun yanında, çocuklar okul öncesi dönemde gelişimleri için aynı çevresel şartlara ve fırsatlara sahip olmayabilirler. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin farklılığı, ailelerin çocukları ile iletişiminin niteliği ve yoğunluğu erken okuryazarlık becerileri için önemli bir rol oynar (Sezgin Yalçıntaş vd., 2019). Bu sebeple özellikle düşük sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocukları, erken okuryazarlık becerileri konusunda sınırlı imkanlara ve deneyimlere sahip olmaktadır. Bu tür durumlarda okul öncesi eğitimi veren okulların ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin önemi büyüktür. Erken okuryazarlık becerileri erken dönemde desteklenmeyen çocuklar daha sonra okuma yazma öğrendikleri dönemde güçlükler yaşamakta ve bu durum akademik yaşamlarını olumsuz etkilemektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde fiziksel çevrenin bu becerileri destekleyecek uyaranlarca zenginleştirilmesi oldukça önemlidir. Alan yazın taraması yapıldığında, sınıf içi ortam özelliklerinin değerlendirildiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın, okul öncesi sınıf içi erken okuryazarlık ortamı destekleyici öğelerini düzeyinin belirlenmesinde ve iyileştirme çalışmalarının yapılabilmesinde alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ülkemizde sınıf ortamında kültürel koşullarımıza uygun erken okuryazarlık uygulamalarını değerlendiren araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Alan yazına bakıldığında konu ile ilgili sınırlı sayıda değerlendirme aracı bulunmaktadır. Mevcut sınırlı sayıdaki araçların da genel olarak uyarılma araçları olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışma kapsamında ülke koşullarına göre sınıf içi erken okuryazarlık uygulamalarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen aracın alan yazına özgün bir değer katacağı düşünülmektedir. Geliştirilen aracın uygulamaya yönelik katkısı ise şu şekildedir: Araç doğrudan öğretmen gözlemine dayanmaktadır. Öğretmen bu araç ile aynı zamanda sınıf ortamında yaptığı uygulamaları kendi kendine değerlendirebilecektir. Dolayısıyla aracın öğretmenler için erken okuryazarlık ile ilgili etkili öğretim etkinlikleri planlama ve düzenleme konusunda ışık tutması açısından da işlevsel olma özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulan demografik bilgi formu ve geliştirilen ölçeğin, doğru ve objektif olarak doldurulduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Covid-19 Pandemi sebebiyle evrimii olarak, çalışmaya katılım gösteren 309 okul öncesi öğretmeninden toplanan veriler ile sınırlı tutulmuştur.
2. Çalışma geliştirilen ölçeğin boyutları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Erken Okuryazarlık: Bir bireyin örgün okuryazarlık eğitimine başlamadan önce kazanması gereken okuryazarlıkla ilgili temel bilgi, beceri ve tutumlardır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Erken Okuryazarlık Becerileri: Çocukların okumayı ve yazmayı öğrenmeden önce sahip oldukları becerilerini (ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, anlama ve yazı yazma becerileri) ifade etmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı: Sınıf ortamında fiziksel düzenlemelerin yapılması, erken okuryazarlık materyalleri, eğitim programını ve eğitim ortamlarındaki etkileşimleri ifade etmektedir (Altun, 2016).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde, “Okul Öncesi Sınıf İçi Erken Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” nin geliştirilmesi çalışmasının konusu ile ilgili alan yazın incelenerek araştırmanın kuramsal çerçevesi açıklanmıştır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde erken okuryazarlık ile ilgili tanımlara, erken okuryazarlık bileşenlerine, kuramlara, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık çevresine ve önemine yer verilmiştir.

2.1.1. Erken Okuryazarlık Tanımı

Günümüz dünyasında teknolojik ve bilimsel gelişmeler çok hızlı olmaktadır. Bununla birlikte, çocukların eğitiminde ihtiyaç duyulan beceriler ve alanlar da değişmektedir. Bu beceriler alanyazında 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır ve temelde okuryazarlık, öğrenme ve yaşam becerileri olarak üç grupta sınıflandırılır. Özellikle işlevsel okuryazar olmak, bilgiyi etkin kullanmak için okuryazarlık bilgisi ve düzeyi önemlidir. Bu nedenle hem dünya hem de ülkemizde de ilk eğitim basamağı olan okul öncesi eğitimi programından başlayarak tüm öğretim düzeylerinde temel amaçlardan biri işlevsel okuryazar bireyler yetiştirebilmektir (MEB, 2013).

Okuryazarlık terimini ilk olarak UNESCO (1951), adını ve soyadını yazabilme, imzasını atabilme, sonrasında ise; bir cümleyi anlayarak okuyup, yazabilmek olarak tanımlanmıştır. Günümüzde ise genel görüş okuryazarlık dünyaya gözlerimizi açtığımız andan başlar ve yaşamımız boyunca süreklilik gösterir. Bu süreçte birey

çevresindeki sosyo-kültürel ortamdan etkilenir (Neuman ve Roskos, 1998'den aktaran New R.S., 2018).

Okul öncesi dönemde okuryazarlık becerileri için, erken okuryazarlık terimi karşımıza çıkmaktadır. Whitehurst ve Lonigan (1998) erken okuryazarlığı, çevresel etmenlere bağlı olarak gelişen ve erken çocukluk döneminde kazanılan davranış, bilgi ve tutumlar olarak tanımlamaktadır. Erken okuryazarlık kısaca çocuğun formal okuma yazma döneminden önce, akademik başarısını desteklemek için, okuma yazmayı daha kolay ve etkili öğrenebilmesi için ona gereken ön bilgi, tutum ve becerilerdir (Gök 2013; Ergül ve ark. 2014; Efe, 2018; Scarborough, 2018; Whitehurst ve Lonigan, 2018 s.12). Okuryazarlık; okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi dört temel becerinin yanı sıra inceleme ve düşünme gibi dil becerileri ile de doğrudan ilişkili olan bilişsel becerileri içermektedir (Zygouris-Coe, 2001).

Whitehurst ve Lonigan (1998) erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için farklı sınıflamalar tanımlamıştır: Dıştan içe ve içten dışa doğru olan beceriler. Dıştan içe olan beceriler; ses bilgisel farkındalık becerileri, dinleme becerileri (hikâye), sözcük dağarcığı ve kavram bilgisi becerileridir. İçeriden dışarıya olan beceriler çocuğun desteklenmesi gereken becerilerdendir; yazının ses bilgisel sembolünün kavranmasıdır. Bu beceriler; harf-ses ilişkisi, ses bilgisel farkındalık ve yazma becerileridir. Okuryazarlık sürecinin başlangıcında içten dışa doğru olan beceriler, okuma ve yazma öğrenildikten sonra ise dıştan içe doğru olan beceriler daha çok önem kazanır. Bunun nedeni; çocuklar önce dildeki ses sembollerinin yazı ile temsil edildiğini kavrarlar ve sonrasında ses ve harflerle ilişkili bağlamsal birimleri anlamlandırmaya başlarlar (Özbay, 2019).

Erken okuryazarlık kavramı, okuma-yazmaya ilişkin hazırlık becerileri olarak kabul gören becerileridir (Justice ve Pullen, 2003; Dickinson ve Tabors, 2004; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Yurt içinde yapılan çalışmalarda erken okuryazarlık kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır: filizlenen okuryazarlık (Baydık, 2003), ilk okuma yazma için kuluçka dönemi (Çelenk, 2003), okuma yazmaya hazırlık (Altıparmak, 2010), yeşeren okuryazarlık (Gül, 2007; Aşıcı, 2009), gelişen okuryazarlık (Karaman ve Güngör Aytar, 2016) gibi farklı isimlendirilmeler mevcuttur.

Günümüzde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinin okul öncesi dönem çocuklarının gelecekteki okuryazarlık becerilerini etkileyeceği görüşü kabul edilmiştir. Bu nedenle; okul öncesi dönemde kazanılacak erken okuryazarlıkla ilgili bilgi, tutum ve beceriler önemlidir. Bu, bilgi tutum ve beceriler erken okuryazarlık bileşenleri adını alır.

2.1.2. Erken Okuryazarlık Bileşenleri

2.1.2.1. Sözel Dil Becerileri

Sözel dil becerileri, alıcı (anlama) ve ifade edici (konuşma) dil becerilerinden oluşur. Bireylerin yaşam süreçlerinde ihtiyaç duyacakları anlama ve kendini ifade becerilerinin gelişiminde, en önemli göstergelerden biri erken çocukluk döneminde edindikleri sözcük bilgisidir (Genç-Ersoy, 2021).

Sözcük bilgisi özellikle okuma ve yazma için önemlidir ve çocukların sözcükleri kavraması, anlamlandırması ve yorumlamasını kapsayan üst düzey bilişsel süreç işlemleridir. Okul öncesi dönemde sözcük dağarcığı ve dinlediğini anlama becerisi arasındaki doğrudan bir ilişki olduğu bilimsel çalışmalarla ortaya çıkmıştır (Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011; Dinç ve Parpucu, 2018; Akdal, 2020). Çocuklar erken çocukluk döneminde dinleyip konuşurken hafızalarına yeni kelimeler eklerler. Anlatılan olayları, günlük konuşmaları, dinledikleri hikayeleri bilişsel işleme sürecine katarak dinledikleri kelimeleri anlam bütünlüğünü sağlayacak şekilde kullanırlar (Karaman, 2016).

Çocukların sözcük dağarcıkları, sözel dil becerilerinin gelişimi hakkında bize bilgi veren önemli bir işarettir. Çocuklar öğrendikleri sözcükleri çevreleriyle iletişim kurarken duygularını, ihtiyaçlarını ve düşüncelerini ifade etmek için kullanırlar. Ayrıca, yapılan çalışmalar sözcük dağarcığının ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişimde etkili olduğunu göstermektedir. Bir çocuk ne kadar fazla sözcük dağarcığına sahipse, sahip olduğu yeni sözcüklerin bilişsel şemalarını iletme ve organize etme

sürecinde o kadar fazla sözcük oluşturabilir. Zengin sözcük dağarcığı, çocukların okuduklarını ve dinlediklerini anlamaya katkıda bulunurken, sınırlı sözcük dağarcığı ise çocukların okuma hızını ve okuduğunu anlamasını olumsuz şekilde etkilemektedir (Dickinson ve McCabe, 2001; Kayhan, 2010). Sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki okuma ve yazmanın öğrenilmesiyle güçlenir. Çocukların ilkokula başlamadan önce sözcük dağarcıklarının daha sonraki okuma başarılarında belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Dinç ve Parpucu, 2018).

Israel'e (2008) göre, okul öncesi dönemdeki çocukların sözel dil becerilerini desteklemek için, çocuklarla karşılıklı diyaloga dayalı sohbetler edilmesi, nesnelere isimlendirilmesinde rehberlik edilmesi, çocuklara öyküler okunup anlatılması ve tekrarlı etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulanması, çocukların kendi deneyim ve fikirlerini anlatmaya ve ifade etmeye teşvik edilmesi, çocukların diğer bireylerle etkileşime geçebilecekleri ortamların sağlanması ve çocuklara oyun oynamaları için fırsat sağlanması gerekmektedir.

2.1.2.2. Ses Bilgisel Farkındalık

Ses bilgisel farkındalık Scarborough'a (2018) göre; dilin ses yapısını algılama ve sesi değiştirme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Lonigan ve Whitehurst' e (2018) göre ise; sözcüklerdeki seslerin kullanımı ya da manipülasyonuna karşı duyarlılık anlamına gelmektedir

Ses bilgisel farkındalık becerileri birbirlerine paralel olarak gelişim gösterirler. Bir çocuk ses bilgisel olarak bir beceride farklı bir aşamadayken farklı ses bilgisel becerilerde farklı aşamada olabilmektedir. Erken çocukluk döneminde, ses bilgisel farkındalığın gelişim aşamaları basitten karmaşığa doğru sıra izler. Gelişim aşamaları, sözcük içerisindeki hecelerin farkında olma, uyakların farkında olma, ilk seslerin farkında olma, son seslerin farkında olma, sesleri birleştirerek sözcükleri oluşturabilme, sözcüklerdeki ses birimlerini ayırt etme, sesleri çıkartabilme ve değiştirebilme yeteneğidir. Gelişim sırası çocuklar arasında benzer olmasına rağmen, aynı yaşta okul öncesi çocuk grupları arasında ses bilgisel farkındalık becerisi düzeyinde çok fazla değişkenlik vardır. Evde ve okul öncesi yaşantılarının miktarı ve

doğası çocuğun ses bilgisel farkındalık yeterliliğini etkiler. Ses bilgisel farkındalık becerilerinin kazanılması tecrübeye ve planlı yaşantılara bağlıdır. Çocuklar konuşma seslerini iki yaşından itibaren fark ederler. Ses bilgisel farkındalık becerisi yaşamın üç ile beşinci yılları arasında hızla gelişir. Yaşamın beş ve altıncı yıllarından sonra istikrarlı bir şekilde gelişim gösterir (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007, s. 275).

Ülkemizde ilkokul okuma öğretim programı, ses esaslı cümle yöntemine dayanmaktadır. Amaç, çocukların karşılaştıkları kelimelerin seslerini doğru bir şekilde ayırt etmelerine yardımcı olmaktır. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocukların ses bilgisel farkındalık becerisinin desteklenmesinin onların ilkokulda okuma öğretim uygulamaları üzerinde daha olumlu sonuçlar verebileceği düşünülmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017).

2.1.2.3. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı becerisi; çocukların seslerin sembolü olan yazının anlamını, neden gerekli olduğunu, bir araya gelince olan işlevini, özelliklerini ve farklı formda olmasını (büyük-küçük harf) anlamlandırmadır. Okul öncesi dönemde çocuklardan, yazılı dil kavramlarını anlamayı ve yazı farkındalığı geliştirmeleri beklenir (Justice ve Ezell, 2004). Yazıyı ayırt edebilen çocuklar, gördükleri yazının çevrelerinde konuşulan dil ile ilgili olduğu fark ederler. Çocuklar yazı farkındalığını kazanmaya başladıklarında, yazılı materyallerin genel özelliklerini bilir ve olumlu bir okuma tutumu geliştirebilirler (Pullen ve Justice, 2003). Yazı farkındalığının kazanılması, çocukların gelecek yaşamlarında karşılaşacakları okuma yazma etkinliklerine daha istekli katılmalarını sağlayacaktır (Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007).

Okul öncesi dönemde, çocukların yazıya dikkatini çekebilmek ve yazıya ilgisini artırmak için sözel ve sözsüz yöntemler kullanılır (Justice vd., 2009). Yazı farkındalığını içeren becerileri Justice ve Sofka, (2010) şu şekilde tanımlamıştır; kitap ve yazı düzeni olarak kitabın başlığı, başlığın bir kitapta nerede bulunduğu dair bilgi (başlık ve başlık sayfası) ve başlığın işlevinin ne olduğu, yazar ve yazar bilgisi (kitabın yazarı, bir yazarın ne olduğu ve adının nerede olduğu hakkında bilgiyi içerir) sayfa düzeni olarak sayfa sırası; kitapların önden arkaya nasıl okunduğu ve sayfaların soldan

sağa iki sayfalık bir formata okunmasıdır. Sayfa organizasyonu ise yazının yönünün yukarıdan aşağıya doğru olduğu (üst ve alt) ve yazdırma yönüne dikkat çekme (soldan sağa), yazı hakkında açıklamalar yapma ve parmakla yazıyı işaret ederek kelimelerin okunduğu yönü vurgulamak yer alır.

2.1.2.4. Harf Bilgisi

Harf bilgisi becerisi, çocukların sözcükleri harflerin oluşturduğunu, bu sözcükleri ifade ederken sesler aracılığıyla yapıldığını ve sesleri bir araya getirerek sözcükleri oluşturabileceğimizi kavramasıdır (Öztürkçe, 2020).

Harf bilgisi becerisine sahip çocuklar, sözcüklerin harf birimlerinden oluştuğunu, harflerin birbirinden nasıl ayırt edileceğini, harf seslerinin sözcükleri sözlü dile iletmek için kullanıldığını ve farklı harfler birleşerek farklı sözcükler meydana getirdiğini kavrarlar. Harf bilgisi becerisi kazanan bir çocuk harflerin büyük ve küçük formlarını tanıyabilir, yazılı materyallerde bildiği harfleri fark edebilir, harflerin sesleri ve şekilleri arasında ilişki kurabilir, sözcükleri ilk harfleri olmadan söyleyebilir ve sıklıkla gördükleri sözcükleri tanıyabilirler (Schickedanz, 2004; Morrow, 2007).

Yapılan çalışmalarda harf bilgisinin okuma başarısını yordadığı bulunmuştur (Badian, 1995; Karakelle, 2004; Leppanen vd., 2006). Çocukların sözcükleri çözümlerken harflerin isimlerini kullanmaları okuma beceresi kazandırmak için faydalıdır. Bu nedenle harf bilgisinin sözcük çözümlemenin ön koşul becerisi olduğu kabul edilir (Johnston, Anderson ve Holligan, 1996).

2.1.2.5. Yazı Yazma

Yazı yazma becerisi, okul öncesi dönemi çocukları için gelişimsel bir süreçtir. Çocukların ilk yazısı karalamalardır ve genellikle on sekiz ay civarında ortaya çıkar. Konuşma için agulama ne ifade ediyorsa yazma içinde karalama odur. Çocuklar kalemle, boyayla, parmaklarıyla yukarı aşağı ve dairesel karalamalar yapar. Karalama

yapmaya devam ettikçe, yaptıklarını fark ederler. Çocukların elleri ve parmakları güçlendikçe yaptıkları karalamaları daha kontrollü yaparlar ve karalamalar belirgin şekillere dönüşür.

Bennet, Armistead, Duke ve Moses'den (2005: 143-146) Karaman Benli' nin (2021) aktardığına göre, çocukların çizim ve yazı yazma gelişiminde; karalama, şema öncesi, çizimler yöntemiyle yazma, karalamalar kanalıyla yazma, harf benzeri çizimler yoluyla yazma, uydurulmuş ve geleneksel harfleri kullanarak yazma olmak üzere altı aşamada olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre:

Karalama (2-4 yaş) evresinde, çocuğun yaptığı çizimler genellikle karalama şeklindedir ve karalamalar dairesel ve boylamsal şekilde gelişebilir. Bu evrenin sonuna doğru çocuklar çizimleri ile alakalı öyküler kurgulayabilirler.

Şema öncesi (4-7 yaş) evrede, çocukların yapmış olduğu çizimler bütün alanı kapsamayabilir ya da çizdikleri nesnelere birbirine bağlı olmayabilir. Her çocuğun çizimleriyle objeler ilişkili olduğunda çizim kanalıyla düşünmenin başlangıcı olduğu varsayılır. Çizimler yoluyla yazma aşamasında, çocuklar resimlerin okunduğunu düşündüğü için, düşüncelerini çizimlerine aktarırlar. Karalamalar yoluyla yazma aşamasında, çocuklar çizimler ve yazılar arasındaki farkı görebilirler. Yazı ve çizimler birbiriyle iç içedir. Yazma sürecinde çocukların işaretleri yazıya benzerdir. Aynı zamanda çocukların yazıları sundukları konunun fiziksel yönünü de temsil eder. Harfe benzer formlar yoluyla yazma basamağında çocuklar, harfe benzer şekiller ile yazmaya başlarlar. Çocuklar harfleri art arda yazarak sözcükleri oluşturduklarını düşünebilirler. Çocuklar yazının harfler ve sözcüklerden oluştuğunu kavrayabilirler. (Karaman Benli, 2021)

2.1.3. Erken Okuryazarlıkla İlişkili Kuramlar

Dil insan iletişimi için en güçlü araçtır. Dili, düşünceleri, duyguları, inançları, tutumları, değer yargılarını kullanmak, olaylarla ilgili bilgileri gözlemlemek, algılamak, anlatmak ve öğrenmek, kültürel birikim, iletişim kurmak amacıyla gerçekleştirdiğimiz davranışlar için kullanırız (Yıldırım, 2008).

Çocukların dil edinimi süreçlerini anlamak için birçok çalışma yapılmıştır. Dil edinim sürecini kavramak hem karmaşık dil sistemini anlamamızı hem de çocuğun sosyal çevresine karşı geliştirdiği uyumu görmemizi sağlar. Çocuğun dil edinimi farklı kuramlar ve yaklaşımlar ile açıklanmaya çalışılmıştır (Baştürk, 2013, s. 41).

Piaget, Vygotsky, Bronfenbrenner'in fikirleriyle uyumlu olarak, çevrenin imkanları ve yetişkin desteğine dayalı olarak anlamlı düzeyde olumlu okuryazarlık deneyimleri varsa okuryazarlığın doğal olarak gelişebileceğini belirtir. (Gök, 2013).

2.1.3.1. Ekolojik Kuram

Bu kuram Bronfenbrenner'in felsefi düşünceleri doğrultusunda 1976 yılında geliştirilmiştir. Ekolojik kurama göre, bireyler sosyal ve kültürel bir ortamda doğar, büyürler ve gelişimlerinde çevrelerinden etkilenirler. Bireylerin gelişiminde biyolojik, sosyal-kültürel ve psikolojik sistemlerin birbiriyle etkileşimi söz konusudur. Her sosyo-kültürel çevre diğer sosyo-kültürel çevrelerden etkilenir (Bronfenbrenner, 1976'dan aktaran Begum, 2007).

Her çocuğun kendi biyolojisi, gelişimini besleyen birincil ortamdır. Çocuğun olgunlaşmasındaki faktörler arasındaki etkileşim biyoloji, yakın aile /topluluk çevresi ve toplumsal peyzaj gelişimini besler ve yönlendirir. Bir düzeydeki değişiklikler ya da çatışmalar diğerini etkiler. Çocukların gelişimini incelemek için sadece çocuk ile yakın çevresi arasındaki etkileşimi değil, daha geniş çevre ile olan etkileşimi de incelenmelidir (Paquette ve Ryan, 2001).

Ekolojik kuramda bireyin çevresi birbirine gömülü katmanlardan oluşan karmaşık ilişkiler sisteminden oluşur (Özenç, 2012). Ekolojik kuramda, dört alt sistem vardır.: mikrosistemler, mezosistemler, ekzosistemler ve makrosistemler. Bu sistemlerin temelini çocuk oluşturmaktadır.

Mikrosistem, çocuğun birebir iletişimde bulunduğu çevresidir. Çocuğun ailesi, okul çevresi arkadaş grupları bu sistem içerisinde yer alır. Mezosistem, çocuğun etkileşimde bulunduğu iki ya da daha fazla mikrosistemlerin içinde bulunduğu dinamiklerin birbiriyle etkileşimidir. Mezosistem örnekleri, okul ortamları ve aile

ilişkileridir. Ekzosistem, çocuğun doğrudan dahil olmadığı ancak sonuçlarından etkilendiği bir oluşumdur. Ekzosistemlere örnek olarak anaokulu idaresi tarafından belirlenen ücretler ve bir köyde halk kütüphanesinin açılması gibi olaylar verilebilir. Makrosistem, çocuğun ekosisteminin en dış halkasını oluşturmakta ve çocuğun yaşadığı kültür içerisindeki diğer üç sistemi birbiriyle bağlı görev üstlenmektedir. Öte yandan makrosistem kültürelidir. Makrosisteme örnek olarak, antlaşmalar ve sözleşmeler verilebilir (Dolunay Sarıca, 2016 s. 7).

Ekolojik kuramı ilerleyen aşamalarında kronosistem, adı verilen beşinci bir sistemden de söz edilmektedir. Kronosistem, diğer dört sistemi de içine alan, çocuğun yaşadığı kültürün zaman içinde geçirdiği dönüşümlerin çocuk üzerinde etkilerinden ifade eder (Dolunay Sarıca, 2016, s. 7).

Bronfenbrenner'in ekolojik sistem teorisi, okuryazarlığın gelişimi için anaokulu ortamının kalitesini, çocuklara sağladığı her türlü materyal ve kaynakları, okuryazarlığı geliştirmek için uygulanan programları, anaokulu teorisine ailelerin katkılarını ve katılımlarını temel alır (Gök, 2013).

2.1.3.2. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Jean Piaget, çocukların dil ve düşünce gelişiminin kademeli olduğu düşüncesindedir. Çocuk dilini incelemiş, ben merkezli dil ve toplumsallaşmış dil olmak üzere iki gruba ayırır. Ben merkezli dili ise üç başlıkta inceler.

a) Yineleme (taklit): Çocuğun çevresinde var olan dilsel ve bedensel devinimleri yeniden üretmesine ve oyunlaştırmasını sağlar. Çocuklar yeniledikleri sözcükleri söylerken karşısındaki kişinin vereceği tepkiyi düşünmez (Baştürk, 2013 s. 35).

b) Monolog: Çocuklar, çevrelerinde duydukları dili kullanarak konuşmayı öğrenirler. Monolog aşamasında çocuklar iki şekilde kendilerini ifade ederler. İlki; çocuklar harekete geçmek için dili kullanırlar. İkincisi ise; çocuklar davranışları ve dil arasındaki ilişkiyi tersine çevirebilir. Sözcükleri yaptığı etkinliği aktive etmek için kullanabilirler (Tokgöz, 2006; Baştürk, 2013, s 36).

c) Karşılıklı monolog: Çocuklar konuşmayı çevresindeki kişilere kendilerine ifade etmek ve onlara ilgi duyulması hissinden gerçekleştirirler. Konuşmalarında ben merkezli dil kullanımı vardır. Davranışlarını yüksek sesle düşünürler, karşısındaki kişiye öğretmeye çalışmazlar (Tokgöz, 2006).

Çocuklar toplumsallaşmış dili kullanırken, karşısındaki bireylerin düşüncelerine ve bakış açılarına dikkat eder. Piaget toplumsallaşmış dili dört başlıkta incelemiştir.

- a) Uygun bilgilendirme: Çocuk, karşısındaki bireyleri yönlendirme ve öğretme çabasına girer. Kullanılan dil betimsel özellik taşımaktadır.
- b) Eleştiri ve alay: Çocuklar bu aşamada dili, kendini savunma, üstünlüğünü ortaya koymak için kullanır.
- c) Emirler ve ricalar: Çocukların bu aşamada oyunları esnasında birbirlerine verdikleri emirler, toplumsallaşan dilin özelliği olarak kabul edilir. Çocuk rica yoluyla da karşısındaki bireyin düşüncelerini dikkate aldığını belirtir.
- d) Sorular ve yanıtlar: Sorular karşısında yanıt veren çocuk, karşısındaki bireyi dinleyip, anladıktan sonra cevap verir. 7-8 yaş grubundaki çocuklarda soru sorma oranları daha yüksektir. Çocuklar tarafından sorulan sorular nedensellik ile ilgili düşünce alışverişi ya da tartışmalarda mantıksal kanıtlamalar içermez (Tokgöz, 2006; Demir, 2010; Baştürk, 2013, s. 38).

2.1.3.3. Lev Vygotsky'nin Sosyo Kültürel Gelişim Kuramı

Vygotsky görüşü olarak bilişsel gelişimin aşamalı olarak gerçekleştiğini ve gelişimde etkileşimin önemini vurgular. Dilin düşünce tarafından içselleştirildiğini ve sosyalleşme sonucunda oluştuğunu savunur (Baştürk, 2013). Vygotsky, çocukların dil deneyimi yoluyla ve sosyal çevreleriyle etkileşime girerek öğrendiklerini öne sürer. Çocuk çevrenin bir parçasıdır. Çevre de dinamik bir kavramdır. Dolayısıyla çevredeki değişiklikler çocukların değişimine, çocuklardaki değişiklikler çevrenin değişimine yol açar (Ghassemzadeh, 2005).

Vygotsky'nin en önemli kavramlarından biri olan "yakınsak gelişim alanı" kavramı; çocukların dışarıdan yardım almadan problemleri çözebileceği mevcut

gelişim düzeyi ile, yardımla bile çözemedikleri potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farkı ifade eder. Bu süreçte alınan yardımları, dikkat kontrolü sağlamak, soru sormak, açıklama yapmak ve rol modeli şeklinde hareket etmek olarak sıralayabiliriz. Çocuklar, problemlerini bağımsız olarak nasıl çözebileceklerini öğrenirler, problemlerini çözmek için giderek daha fazla sorumluluk alırlar ve öz düzenleme becerileri oluşmaya başlar. Toplumsal etkileşim ve kültürün etkisiyle birlikte yakınsak gelişim alanının gerçekleşmesi sağlanır. Genel kültürel yapıda çocuklar, gelişim potansiyellerine yakın etkileşimden daha fazla yararlanarak, gelişim düzeylerini yükseltirler (Nicolopovlov, 1993'ten aktaran Atak 2017).

Vygotsky, çocukların sıklıkla düşüncelerini sesli ifade etmeleri bilişsel gelişimde önemli bir rol oynadığı görüşüne sahiptir. Dil sosyal ilişkiler, iletişim ve kişilerarası etki için en önemli toplumsal araçtır. Vygotsky, bilgilerin kişisel bilgiye dönüşme sürecinin özel konuşma kanalıyla yapıldığına inanmaktadır. Özel konuşma, çocuğun kendi kendine konuşmasıdır. Kendi kendine konuşma okul öncesi dönemdeki çocuklar arasında yaygın olarak görülür. Çocuklar, çözmekte zorlandıkları bir problemle karşılaştıklarında özel konuşmaya yönelecekler ve zamanla yerini barışçıl bir iç diyalog alacaktır. Vygotsky, bu değişikliği bilişsel gelişimde, işitilebilir kendi kendine konuşmadan iç dile geçişte önemli bir süreç olarak görmektedir. Sık sık özel konuşmayı kullanan çocukların karmaşık ve zor problemleri çözmeye daha başarılı oldukları bulunmuştur (Selçuk, 2000; Erdener, 2009).

2.1.3.4. Wood, Bruner ve Ross'un "İskele" Kavramı

Bruner çocuklarda bilişsel gelişim ile ilgili görüşlerini belirtirken Piaget ve Vygotsky'nin teorisinden etkilenmiştir. Özellikle Wood, Bruner ve Ross (1976), Vygotsky'nin teorisine tutarlı olarak, yetişkin desteği için "scaffolding" (iskele) kavramını kullanılmıştır. İskele kurma, çocuğun bir problem ya da sorumluluğu varsa, yetişkin ile etkileşim içinde çalışarak sonuca ulaşmaları anlamındadır. Bu işbirlikçi çalışmada yetişkin, çocuk için uygun olan desteği sağlayarak, ipuçlarını kullanarak düşünmeye yönlendirerek ve çocuğun sorumluluklarını yerine getirmesini

onaylayarak çocuğun öz düzenleme becerisini kazanmasına destek olmaktadır (Ahioglu, 2008).

İskele kurma süreci, Berk ve Winsler (1995) tarafından beş bileşen ile açıklanmıştır. İlk bileşen, çocuğun problem çözme sürecine etkin katılımıdır. Ortak hedeflere ulaşabilmek için birlikte çalışmak önemlidir (Yetişkin-çocuk ya da çocuk-çocuk). İkinci bileşen, bir problem durumundaki iki kişinin farklı amaçlarla bir göreve başlaması, ancak daha sonra bir fikir birliğine varması anlamına gelen karşılıklıdır (Wells, 1999). Üçüncü bileşeni, yetişkinlerin yakınlık ve sorumluluk duygusu göstermesidir. Katılım bir süreç olarak görülüyorsa, bu bileşen, çocukları problem çözmeye motive etmek ve bu motivasyonu süreçte sürdürebilmek adına önemlidir (Berk ve Winsler, 1995). Dördüncü bileşen de bu doğrultu da iskele kurmanın içeriğini oluşturur. Bunun için yetişkinlerin öncelikle, çocuğun mevcut gelişim düzeyine göre görevler ve ortamlar düzenlenmesi gerekir (Wells, 1999). Bu süreç, sözlü ve sözsüz davranışlarla olabilir. Beşinci bileşeni, çocuğun öz düzenleme becerilerini kullanabilir duruma gelmesidir (Berk ve Winsler, 1995). Herhangi bir problem durumunda çocuk bağımsız ve doğru bir şekilde hareket ettiğinde yetişkinin çocuğu desteklemeyi ve ona yardım etmesini bırakmasını gerektirmektedir. Bundan dolayı, yetişkin çocuğun görev süresince çözüm bulmasına izin verir. Soru sorma ve çözüm üretme çabaları öğrenmeyi ve öz düzenleme sürecini kolaylaştırır (Roberts ve Barnes, 1992).

2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerileri ve Önemi

Çocuklar dil yetisi ile doğarlar ve yaşama gözlerini açtıkları andan itibaren, sesleri algılamaya, tepki vererek sesler üretmeye çalışırlar. Okuryazarlığın temelini, çocukların çevreleriyle aktif bir şekilde etkileşime girerek, bulunduğu toplumun dil yapısını anlama çabaları oluşturur.

Bebekler doğdukları andan 6. aya kadar olan dönemde öncelikle, refleks şeklinde oluşturdukları, öksürme, geğirme, hapsirme, inleme gibi sesler çıkarırlar ve anne seslerin ne anlama geldiğini anlamaktadır. Sonrasında bebek diyaframdan hareketle, nefesin dışarıya verilmesiyle çıkan sesli harflerle bir çeşit iletişim kurar (Baştürk, 2013 s. 5). Bebekler 6. ay civarında, nesnelere kavrama, kitabı ağzına alma,

kitabı tutma gibi keşfetme davranışları gösterirler. Altı-onikinci aylarda bebek tekrarlı ve hecelemeli sesler çıkararak, iletişime geçmeye çalışır. Nesnelere tutabilmek, sökmek, çıkarmak ve çekmek gibi davranışları sergileyebilmek için iki elini de aktif olarak kullanabilirler (Gök, 2013).

Dil kullanımının başlangıcı olarak görülen 12-24 ay arasında, bebekler ilk sözcüklerini söyler, ses dağarcıklarındaki ses çeşitliliği artar, belirli durumlarda belirli sözcükleri ve ses yapılarını kullanabilme gelişimi gösterir ve kullandıkları sözcük sayısı ve çeşitliliği artar. Kitaplarda yer alan resimlere ses ve sözcükleri kullanma, gülme, işaret etme gibi davranışlarda bulunarak ilgilerini çektiğini belirtebilirler. Yazı yazma gelişimi için gerekli olan karamalar yaparlar ve sonuçlarını gözlemlerler. Yazı farkındalığını geliştirecek materyalleri kullanabilirler (Gök, 2013; Muslugüme, 2016).

Çocuklar 24-60 ay arasında, ünlü – ünsüz harflerin doğru kullanımı, hece vurgusu temel beceriler ile yetişkin ses sistemine yakın kurallı yapıları kullanmaya başlama gelişimi gösterirler. Bazı sesleri tanır ve ses harf eşleştirmesi yapabilirler. Bu evrede çocuklar, hikâye kitaplarını dinleyebilir, sorulan sorulara cevap verebilir, hikâye hakkında konuşabilir. Çevresinde gördüğü baskılı ve etiketli yazılı uyaranları tanıyabilir, yazının bir mesaj ifade ettiğini anlayabilir. Amacına uygun olarak kendi ismini, iletişimde bulunduğu kişilerin ismini yazma konusunda isteklidir (Gök, 2013; Muslugüme, 2016).

Çocuklar 60. aya geldiğinde karmaşık ses hareketlerini kontrol etme yeterliliğine ulaşmaktadırlar. Çocuklar okunan kitapları dinlemeyi severler ve dinlediklerini tekrar anlatabilirler. Sözcüklerin başlangıç seslerinin fark edip, harf- ses eşleştirmesi yapabilirler. Yazıların yönlerinin farkındadır. Yazı kavramı bilgisine sahiptir. Yazılı olan kelimeleri, söylenen kelimeler ile eşleştirebilir. Sıklıkla kullandığı sözcükleri, harfleri yazabilir (Gök, 2013).

Dil becerileri gelişimi doğumla başladığı için, erken okuryazarlık becerilerinin de doğumdan itibaren başladığı ifade edilebilir. Bu nedenle, erken dönemde harf bilgisi, ses bilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı ve yazı yazma becerilerinin kazandırılmasının önemi belirtilmiştir (National Reading Panel, 2000; Biemeller, 2006; Otto, 2008; Claesens vd., 2008; Kargin, Güldenoğlu, ve Ergül, 2017; Akoğlu ve Kızılöz, 2018).

Sözcük bilgisi, erken okuryazarlığın diğer bileşenleriyle (harf bilgisi, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerileri) karşılaştırıldığında ilerideki okuryazarlık becerileri için en fayda sağlayan beceri olarak kabul edilir (Burns, Griffin, ve Snow, 1999; Dickinson ve McCabe, 2001; Neuman ve Dickinson, 2001; Casey ve Howe, 2002). Okuma sürecinde erken okuryazarlık becerilerinden olan yazı farkındalığı, ses bilgisel farkındalık ve harf bilgisi, sözcük çözümleme aşamasına katkıda bulunur. Sözcük bilgisi, fonolojik farkındalık ve dinlediğini anlama hem kelime çözümleme hem de okuduğunu anlama için önemli faydalar sağlar. (Kargın vd., 2017).

Okul öncesi dönem çocuklar erken okuryazarlık becerilerini yaşantıları yoluyla kazanırlar. Erken okuryazarlıkta en temel becerinin ve ilişkili alanın sözel dil becerileri olduğu ifade edilmektedir. Dinlediğini anlaması için dilin yapısını öğrenmesi ve sözcük dağarcığını geliştirmesi gerekmektedir (Laçın, 2020). Erken okuryazarlık becerilerinden okuduğunu anlama becerileri tahmin etmede rol oynamaktadır (Dickinson ve Tabors, 2004).

Okul öncesi dönem çocuklarından harf bilgisi gelişimi iyi olanların okuma yazma sürecinde daha başarılı oldukları bulunmuştur (Riley, 1996; Denton ve West, 2002). Harf bilgisi, çocukların okuma ve anlamada gösterdikleri başarıları ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu söylenmektedir (Riley, 1996; Evans vd., 2006). Özellikle harf bilgisi ve ses bilgisel farkındalık becerilerinin çocukların tüm gelişim süreçlerinde etkili olduğunu görmüşlerdir. Bu süreçlerin çözümleme becerilerinde yordayıcı etkisi vardır (MacLean, Bryant ve Bradley, 1987; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Baştuğ, 2020). Yapılan çalışmaların sonuçları okuma becerisinin güçlü belirleyicilerinden birinin de ses bilgisel farkındalık olduğunu kanıtlamaktadır (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Turan ve Akoğlu, 2011; Gray ve McCutchen, 2015).

Farver, Nakamoto ve Lonigan (2007) bireylerin okuma-yazma becerilerini kazanmasında yazı farkındalığı becerisinin en güçlü belirleyicisi olduğunu belirtmektedirler. Çocuklarda yazı farkındalığı becerisinin gelişimi için, bu alanda yapılan etkinliklerin ve yazılı materyallere ulaşılabilirliğin artırılması gerekmektedir (Kargın vd., 2015).

Okul öncesi dönem içerisinde erken okuryazarlık becerilerinin kazanılmasının önemi birçok açıdan kabul edilmiştir. Bu nedenle okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileriyle ilgili öğrenim deneyimleri arttırılmalıdır. Erken okuryazarlık becerilerini kazanmış çocuklar gelecekte akademik ve sosyal alanlarda daha başarılı olmaktadır (Cunningham ve Stanovich, 1997; Scarborough, 1998; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001; Justice vd., 2005; Nelson, 2005; Coyne ve Harn, 2006; Altınkaynak ve Akman, 2016; Ergül vd., 2016).

Günümüzde okuryazarlık kavramı toplumların gelişmişlik göstergelerinden biri olarak kabul edilir. Bu nedenle okuryazarlık becerisinin kazandırılması kişisel ve sosyal bir değer olarak kabul görür. Bu becerinin doğumla birlikte başladığı düşünüldüğünde; evde, okulda ve toplumsal alanlarda niteliğinin arttırılmasının önemi büyüktür. Bu bağlamda, erken okuryazarlık becerilerine yönelik güncel yaklaşımlara dayalı araştırmaların incelenip, geliştirilmesi eğitim programları, ailenin rolü ve toplumsal çıkarımlarda bulunabilmek için önemlidir (Gök,2013).

2.1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okuryazarlık Ortamı

Erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi dönemde elde edilen davranış, bilgi ve tutumları kapsamaktadır ve çevresel etmenlerden etkilenmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocukların erken okuryazarlık becerileri, bilişsel ve dil beceri kabiliyetleri üzerine kurulmaktadır. Bu beceriler, biyolojik sistem, destekleyici bir çevre ve bunlar arasındaki etkileşim sonucu kazanılmaktadır (Roberts ve Burchinal, 2018). Bu nedenle, çocuğun aile ortamı, yaşadığı çevrenin kültürü ve okul öncesi eğitim kurumlarının önemi büyüktür.

Roskos ve Neuman (2018, s.281) göre; okul öncesi eğitiminde çevrenin çocuk davranışlarını etkilediği görüşü hakimdir. Çocuklar çevreleri ile etkileşimde bulduklarında, düşünce ve eylemi bütünleştirerek yeni durum ya da zorluklara karşı kendi zihinsel araçlarını uyarırlar. Çocukların zihinsel ve fiziksel süreçleri, onların yeni beceriler geliştirmeleri için araçtır. Çevre öğrenme de kritik bir rol oynar.

Çevrenin özellikleri, örgütsel yapısı ve materyaller çocuklar için etkinliğin çeşidi, niteliği ve karmaşıklığını etkiler.

Çocukların ev ortamından sonra karşılaştıkları ikinci çevre okuldur. Okul, planlı olarak çocukların gelişim ve öğrenmelerin desteklendiği kurumlardır (Gianvecchio ve French, 2002). Amerikan Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC, 2009) eğitim kurumlarındaki kalite göstergelerini gelişime uygunluk yaklaşımına göre belirlemiştir. Gelişime uygunluk yaklaşımının özü, çocukların öğrenmelerinin; yaş gelişim özelliklerine uygun deneyimlerle desteklenmesi, çocukların bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak planlamalar yapılması ve çocukların sosyal ve kültürel ortamlarına uyum sağlanmasıdır. Eğitim kurumlarındaki kaliteyi belirleyen göstergeler, öğretmenin sahip olduğu özellikler ve iletişimi, hedefleri ve programı planlamak, aileler ile karşılıklı ilişkiler kurmak, yönetim ve personel, fiziksel çevre, sağlık ve güvenlik, beslenme, değerlendirme gibi kategorilerde incelenmiştir. Okul öncesi eğitimin kalitesi üzerine yapılan araştırmalarda, kalite düzeyi ile çocukların gelişimi ve öğrenme becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur (Slyva vd., 2006; Dearing, McCartney ve Taylor, 2009; Polat, 2014; Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

Okul öncesi eğitimi sınıflarında zenginleştirilmiş erken okuryazarlık çevresinin olması, çocuktaki okuryazarlık becerilerinin ortaya çıkartılıp geliştirilmesinde etkisi büyüktür. Okul öncesi eğitimi sınıfı, çocukların okuryazarlık etkinliklerine katılımlarıyla, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için bir araçtır (Neuman ve Roskos, 1992; Dickinson ve Tabors, 2004; National Early Literacy Panel, 2008).

Okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş çevre, yüksek kaliteli okul öncesi programının bir alanıdır ve erken okuryazarlık ediniminde önemli unsurlardan biri olarak gösterilmektedir (Dickinson ve McCabe, 2001). Çocukların okuryazarlık gelişimi için etkili görünen sınıf okuryazarlığı ortamının belirli özelliklerini; sıklıkla yapısal ortamları ve öğretim süreci olarak iki alanda kavramsallaştırılır (Mashburn vd., 2008; Guo vd., 2012). Bazı araştırmalarda fiziksel ortam ve psikolojik ortam olarak da geçmektedir. Schachter vd. (2016) okul öncesi eğitim sınıflarının fiziksel okuryazarlığının boyutsallığını inceledikleri çalışmada beş boyut olduğunu belirlemişlerdir. Bu boyutlar, kitapların çeşitliliği ve kullanımı, yazı merkezi

materyallerinin çeşitliliği ve kullanımı, teknolojinin çeşitliliği ve kullanımı, çevresel baskıların çeşitliliği, okuryazarlıkla ilgili diğer materyallerin çeşitliliği ve kullanımınıdır. Psikolojik okuryazarlık ortamı ise, sınıf içindeki öğretmen-çocuk etkileşimlerine, özellikle öğretmenlerin çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine, öğrenme etkinlikleri sırasında sürece yönelik geri bildirim sağlamalarına ve dil formlarının ve işlevlerinin modellenmesidir (Mashburn vd., 2008; Justice vd., 2008).

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişim için çocukların kitaplarla etkili ve verimli zaman geçirmeleri gerekmektedir. Sınıflardaki kitap merkezi, kitapların çocuklar tarafından incelenmesini, görsel okumayı veya hafızadan okuma becerisinin gelişimini sağladığı için önemlidir. Kitap merkezleri, basitten karmaşığa değişen hem açıklayıcı hem de anlatı metinleri içeren, mevcut sınıf temasıyla ilgili kitapları olan ve kafiyeli metinler, alfabe gibi çeşitli kitap türleri içeren kitaplar içerir (Justice, 2006). Okul öncesi çocukları için hikâyeyi anlatan kitaptaki resimlerdir ve çocuklar metinlere işaret edilinceye kadar onları fark etmezler. Bu görsel okuryazarlıktır. Görsel okuryazarlık, görsel iletişimdeki mesajları okuma becerisidir. Resimli çocuk kitapları, çocukların okumayı öğrenmesinde bir araçtır. Resimler ve görseller sağ yarım küre fonksiyonu iken, kelimeler ve okuma sol yarım küre fonksiyonudur. Çocuklar ilk önce sağ yarım kürede çalışmaya başlar. Bu nedenle kelimeleri okumayı öğrenebilmeleri için beyinlerinin sol yarım küreye geçiş yapması gerekir. Resimli kitaplarda bu amaca hizmet ederler (Beaty, 2018, s. 152). Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocukların çeşitli türde kitaplarla karşılaşmaları gerekmektedir. Çeşitli türde kitaplarla vakit geçiren çocukların keşfetme duygusu artmakta ve farkındalık geliştirmektedirler. Kitap merkezinde bulunması gereken kitap türleri geleneksel hikâyeye kitapları, oyuncak kitaplar, alfabe kitaplar, sessiz kitaplar, tahmin edilebilir kitaplar, bilgi verici kavram ve başvuru kitapları, çok kültürlülüğü destekleyen kitaplar olmalıdır. Ayrıca şiir ve sayma kitapları, süreli yayınlar gibi türler kitap merkezine farklılık katacak ve çocukların ilgisini çekecektir (Gök, 2013). Morrow, Freitag, Gambrel (2009) çalışmalarında, boyutu büyük olan kitapların çocukların kitaplar hakkında kavramlar geliştirmesine imkân sağladıklarından bahseder. Kitap merkezi çocukların ilgisini çekebilecek, çocukların merkezde zaman geçirmelerine teşvik edici tarzda düzenlenmelidir. Kitap merkezindeki kitapların, çocukların yaş gelişim düzeyine

uygun, ön yüzü gözükecek şekilde bulunması ve ulaşılabilir olması, koltuk, puf gibi oturma alanının bulunması, dolgu oyuncaklar, kuklalar gibi materyaller kullanılarak özendirici olması gerekmektedir. Ayrıca dramatik oyun alanları, blok merkezi, fen merkezi dahil olmak üzere sınıfın her yerinde mevcut kitaplar bulunmalıdır.

Okuryazarlık becerileri gelişimi için desteklenen sınıflarda bulunması gereken öğrenme merkezlerinden biri de ilgi çekici bir yazı merkezidir (Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008). Yazı merkezi, çeşitli yazma deneyimlerini teşvik etmek için birçok farklı yazma aracı ve materyali içerir. Farklı özellikte kâğıt ve kalemler, kum tepsi, yazı tahtası, telefon rehberleri, sözlükler, menüler, tarifler, etiketler, harf kartları, alfabe kitabı, manyetik yazı yazma oyuncakları gibi materyalle içerir. Yazı merkezindeki materyaller; parti davetiyesi, harita, mektup, gazete veya dergi gibi işlevsel yazı ürünleri üretebilecek şekilde tasarlanmalıdır (Justice, Jiang ve Stasser, 2018).

Okul öncesi dönemde çocukların yazının amaçlarını anlamaları için çocukların fiziksel okuryazarlık ortamının bir parçası olarak kendi çalışmalarını sergileme becerilerinin merkezi olduğunu öne sürdüklerinden, sınıfta çevresel yazının kullanımı önemli olabilir (Dowhower ve Beagle, 1998; 'den aktaran Justice, Jiang ve Stasser, 2018). Çevresel yazı, sloganlar, logolar, işaretler ve yazılı sözcükleri içerir. Vukelich (1994) araştırmasında, yazının sınıfta stratejik olarak yerleştirilmesinin çocukların kelimeleri okuma becerisiyle ilişkili olduğunu bulmuştur. Sınıf ortamında bulunan, mesaj ve sınıf kuralları panoları, öğrenme merkezlerinin etiketlenmesi, çocukların kişisel dolaplarına ve malzemelerine etiketleme yapma, aileler için etkinlik panolarının bulunması, yangın ve deprem tahliye panolarının incelenmesi gibi etkinlikler çevresel yazıya ilgiyi arttıracaktır (Gök, 2013). Çevresel yazılar, sınıf temasıyla ilgilidir ve gün boyunca çocukların öğrenme merkezlerini zenginleştirmek için kullanılır. Bu nedenle merkezlere yazının kullanımını gerektirecek materyaller yerleştirilmelidir. Dramatik oyun merkezine, blok merkezine ve oyunlar içerisine çevresel yazı materyalleri yerleştirerek, çocuklarla birlikte eşyaları isimlendirerek etiketlememeler yaparak, çevresel yazının çocuklar tarafından kullanımını ve işlevselliğini arttırabiliriz (Beaty, 2018 s.79).

Okuryazarlık becerilerinin gelişimi için önemli olan diğer merkezde dinleme ve konuşmaya ayrılmış, dinleme merkezidir. Çocukların dinleme merkezini

kullanması hem dinleme becerilerini geliştirmekte hem de sakin bir ortamda bulunmalarına olanak sağlamaktadır. Bu merkez televizyon ya da radyo stüdyosu gibi tasarlanabilir. Oyuncak mikrofön, kaset, radyo, cd çalar, kulaklık gibi materyaller içerir. Çocuklar dinleme merkezinde çevredeki sesleri, kayıtlı şiir, öykü ve enstrümantal müzikleri dinleyebilir (Beaty, 2018 s.17).

Son yıllarda sınıflara tabletlerin, elektronik kitapların, akıllı tahtaların, internete erişimin ve diğer çeşitli teknolojilerin var oluşu, fiziksel sınıfın yeni bir boyutunu temsil ediyor. Teknoloji ve teknolojiye erişim arttıkça, bu çalışma teknolojiyi okuryazarlık ortamının ayrı bir boyutu olarak kavramsallaştırmanın önemini vurgulamaktadır. Teknolojinin çocukların sonuçlarını iyileştirmek için kullanılabilmesine dair ortaya çıkan araştırmalar da bulunmaktadır (Brown ve Harmon, 2013; Kelley vd., 2015).

Okul öncesi eğitimi sınıflarında materyal bulundurmak, erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için yeterli değildir. Yapılan araştırmalar; çocuklara okuryazarlık materyalleri ile kasıtlı olarak etkileşime girme fırsatlarının sağlanması gerektiğini göstermektedir (Baroody ve Diamond, 2016). Dramatik oyun merkezlerinde kullanılmak üzere menüler, sipariş defterleri, adisyon fişleri, faturalar, cüzdan, kartlar bulunabilir. Sınıf içinde panolar kullanmak, çocukların sınıf dolaplarının ve eşyalarının üzerine çocukların isim-soyisim gibi bilgilerini yazmak, aileleri bilgilendirmek için duyuru panolarının bulunması, eğitim akışlarında yer alan sözcükleri panolarda sergilemek, sınıf kurallarının duvara asmak, belirli gün ve haftalarda panolara ya da okul içi gezilerde duvarda asılı olan yangın ya da deprem tahliye planlarına ilgi çekilmesi, oryantring etkinliklerine yer verilmesi, kütüphaneye alan gezilerinin yapılması erken okuryazarlık becerilerini geliştirir.

Okul öncesi eğitim sınıflarının, sınıf içinde uygulanan etkinlik süreçleri, okuryazarlıkla ilgili programın hedeflerini, öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk etkileşimlerini, öğretmenin iletişim becerilerini, duyarlılığını, dili ve çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini desteklemek için öğretim yöntemlerini kapsar (Altun vd.; 2018).

Erken okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek için zengin içeriğe sahip olan resimli kitaplar önemli araçlardan biri olarak görülmektedir (Justice ve Sofka, 2010).

Kitap okuma çocuklara sayısız katkı sağlar. En başta onlara okuma sevgisini kazandırır ve aynı zamanda eğlenmeleri sağlar. Bunun yanında, dinleme becerilerini geliřmesi, geçmiř řimdiki ve gelecek zaman arasında baęlantı kurmak, eleřtirel dűřünme becerilerini geliřtirme ve anlama gibi akademik becerileri destekler. Kiřisel geliřim açısından farklı kűltűrleri tanımak, kendine gűvenmek, bařarılı olmak, sevmek ve sevilmek, grup içinde kabul gűrmek, öğrenmek gibi ihtiyaçları karřılar. Yine okuma yazmaya hazırlıkta çok önemli olan gűrsel algı ve çizim becerilerini geliřtirir, szcűk daęarcıęını artırır biliřsel geliřim açısından, bellek, sıra takibi, özűmleme gibi becerileri geliřtirir (Iřitan, 2013 s. 251). Öğretmenler, gűnlűk eęitim akıřlarında gűnlűk olarak hikāye okumaya yer verirler. Öğretmenler sınıf ortamında sesli okuma, diyaloęa dayalı okuma, yazıyı iřaret ederek okuma gibi yaklařımlar kullanırlar. Çocuklar paylařımlı kitap okuyarak, yetiřkinlerin rehberlięinde ykűler anlatmayı öğrenirler. Yetiřkinler ocuklara konuřma, soru sorma, ykűyű tanımlama ve açıklama fırsatları vererek öğrenmelerine yardımcı olur. Çocuklardan sorular sormaları ve bilmedikleri kelimeleri açıklamaları istenir. Çocukların okuma sűrecine aktif katılımı için öğrenilen kelimelerin tekrarlanması gerekir (Iřikoęlu Erdoęan ve Akay, 2015). Paylařımlı kitap okumadan önce, ocuk geliřimine uygun bir kitabın seçilmesi, hedef szcűklerin ve fonemlerin seçilmesi, soruların belirlenmesi, verilecek örneklere ve açıklamaları kararlařtırma, fiziksel dűzenlemeleri uygulama, çocuęu kitapla tanıştırma, çocuklara tahminde bulunabilecekleri sorular sorma, çocukların cevaplarını yeniden dűzenleme yapılması gerekenlerdir. Paylařımlı kitap okuma sırasında ise, hedef kelimelerin anlamları açıklanırken resimlerle ve ek materyallerle desteklemek, çocukların kendi yařamlarıyla baę kurabilecekleri örneklere sunmak, hedef kelimenin anlamlarının tekrarlamak, geçmiřteki deneyimlerle ykűyű tekrarlamak, ses bilgisel farkındalık ve yazı farkındalıęı becerilerini desteklemek, ne niçin sorularını sormak, açık uçlu soruları sormak, tekrarlar ve geniřletmeler kullanmak, cűmle tamamlama ile kelime daęarcıęının geniřletilmesi gereklidir. Paylařımlı kitap okumadan sonrası yapılabilecek etkinlikler kitap tartıřması, ykűyű tekrar etme, dramatizasyon, sanatsal etkinlikler olarak sıralanabilir. (Akoęlu, 2016, s.58).

Okul ncesi ğretmenlerinin çocuklarla konuşmaları, etkileşimli davranışları, çocukların birbirleriyle konuşabilecekleri ortamı yapılandırmaları erken okuryazarlık

becerilerinin gelişimini sağlar. Öğretmenler konuşmalar sırasında çocuğun ilgi alanlarına ve sözlerine karşı duyarlı olduklarında, yansıttıklarında dilsel duyarlılık gözlemlenir ve genellikle çocuğun liderliğini takip etme olarak anılır (Girolametto ve Weitzman, 2002). Dilsel duyarlılıkta, çocuğun sözcüklerini ya da cümlelerini genişletme söz konusudur. Yetişkinlerin etkileşimler sırasında dilsel olarak duyarlı davranışları kullanma sıklığı, çocukların zaman içindeki dil gelişimiyle ilişkilendirilmiştir (Cabell vd., 2015). Sınıf içerisinde gerçekleştirilen konuşmalarda farklı türde kelimelerin kullanılması, sözdizimsel olarak karmaşık formların kullanılması, çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirecektir. Okul öncesi eğitimi sınıflarında etkileşimi teşvik etmek için sıcak ve alıcı olmak; çocukların katılmasına izin vermek için yavaş bir konuşma temposu kullanmak; çocukların sırayla hareket etmelerini sağlamak için yorumların kullanılması; konuşmayı teşvik etmek için açık uçlu sorular kullanmak; küçük gruplar arası iletişimi kolaylaştırmak; belirgin hale getirmek için kelimeleri vurgulamak ve tekrarlamak; çocukların ifadelerini tekrarlamak ve genişletmek; belirli nesnelerin veya konuların tartışmasını genişletmek için yorum ve soru kullanmak ve geçmiş veya gelecek ve duygular hakkında konuşmak, konuşmak için yorumları ve soruları kullanmak gerekmektedir (Justice, Jiang ve Strasser, 2018).

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi sürecinde, sınıf ortamlarında, güne başlama zamanlarında rutin olarak sohbetler gerçekleştirmek, parmak oyunu, şiir ve tekerlemeler söylemek, haftanın sözü, deyim gibi etkinliklere yer vermek, aynı sözcükle başlayan sözcükler türetme, uyaklı sözcüklüklerin fark edilmesine yönelik etkinliklere yer verme, ilk sesin değiştirilmesi ve cümleyi sözcüklere ayırma gibi oyunlaştırılmış etkinliklere yer verilmelidir. Beaty (2018, s.37) göre, melodik tonlama ile okuma, şarkı söyleme ve ağlar kullanma erken okuryazarlık stratejilerindedir. Melodik tonlama ile okuma; grup halinde kelimeleri beraber söylemeyi, kafiyeli kelimeleri ve tekrarı içerir. Çocuklar aynı anda konuştukları zaman, sözcüklerin düzgün ve ifade edici telaffuzlarının önemini öğrenirler. Şarkı söyleme çocukların ritmik dili ve uyaklı sözcükleri tanımasına fırsat sağlar. Ağlar kullanmada amaç, çocukların beyin fırtınası yoluyla kavram haritaları oluşturarak hem çocukların ilgisine hem öğretmenlerin ilgisine yönelik etkinlik planlamaları yapılmasını sağlar.

Okul ve ev arasında iş birliğine dayalı etkileşimin olması, okuryazarlık ve ilgili becerilerin gelişmesinde önemli rol oynar. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için ebeveynler, çocukların okuldaki öğrenme yaşantılarıyla ilgili bilgilendirilmeli, okulda yapılan çalışmaların ebeveynler tarafından desteklenmesi için teşvik edilmeli, ebeveynlere okuryazarlık etkinlikleri ve nasıl uygulayacaklarını anlatan eğitimler verilmeli, çocuklarına her gün kitap okumaları ve sohbet etmeleri tavsiye edilmelidir (Gül, 2007).

2.2. İlgili Araştırmalar

Guo, Justice, Kaderavek ve McGinty (2012), yürüttükleri çalışmada, okul öncesi eğitimi sınıflarının fiziksel okuryazarlık ortamının özellikleri ve öğretim desteği gibi psikolojik okuryazarlık ortamının özellikleri ile okul öncesi çocukların bir akademik yıl boyunca ortaya çıkan okuryazarlık kazanımları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmaya 38 sınıfta, 30 okul öncesi eğitim öğretmeni katılmış, veriler iki farklı ölçme aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, fiziksel ve psikolojik okuryazarlık ortamında sınıfın düzenlenmesi boyutu arasında ilişkiler bulunmuştur.

Ergül ve arkadaşları (2014) okul öncesi sınıflarında öğretmenlerin erken okuryazarlık hakkındaki bilgilerini ve erken okuryazarlığı geliştirebilmek için uyguladıkları sınıf içi etkinlikleri araştırmışlardır. Araştırmaya, 17 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; okul öncesi sınıflarında paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinin az uygulandığı ve okuma etkinlikleri yetersiz bulunmuştur. Ayrıca, üst SED okul öncesi eğitimi sınıflarının yetersiz materyale sahip olduğu orta ve alt SED sınıflarında ise aile katılımı güçlüğü yaşandığı belirlenmiştir.

Altun (2016) çalışmasında, anaokuluna devam eden çocukların ev ve sınıf içi okuryazarlık ortamlarını araştırmıştır. Araştırma doğrultusunda, iki ortamdaki sözel dil becerileri, ses farkındalığı ile yazı kavramı ile ilişkileri incelenmiştir. Araştırmaya 168 çocuk ve aileleri katılmıştır. Sınıf içinde yüksek puanlar sözel dil ile ilgili deneyimleri, düşük puanlar ise yazı ve yazı merkezine ait olduğu bulunmuştur.

Sınıflarda kitap merkezi vardır ancak dizaynı, kitap türleri gibi açılardan sorunlar görülmüştür.

Diamond ve Baroody (2016) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, çocukların sınıf okuryazarlık ortamının unsurları ile okul öncesi çocukların okuma yazma etkinliklerine ilgi ve katılımı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini, 31 Head Start sınıfına kayıtlı 4 ve 5 yaşındaki 167 çocuktan oluşur. Çalışmanın sonucunda, sınıf okuryazarlığı ortamı ile çocukların ilgi ve katılımının, erken okuryazarlık becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir Okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş bir sınıf ortamında bulunan çocukların daha ilgili ve katılımlarının yüksek olduğunu bu nedenle erken okuryazarlık becerilerinde daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Coşkun ve Deniz (2017) yaptıkları çalışmada; okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını uygulama yöntemlerini, ne ölçüde uyguladıklarını ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için sınıf ortamında yaptıkları düzenlemeleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya farklı bir ülkede görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veri toplamada kullanılan Sandvik, Van Daal ve Ade`r (2014) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği” nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda, erken okuryazarlık ortamını zenginleştirmek için pek çok materyal düzenlenmesi yapılmaktadır Öğretmenler tarafından kullanılan yöntem ve teknikleri sınırlı olduğu ve aile bilgilendirmelerinin eksik olduğu belirlenmiştir.

Justice, Jiang ve Strasser (2018) çalışmalarında; okul öncesi eğitimi sınıflarının dilsel ortamının boyutsallığını incelemek ve çocukların dil gelişimini destekleyen boyutların ilişki düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 49 okul öncesi eğitimi öğretmeni ve 40 ile 60 aylık 330 çocuk katılmıştır. Araştırmada öncelikle okul öncesi eğitimi sınıf dil ortamının en iyi üç boyutla temsil edildiği belirlenmiştir. Bu boyutlar; öğretmenin dilsel duyarlılığı, öğretmen konuşmasının veri sağlama özellikleri ve sınıf ortamının genel kalitesidir. Araştırmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin dilsel duyarlılığa verdikleri önem, iletişimi kolaylaştırıcı davranışları, öğretmenlerin soru stratejilerini kullanması, özellikle kelime hazinesi için önemlidir.

Sezgin Yalçıntaş, Ulus, Aksoy (2019) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemede yer verdikleri sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamaların öğretmenin değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Bursa ilinde görev yapan 255 öğretmen katılmıştır. Öğretmenin bulunduğu okul türü, görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik durumu sınıf içi uygulamaları etkilemektedir. Öğretmenlerden erken okuryazarlık kavramı hakkında bilgi düzeyi yüksek olanların, erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik sınıf içi uygulamalara yoğunlaştıkları ve kitap okuma etkinliklerinde sırasında etkileşime önem verdikleri belirlenmiştir.

Akdal (2020) yürüttüğü çalışmasında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ses bilgisel farkındalık bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamalarını incelemiştir. Araştırmaya 18 okul öncesi eğitim öğretmeni katılmıştır ve veriler görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda ses bilgisel farkındalık becerisinin kapsamının öğretmenler tarafından yeterli düzeyde bilinmediği bulunmuştur.

2.2.1. Sınıf İçi Okuryazarlığı ile İlgili Ölçme Araçları

Sınıf içi erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için alan yazında benzer ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanmıştır. Buna göre ilk olarak “Sınıf Okuryazarlığı Gözlem Profili (CLOP, Classroom Literacy Observation Profile)” McGinty ve Sofka (2009) tarafından; fiziksel okuryazarlık ortamının kapsadığı yönleri genişletmek için geliştirilmiştir. CLOP, sınıftaki belirli okuryazarlık materyalleri ile ilgili maddelerden oluşur ve önceki çalışmalarda ele alınan içeriği fiziksel okuryazarlık ortamının ek özelliklerini içerecek şekilde genişletir. CLOP, fiziksel okuryazarlık ortamının temel boyutlarını değerlendiren 21 maddelik bir gözlem kontrol listesidir. Bu aracı Schachter vd. (2016) çalışmasında kullanmışlar ve çalışmada iki amaç belirlenmiştir. Birinci amaç, fiziksel okuryazarlık ortamının boyutluluğunu incelemektir. İkinci amaç ise, CLOP tarafından ölçülen bu boyutların güvenilirliği ve geçerliliğinin bir ön incelemesini yapmaktır. Çalışmanın sonucu, CLOP tarafından ölçülen beş boyut olduğunu göstermektedir. Bunlar, kitap çeşitliliği ve kullanım alanları, yazı merkezi materyallerinin çeşitliliği ve kullanımı, teknoloji kullanımı ve çeşitliliği, çevresel yazı

materyalleri ve okur yazarlıkla ilgili tüm malzemeler ve kullanımını içerir. Kitap çeşitliliği yazı merkezi materyalleri gibi önceden tanımlanan boyutların yanına; teknoloji, çevresel yazı ve okuma yazma materyallerini ekleyecek şekilde genişletilmesini sağlamıştır.

Wolfersberger ve diğerleri (2004) tarafından oluşturulan Sınıf Okuryazarlığı Çevre Profili (CLEP, “-Developing and validating the Classroom Literacy Environmental Profile”) fiziksel okuryazarlık ortamının yazı zenginliğini değerlendirmek için geliştirilmiş bir ölçüm aracıdır. Bu araç iki alt ölçek içerir; İlk alt ölçek, okuryazarlıkla ilgili araçların sağlanmasına odaklanır ve ikincisi, sınıf düzenlemesinin yanı sıra çocukların okuryazarlık materyallerine olan ilgisini kazanmayı ve sürdürmeyi içerir. CLEP fiziksel okuryazarlık ortamını iki boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırmaktadır.

Ülkemizde de kullanılan “Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı-2008” (“-Early Literacy, Language Classroom Observation Pre-K”- “ELLCO Pre-K”) ilk olarak 2002 yılında araştırma çalışması olarak çıkmıştır. ELLCO Pre-K, Smith, Brady ve Anastasopoulos tarafından 2008 yılında, erken okuryazarlık üzerine yapılan 72 araştırma sonuçlarına göre güncellenmiştir (Anastasopoulos, 2008’den aktaran Ünsal, 2019, s.144). Bu gözlem aracı, okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılmak için geliştirilmiştir. Gözlem aracının amacı, okul öncesi eğitim kurumlarının, erken okuryazarlık çevresini fiziksel ve eğitim öğretim süreçleri açısından değerlendirmek ve daha iyi erken okuryazarlık programları hazırlayabilmektir. Ülkemizde Feyman Gök (2013) tarafından uyarlama çalışması yapılmıştır. ELLCO Pre-K, içerisinde bir öğretmen mülakatı bulunan; iki alt boyutlu, beş bölüm ve on dokuz maddelik bir ölçme aracıdır. Birinci alt boyut sınıf çevresi, ikinci alt boyut dil ve okuryazarlık çevresidir. Bölümler ise, sınıf yapısı, eğitim programı, dil çevresi, kitaplar ve kitap okuma, yazılı uyaranlar ve yazı yazmadır (Gök,2013).

Okul öncesi sınıflarında, dil ve okuryazarlık uygulamalarını ve çevresel desteği araştırmayı amaçlayan OMLIT (2004) Goodson, Layzer, Smith ve Rimdzius tarafından geliştirilmiştir. OMLIT son versiyonu 2006 yılında güncellenmiştir. OMLIT altı ayrı araçtan ve Arnett Bakıcı Derecelendirme Ölçeğinden (Arnett, 1989’den aktaran Goodson vd., 2007, s.133) oluşur. İlk araç, The Classroom Description (OMLIT-Description), sınıf açıklamasıdır. Bu bölümde, gözlemin başında sınıf ve gözlem bilgileri, sınıf personel bilgileri, çocuk bilgilerini, mevcut sınıf temaları

tanımlanır. Gözlemin sonunda ise, öğretim dillerinin sınıf içinde zaman açısından kullanım oranlarını ve sınıfta her çocuğun dilini konuşan en az bir yetişkinin olup olmadığını da belirtir. Ayrıca atipik gözlem yapılır. The Snapshot of Classroom Activities (OMLIT-Snapshot), sınıf etkinliklerinin anlık durumu bölümünde, sınıf etkinlikleri ve gruplandırmaları içerir. The Read Aloud Profile (OMLIT-RAP), sesli okuma profili aracının yedi bölümü vardır. Bu bölümler, ön okuma, okuma, okuma sonrası, yetişkin ile okuma, çocuklar ile yetişkin dili, çocukların okuma sayısı ve kitap özellikleridir. The Classroom Literacy Opportunities Checklist (OMLIT-CLOC), sınıf okuryazarlığı fırsatlar kontrol listesi; sınıfın fiziksel özelliklerini, metin ve yazı ortamını, okuryazarlık ile ilgili materyalleri, kitaplar ve okuma alanını, dinlenme alanını, yazma destekleri, okuma ve yazma alanları dışındaki okuryazarlık materyalleri, okuma yazma materyallerinde çeşitlilik, öğretim teknolojisi, müfredat temasının zenginliğini ve temanın sınıf etkinliklerini, sınıf dışındaki okuryazarlık kaynaklarını içerir. The Classroom Literacy Instruction Profile (OMLIT-CLIP), Sınıf Okuryazarlığı Öğretim Profili; etkinlik türünü, çocuklara verilen okuryazarlık bilgisini, öğretmenin öğretim tekniklerini, metin desteğini, etkinliklere katılan çocuk sayısını, çocukların birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişimi, üst düzey bilişsel konuşmaları içerir. “The Quality Rating of Language and Literacy Instruction (OMLIT-QUILL)”, okuryazarlık öğretim uygulamalarının niteliği ve niceliğinin genel bir değerlendirmesidir (Goodson vd., 2007 s.135).

Ülkemizde konuya benzer araçlar aşağıda verilmiştir:

Baştuğ tarafından (2020), kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının olduğu okul öncesi sınıflarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamlarının durumunu belirlemek için ölçek geliştirme çalışması yürütmüştür. Geliştirilen ölçeğin adı, “Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği” dir. Ölçek (OSEÇDÖ), 60 maddeden oluşmaktadır. Çalışmaya 311 öğretmen katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucu erken okuryazarlık çevresi açısından; okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarının yaş grubuna, çalışan öğretmenin eğitim durumuna, sınıfta tanı konulan çocuk bulunmasına göre anlamlı yönde farklılıklar bulunurken, erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevresi üzerinde, öğretmenin deneyimi ve öğrenim durumuna göre farklılık tespit edilmemiştir.

Gök (2013) tarafından, iki boyutlu bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın ilk boyutunda Smith ve Dickson tarafından geliştirilen ELLCO Pre- K (2008) aracı uyarlama çalışması yapılmıştır (aktaran; Gök, 2013), geçerli ve güvenilir olarak kabul edilen ölçme aracı kullanılarak okul öncesi sınıflarının erken okuryazarlık çevresi yetersiz bulunmuştur. İkinci boyutunda ise deneysel çalışma yapılmıştır. Sınıf ortamı, öğretmen desteği ve erken okuryazarlığı destekleyen materyaller ile zenginleştirilerek, anaokulu çocuklarının erken okuryazarlık davranışlarını etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Deneysel süreç sonucunda çocukların erken okuryazarlıkla ilgili davranışlarının örneğin, okunan kitabı dinleme, yazı yazma davranışlarında artış görülmüştür. Bu nedenle sınıf içi çevrenin okuryazarlıktan zenginleştirilmesinin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olan etkili bir faktör olarak kabul edilmiştir.

Tarım (2015) tarafından, Türkiye'nin Muğla ilinde on yedi devlet okulunda okul öncesi eğitim sınıflarında okuryazarlık ortamlarının durumunu belirlemek amacıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. OMLIT-CLOC (Classroom Literacy Opportunities Checklist) kullanılarak yapılmıştır (Goodson, Layzer, Smith ve Rimdzius, 2006). Bu çalışmanın sonucuna göre, okul öncesi eğitim sınıflarının okuryazarlık ortamının, düşük ile orta kalitede bulunduğu ve okuryazarlık materyallerinin çocuklar tarafından işlevsel kullanılabilmesi için düzenlemeler yapılmalıdır. Sınıf ortamlarında bulunan kitap merkezlerinin çocuklar için ilgi çekici özellikte düzenlenmediği, kitap sayısı fazla olsa bile, kitap çeşitliliğinin yeterli olmadığı görülmüştür. Sınıftaki diğer merkezlerde erken okuryazarlık ile ilgili materyallerin bulunmadığı, alanyazında yer alan dinleme merkezlerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Kılınçlı ve Bayraktar'ın (2021) yürüttükleri çalışmanın amacı; okul öncesi sınıflarındaki erken okuryazarlık ile ilgili materyalleri ve uygulamalarını araştırmaktır. Bu çalışmaya Uşak ilinde görevli 52 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmada kullanılacak formu oluşturabilmek için, "Sınıf Okuryazarlığı Ortam Profili (CLEP; Wolfersberger vd., 2004) ve Sınıf Okuryazarlığı Gözlem Profili (CLOP; McGinty ve Sofka, 2009)" araçları incelenmiştir. İncelemeler sonucunda oluşturulan kontrol formunda, çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek için kullanılan 43 farklı materyal ve uyaran bulunmaktadır. Öğretmenler ile birebir görüşmeler yapılırken yarı

yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, her sınıfta yazmaya yönelik materyallerin bulunduğu görülmüştür. Ancak erken okuryazarlık materyallerinin çeşit ve sayı olarak yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, ölçek geliştirme çalışması için izlenen yöntemi açıklayan araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve ölçek geliştirme aşamalarına, verilerin analizine ilişkin bilgiler ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde sınıf içi erken okuryazarlık ortam özelliklerinin değerlendirilmesi için, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde tasarlanmış bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Nicel yöntemlerden biri olan tarama modeli “Geçmişte ya da hala var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012, s.79).” “Tarama araştırmaları, bir topluluğun konuyla ilgili görüşlerini veya özelliklerinin betimlenmesi amaçlar. Araştırma için ihtiyaç duyulan veriler, yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayanır ve veriler örneklemden toplanır (Frankel ve Wallen 2006’dan aktaran Büyüköztük vd.,2010, s.231).”

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Türkiye’de görev yapmakta olan okul öncesi eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklemini ise, 2020-2021 yılı bahar döneminde çalışmaya gönüllü katılım sağlayan, Türkiye’nin çeşitli illerindeki Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı resmi anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 309 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Çalışmada uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Uygun örneklemede, araştırmacı araştırdığı bazı özellikleri temsil eden bireyleri seçer. Katılımcıları belirlerken katılımcıların çalışmaya uygunluğunu ve istekliliğini göz önünde bulundurur. Böylece, örneklem soruları ve hipotezleri cevaplamak için kullanışlı bilgi sağlanır (Creswell, 2017, s. 193).”

Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010, s. 177) “ölçek geliştirme çalışmaları için yeterli örneklem büyüklüğü olarak 50 çok zayıf, 100 zayıf, 200 orta, 300 iyi, 500 çok iyi ve 1000 mükemmel” olarak ifade etmişlerdir. Tabachnick ve Fidell (2001) ise faktör analizi için örneklem büyüklüğünün madde sayısının beş katı kadar kişi sayısının olmasının analizlerin uygun şekilde çalışabilmesine olanak sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu nedenle bu çalışmadaki hedef çalışma grubunun büyüklüğü, geliştirilecek ölçme aracının madde sayısının (305 kişi) en az beş katı olmalıdır. Çalışma sürecinde 309 katılımcıya ulaşılarak minimum sayı sağlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Çalışmada kullanılacak olan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Aracın adı “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın Etik Kurul Onayı Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Beşerî Bilimler Etik Komisyonu’nun 11.02.2021 tarihli ve 2021/01 sayılı Etik Kurul Onayı ile alınmıştır.

Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği: Üç alt ölçek ve 61 maddeden oluşturulup, üçlü derecelendirme şeklindedir.

Genel Bilgi Formu: Genel bilgi formunda araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, çalışma süresi, okul türü, yerleşim yeri, sınıf mevcudu bilgileri ve erken okuryazarlık becerilerini etkileyecek kitap merkezi, kitap türleri, kitap sayısı ve okuma sıklığı gibi sınıf içi uygulamalarına ilişkin sorular da bulunmaktadır.

Ölçek Geliştirme Süreci

DeVellis (2003) ölçek geliştirme sürecini üç temel aşamada açıklamıştır (DeVellis 2003'ten aktaran Morgado vd., 2017).

I. Aşama: Madde oluşturma aşamasında araştırmacı, ilk olarak madde havuzu için alan yazın taraması yaparak ve kuramsal bilgilerden yararlanarak maddeleri oluşturur. “İlk öge oluşturma yöntemleri, tümdengelim, tümevarım veya ikisinin bir kombinasyonu olarak sınıflandırılabilir. Tümdengelim yöntemleri, derinlemesine bir alan yazın taramasını ve önceden geliştirilen ölçeklere dayalı madde oluşturmaya içerir (Hunt, 1991'den aktaran Hinkin 1995, s. 969-973).” Öte yandan, tümevarım yöntemleri, hedef kitleden toplanan görüşlerden elde edilen bir yapıya ilişkin nitel bilgilere dayalı madde geliştirmeyi temel alır (Kapuscinski ve Masters, 2010).

II. Aşama: Genellikle “kuramsal analiz” olarak adlandırılan ikinci adımda, araştırmacı, ilk madde havuzunun istenen yapıyı yansıtmasını sağlamak için yeni ölçeğin kapsam geçerliliğini değerlendirir (Arias vd., 2014'ten aktaran Morgado vd., 2017). Kapsam geçerliliğini sağlamak için araştırmacı, maddeler hakkında uzman görüşleri alır.

III. Aşama: Son adım olan psikometrik analizde araştırmacı, yeni ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliğine sahip olup olmadığını değerlendirmelidir. Yapı geçerliliği, açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) veya yakınsak, ayırt edici, öngörücü/nomolojik, ölçüt, iç ve dış geçerlilik kullanılarak değerlendirilebilir. Buna karşılık güvenilirlik, genellikle iç tutarlılık, test-tekrar test güvenilirliği, bölünmüş yarı, madde-toplam korelasyon/maddeler arası güvenilirlik ve gözlemciler arası güvenilirlik kullanılarak ölçülen puan tutarlılığının bir ölçüsüdür (DeVellis, 2003'ten aktaran Morgado vd., 2017).

Buna göre bu çalışmada “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” aracını geliştirme süreci aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

Aşama I:

I.a. Bu çalışmada tümdengelim yöntemi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sınıf içi erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ortam özellikleri ve sınıf içi uygulamaları belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirebilmek için öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Sınıf içi

ortamlarda erken okuryazarlık becerileri için alanların belirlenmesi yapılmış ve ölçeğin alanları belirlenmiştir. Erken okuryazarlık alanında yapılan tez, makale ve kitaplar geniş kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Ulusal ve uluslararası alan yazında erken okuryazarlık sınıf içi ortam değerlendirme aracı geliştirme çalışmaları incelenerek, ölçülmek istenen özelliğin yapısı ve amacı biçimlendirilmiştir.

I.b. Sınıf içi ortamlarda erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için madde havuzu oluşturulması: Alan yazın incelemesi sonucunda okul öncesi dönemde sınıf içi erken okuryazarlık becerileriyle ilgili madde havuzu oluşturulmuştur. Yukarıdaki alanlara yönelik 73 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde yazımında, madde sorularının ölçülen yapıyı hedef almasına, bir kategori içinde birden fazla madde sorusu olmamasına, madde sorularının dilbilgisi kurallarına uygun, teknik bir dil içermeden net ve anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir (Creswell, 2017, s. 497). Bu ölçek geliştirme çalışmasında temel noktalara dikkat edilerek maddeler yazılmıştır. Oluşturulan ölçek hayır (1), kısmen (2), evet (3) şeklinde 3'lü derecelendirme şeklindedir.

Aşama II:

II.a. *Maddelerin konu hakkındaki alan uzmanlarına gönderilmesi:* Geliştirilen ölçme aracında kapsam geçerliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. “Kapsam geçerliği bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği. Kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için alan uzmanlarının görüşü alınabilir (Karakoç ve Dönmez, 2014, s. 42).” Oluşturulan madde havuzu okul öncesi erken okuryazarlık alanında çalışan üç, istatistik ve araştırma yöntemleri konusunda çalışan bir uzman olmak üzere toplam dört kişiye gönderilmiştir.

II.b. *Alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda maddelerin yeniden düzenlenerek aracın deneme formu haline getirilmesi:* Buna göre; aracın ilk taslağında uzman görüşü alındıktan sonra ölçeğe ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanların yazılı yorumları ile bazı maddeler düzeltilmiş ve 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. İlgili düzenlemeler sonucunda ölçek 61 maddeden oluşan deneme formuna dönüştürülmüştür. Geliştirilen aracın adı “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” olarak belirlenmiştir. Araç üç alt ölçekten oluşmaktadır. Birinci alt ölçek

“Erken Okuryazarlık Uygulamaları” başlığında ve sınıfta gerçekleşen erken okuryazarlık ve dil gelişim uygulamaları hakkında sorulardan oluşmaktadır. İkinci alt ölçek, “Sınıf Materyalleri” başlığı altında, sınıfın fiziksel özellikleri ve kitap kullanımını niteliğini içeren maddelerden oluşmaktadır. Üçüncü alt ölçek “Yazı ve Kitap Düzeni” başlığı adı altında yazma deneyimleri, alfabe bilgisi, yazı farkındalığı becerileriyle ilgili maddelerden oluşmaktadır. 61 maddeden oluşan ölçekte üçlü likert tipi puanlama kullanılmış, “Evet=3”, “Kısmen=2”, “Hayır=1” şeklinde bir puanlama oluşturulmuştur.

Aşama III:

III.a. *Aracın deneme formunun kullanılarak veri toplama işleminin gerçekleştirilmesi:* “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” geliştirme çalışmasında, dil bilgisi kurallarının uygun, anlaşılabilir, net ve işlevsel olabilmesi açısından 8 okul öncesi eğitimi öğretmeni ile ön çalışma yapılmıştır. “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği”; 2020-2021 yılı bahar döneminde çalışmaya gönüllü olarak katılan, 309 okul öncesi eğitimi öğretmeninden veri toplanmıştır. Çalışma verileri, Google Form aracılığıyla çevrimiçi/online ortamda toplanmıştır.

III.b. *Verilerin Analizi: Deneneme formu üzerinden toplanan verilerin girilmesi, analizi ve aracın son haline getirilmesi:* Ölçeğin uygulanması sonrasında, elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmıştır. SPSS paket programı kullanılarak verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiş, faktör analizi, güvenirlik analizi ve betimsel analizler yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmaya Türkiye’ de farklı şehirlerindeki okullarda görev yapan 309 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veri toplama yöntemi Covid-19 Pandemisi nedeniyle çevrimiçi/online olarak gerçekleştirilmiştir. Google Form uygulaması aracılığıyla online olarak hazırlanan form çeşitli sosyal medya gruplarında paylaşılarak veri toplama süreci gerçekleşmiştir. Uygulama uzman görüşü alınarak son halini alan 61

maddeden oluşan ölçek deneme formu ile yapılmıştır. Uygulanan online formun ilk kısmında onam formu yer almaktadır. Katılımcıların online sistemde sunulan tam bilgilendirilmiş onam formunu okumaları ve araştırmaya katılmayı kabul ettiklerini belirten uygun kutucuğu işaretlemeleri istendi. Bu işaret onam imzasının yerini alır. Katılımcılar “Onam Formu” bilgisi sonunda yer alan “araştırmaya katılmayı kabul ettiğine dair” ilgili kutucuğu işaretlemezse çalışmaya katılmadığı kabul edilir ve bu durumda çalışmaya devam edilmez. Analiz sürecinde sadece onam formunu onaylayan ve araçtaki soruları eksiksiz tamamlayan gönüllü katılımcıların verileri kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

“Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” ile toplanan verilerin analizi “IBM SPSS” paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde aşağıdaki belirtilen istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Çalışmaya gönüllü katılım sağlayan öğretmenlere ilişkin demografik özellikler hesaplanmıştır.

“Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” inden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiş ve faktör analizi yapılmıştır. Pallant (2015)’e göre,

“Faktör analizinde alan yazında tanımlanmış iki yaklaşım bulunmaktadır; açıklayıcı ve doğrulayıcı. Açıklayıcı faktör analizi; bir değişkenler grubu arasındaki karşılıklı ilişkiler hakkında daha fazla bilgi toplamak için çoğunlukla araştırmaların ilk safhalarında kullanılır. Doğrulayıcı faktör analizi ise bir dizi değişkenin temelinde yatan yapı ile ilgili belirli kuram ve hipotezleri test etmek (doğrulamak) için araştırmanın ilerleyen süreçlerinde kullanılan daha karmaşık ve gelişmiş bir tekniktir.”

Bu çalışma da “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” ile toplanan veriler ilk kez toplandığı ve bu ölçeğin kullanıldığı ilk çalışma olduğundan kullanılacak faktör analizi yaklaşımı açıklayıcı faktör analizi olacaktır.

Faktör analizi çalışmalarının yürütülmesinde üç temel adım bulunmaktadır:

Bunların ilk adımı verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi adımıdır. Verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken iki nokta bulunmaktadır; örneklemin büyüklüğü ve değişkenler. Örneklem sayısının az olduğu çalışmalarda değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları daha az güvenli ve örneklemden örnekleme değişme eğilimindedirler. Tabachnick ve Fidell (2013) faktör analizi için 300 üzerinde katılımcının olmasının uygun olacağını belirtmektedir (aktaran Pallant, 2015). Ele alınması gereken diğer nokta ise maddeler arası korelasyon gücüdür. Maddeler arasındaki korelasyon için korelasyon matrisi incelenmiştir. Ayrıca verilerin faktör analizine uygunluğu için de Bartlett testi ve KMO endeksi sonuçlarından da faydalanılmıştır.

İkinci adım faktör çıkarma yönteminin belirlenmesidir. Verilerin yapı geçerliliğinin incelenmesinde yöntem olarak temel bileşenler analizi (principal components) tercih edilmiştir.

Son adım ise faktör sayısının belirlenmesi, faktör rotasyonunun belirlenmesi ve yorumlanması adımıdır. Faktör rotasyonu için ortogonal (dik açılı) ve eğik (oblique) olmak üzere iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Çalışmada dik açılı döndürme yöntemlerinden, Varimax metodu (Pallant, 2015) kullanılmıştır.

Faktör analizi sonrasında “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği”nden elde edilen ölçüme yönelik iç tutarlılık katsayısını hesaplamaya yönelik güvenilirlik analizi yapılmıştır.

“Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği”nden elde edilen puanlar ile bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, öğretmenlik yaptığı süre, görev yaptığı okul türü, görev yaptığı yerleşim yeri, merkez hazırlama durumu, sınıf mevcudu, sınıftaki çocuk kitabı sayısı, kitap/masal okula sıklığı) ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde sınıf içi erken okuryazarlık ortam özelliklerinin değerlendirilmesi için, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Amaç kapsamında geliştirilen “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” için elde edilen bulgular şu şekilde verilmiştir.

- Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeğine ilişkin Faktör Analizi sonuçları, KMO ve Bartlett testi sonuçları Tablo 1’de
- Ölçekten elde edilen toplam puanlara ilişkin histogram ve Q-Q grafiği şekil 1’de
- Ölçekteki her bir madde tarafından açıklanan ortak varyans değerleri Tablo 2’de
- Ölçeğin tümü için açıklanan toplam varyans miktarı Tablo 3’te
- Ölçeğe ilişkin yamaç grafiği şekil 2’de
- Ölçeğe ilişkin bileşenler matrisi Tablo 4’te
- Ölçeğe ilişkin döndürölmüş bileşenler matrisi Tablo 5’te
- Faktör rotasyonu sonrası ölçekten çıkarılan maddeler Tablo 6’da
- Faktör rotasyonu sonrası oluşan bileşenler matrisi Tablo 7’de
- Elde edilen ölçüme yönelik iç tutarlılık katsayısını hesaplamak için yapılan güvenilirlik analizleri sonuçları Tablo 8’de
- Bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9’da sunulmuştur.

4.1. Faktör Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

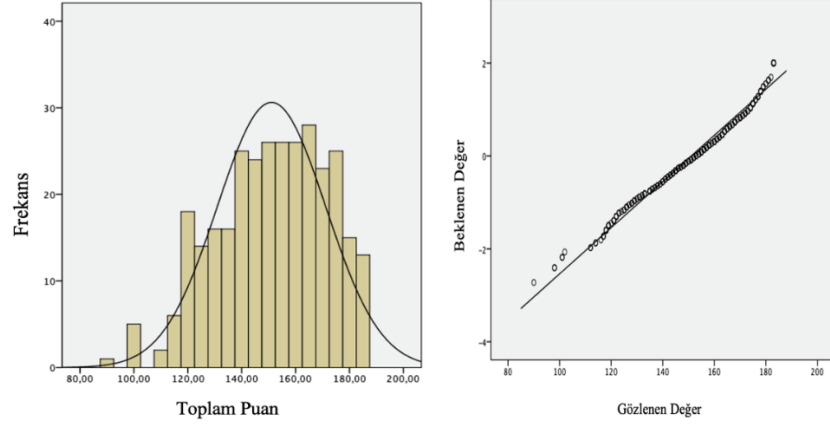
Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği'nin 61 maddesi, SPSS programı kullanılarak temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Temel bileşenler analizinin yürütülmesinden önce verilerin faktör analizi için uygunluğu değerlendirilmiştir. Korelasyon matrisinin incelendiğinde maddeler arası korelasyonların çoğunlukla .3 ve daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu korelasyonların faktörlenebilirliğinin incelenmesi için yapılan KMO örnekleme yeterliliği ölçümü ve Bartlett küresellik testi sonuçları ise Tablo 1'de verilmiştir. KMO ve Bartlett testi sonuçları

Tablo 1. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçümü		
.90		
Bartlett Küresellik Testi	Chi-Square	10438,659
	Sd	1830
	Sig.	.0001

Tablo 1. incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .90 olarak elde edildiği görülmektedir. Bu değer tavsiye edilen .6 değerinin üzerindedir. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlılığa ulaşıldığı görülmektedir ($p = .0001$). Bu sonuçlar korelasyon matrisinin faktörlenebileceğini desteklemektedir.

Faktör analizine uygunluğun değerlendirilmesinde üzerinde durulması gereken durumlardan biri de uç değerlerin varlığı ve değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusallığının incelenmesidir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesi için normallik testi sonuçları Şekil 1. de verilmiştir.



Şekil 1. Toplam Puan histogram ve Q-Q grafiği

Şekil 1 incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda basıklık (kurtosis) değeri-.490, çarpıklık (skewness) değeri-.391 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler eldeki verilerin normal dağılım özellikleri gösterdiği, uç değerlerin tolere edilebilir düzeyde olduğu ve faktör analizinin yapılabileceğini doğrulamaktadır.

Her bir maddenin bileşende yer alan diğer maddelerle ne düzeyde uyum gösterdiğinin belirlenmesi için yapılan analizde, her bir maddenin varyansın ne kadarını açıkladığını gösteren değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Her Bir Madde Tarafından Açıklanan Ortak Varyans (Communalities) Değerleri

Madde Numarası	Ortak Varyansı	Madde Numarası	Ortak Varyansı
1	,553	32	,718
2	,577	33	,763
3	,609	34	,705
4	,690	35	,689
5	,561	36	,647
6	,610	37	,619
7	,714	38	,657
8	,690	39	,645
9	,654	40	,688

Tablo 2-devamı

10	,542	41	,584
11	,501	42	,619
12	,559	43	,784
13	,602	44	,728
14	,589	45	,689
15	,629	46	,704
16	,800	47	,651
17	,794	48	,695
18	,556	49	,589
19	,612	50	,708
20	,692	51	,649
21	,643	52	,585
22	,563	53	,648
23	,637	54	,674
24	,710	55	,628
25	,713	56	,699
26	,586	57	,749
27	,674	58	,798
28	,630	59	,729
29	,664	60	,705
30	,780	61	,620
31	,672		

Tablo 2 incelendiğinde her bir madde tarafından açıklanan ortak varyans değerlerinin tüm maddeler için kabul edilebilir düzeyde olduğu ve yüklemenin .501-.800 arasında değiştiği görülmektedir. Maddeler tarafından açıklanan ortak varyans değerleri incelendiğinde maddelerin bileşende yer alan diğer maddelerle uyum içerisinde olduğu görülmektedir.

Temel bileşenler analizi sonuçları, 1'in üstünde öz değere sahip on dört tane bileşenin varlığını ortaya koymuştur. Bu bileşenlerin açıkladıkları varyans miktarları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Açıklanan Toplam Varyans Miktarı

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Yüklerin Karelerinin Toplamı Çıkarımı			Yüklerin Karelerinin Toplamının Döndürülmüş Hali		
	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Birikimli Yüzde	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Birikimli Yüzde	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Birikimli Yüzde
1	16,651	27,297	27,297	16,651	27,297	27,297	9,070	14,869	14,869
2	4,159	6,818	34,115	4,159	6,818	34,115	3,392	5,561	20,429
3	2,945	4,827	38,942	2,945	4,827	38,942	3,338	5,473	25,902
4	2,360	3,869	42,811	2,360	3,869	42,811	2,988	4,899	30,801
5	1,952	3,200	46,010	1,952	3,200	46,010	2,956	4,846	35,647
6	1,888	3,095	49,106	1,888	3,095	49,106	2,761	4,526	40,173
7	1,567	2,570	51,675	1,567	2,570	51,675	2,597	4,258	44,431
8	1,542	2,528	54,203	1,542	2,528	54,203	2,397	3,930	48,361
9	1,411	2,313	56,516	1,411	2,313	56,516	2,058	3,374	51,734
10	1,263	2,071	58,586	1,263	2,071	58,586	2,016	3,305	55,040
11	1,217	1,996	60,582	1,217	1,996	60,582	1,924	3,154	58,194
12	1,101	1,805	62,387	1,101	1,805	62,387	1,573	2,578	60,772

Tablo 3-devamı

13	1,084	1,778	64,165	1,084	1,778	64,165	1,564	2,564	63,336
14	1,029	1,688	65,853	1,029	1,688	65,853	1,535	2,517	65,853
15	,987	1,617	67,470						
16	,928	1,521	68,991						
17	,916	1,502	70,493						
18	,879	1,441	71,935						
19	,841	1,379	73,314						
20	,783	1,283	74,597						
21	,745	1,221	75,819						
22	,720	1,181	77,000						
23	,677	1,109	78,109						
24	,640	1,050	79,158						
25	,624	1,023	80,181						
26	,612	1,003	81,184						
27	,578	,947	82,131						
28	,569	,933	83,065						

Tablo 3-devamı

29	,559	,916	83,981
30	,530	,869	84,850
31	,505	,828	85,677
32	,483	,792	86,469
33	,475	,779	87,248
34	,468	,767	88,015
35	,448	,735	88,750
36	,423	,694	89,443
37	,419	,687	90,130
38	,410	,673	90,803
39	,399	,654	91,457
40	,390	,639	92,095
41	,370	,606	92,702
42	,354	,581	93,282

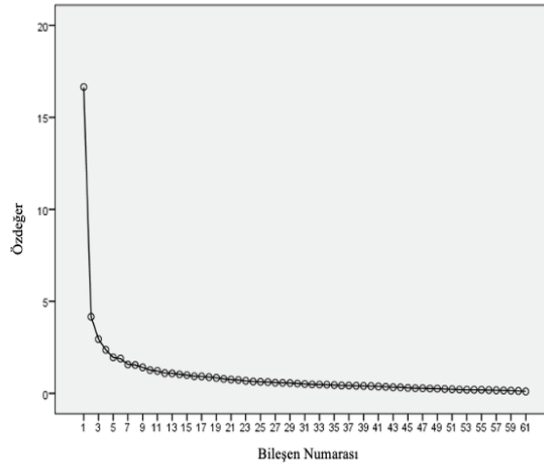
Tablo 3-devamı

43	,329	,539	93,821
44	,324	,532	94,353
45	,295	,483	94,836
46	,279	,457	95,293
47	,273	,447	95,740
48	,257	,421	96,160
49	,252	,413	96,574
50	,232	,381	96,954
51	,218	,357	97,312
52	,203	,332	97,644
53	,192	,315	97,960
54	,191	,312	98,272
55	,186	,305	98,577
56	,175	,286	98,863
57	,163	,267	99,130

Tablo 3-devamı

58	,154	,253	99,383
59	,144	,236	99,620
60	,130	,214	99,833
61	,102	,167	100,000

Tablo 3 incelendiğinde 1'in üzerinde toplam on dört tane bileşenin varlığının olduğu görülmektedir. Bu bileşenler sırasıyla varyansın; %27.297, %6.818, %4.827, %3.869, %3.200, %3.095, %2.570, %2.528, %2.313, %2.071, %1.996, %1.805, %1.778, %1.688'ini açıklamaktadır. On dört bileşenli yapının ise varyansın toplamda %65.853'ünü açıkladığı gözlemlenmiştir. Bileşenlerin varyansa sağladığı katkılar incelendiğinde ilk bileşenin varyansın çoğuna katkı sağladığı üçüncü bileşenden sonra ise varyansa sağlanan katkının gitgide düştüğü gözlemlenmiştir. Bileşenlerin saçılımının gözlemlenmesi için yamaç grafiği oluşturulmuştur. Şekil 2. incelendiğinde de Tablo 3 (üstteki tablo)'ya benzer şekilde kırılmanın üçten sonra azaldığı görülmektedir.



Şekil 2. Ölçeğine İlişkin Yamaç Grafiği

Madde faktör yük değerlerinin faktör rotasyonu öncesi Tablo 4.'te verilen bileşenler matrisi (componet matris) ve faktör rotasyonu sonrası Tablo 5.'te verilen döndürülmüş bileşenler matrisi (rotated componet matris) incelenmiştir. Her faktörün altında ilgili faktöre ait varyansın en az %10'unu açıklayabilen maddeleri görebilmek amacıyla faktör yük değeri için temel ölçüt .30 olarak belirlenmiştir. Bir madde eğer birden fazla faktör altında uygun faktör yüküne sahipse bu madde "binişik madde" olarak isimlendirilmekte ve ölçekten çıkarılması önerilmektedir. Fakat maddeler birden fazla faktör altında faktör yüklerine sahip olabilmektedir. Bu gibi durumlarda maddelerin faktörler altında aldıkları yük değerlerinin farkı baz alınır, bu farkın ise .10, ideal olarak da .20 üzerinde olması beklenmektedir (Seçer, 2015). Bu çalışmada

faktör rotasyonu sırasında madde yük değerleri farkı .15 olarak belirlenerek döndürme işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4. Bileşenler Matrisi Tablosu

Madde Numarası	Bileşenler													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.	,361	,465												
2.	,337				-,312						,348			
3.			,507											
4.	,384		,548											
5.	,429		,318											
6.	,345		,382											
7.	,528		,419					-,354						
8.	,495		,446					-,335						
9.	,502		,429											
10.	,372	-,348	,390											
11.	,403		,377											
12.	,423						-,325							
13.	,498					,352								
14.	,488	,357								,321				

Tablo 4-devamı

33.	,703			
34.	,465			-,352
35.	,567			-,414
36.	,620		-,324	
37.	,650			
38.	,663	-,359		
39.	,626			-,312
40.	,726			
41.	,581			
42.	,478	,351	-,334	
43.	,481		-,304	,537
44.	,450			,513
45.	,517			,430
46.	,631			,309
47.	,639			
48.	,684			

Tablo 4-devamı

49.	,503			,359		,327	
50.	,358	,403					,381
51.	,323	,505	-,354				
52.	,578	-,313					
53.		,443	-,358			,309	
54.	,398			,323	,396	,347	
55.	,609				,307		,338
56.	,683	-,386					
57.	,692	-,465					
58.	,719	-,487					
59.	,703	-,393					
60.	,692	-,403					
61.	,672	-,330					

Tablo 5. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde Numarası	Bileşenler													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.										,454				
2.													,653	
3.			,324					,625						
4.			,344					,688						
5.			,588											
6.			,677											
7.			,716											
8.			,722											
9.			,630											
10.	,387													
11.			,366											
12.					,600									
13.					,613									
14.					,305									
15.														

Tablo 5-devamı

33.	,430			,417	,497		
34.				,722			
35.	,346			,681			
36.	,553			,470			
37.	,509			,414			
38.	,717						
39.	,581			,389			
40.	,583			,341			
41.				,418		,412	
42.		,483	,459				
43.		,825					
44.		,772					
45.		,736					
46.	,342	,559		,345			
47.	,326	,429		,311			
48.	,617	,326					
49.	,470					,337	-,347

Tablo 5-devamı

50.		,764	
51.		,636	
52.	,641		
53.		,383	,621
54.	,526		,386
55.	,524	,369	
56.	,753		
57.	,803		
58.	,834		
59.	,775		
60.	,768		
61.	,723		

Tablo 4. bileşenler matrisi ve Tablo 5. döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde maddelerin 14 alt ölçekte faktörleştikleri görülebilmektedir. Fakat madde faktör yükleri incelendiğinde binişik maddelerin varlığı göze çarpmakta ayrıca birden fazla faktör altında yer alan maddelerin yük değerlerinin farkının da .20'den az olduğu göze çarpmaktadır. Faktör analizinde 15 kez Faktör rotasyonu yapılmış ve bu rotasyonlar sonucunda ölçekten çıkarılan maddeler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Faktör Rotasyonu Sonrası Ölçekten Çıkarılan Maddeler

Rotasyon Sayısı	Çıkarılan Maddeler
1.	10, 11, 14, 22, 28, 32, 33, 36, 37, 41, 42, 47, 49, 54, 55*
2.	1, 18, 19, 21, 26, 31, 46
3.	20, 50,
4.	2
5.	27
6.	3
7.	4, 15
8.	23
9	29, 30
10.	24, 25
11.	16, 17
12.	53
13.	34, 35
14.	51
15	12,13

Faktör rotasyonu sonrasında 29 madde (10, 11, 14, 22, 28, 32, 33, 36, 37, 41, 42, 47, 49, 54, 1, 18, 19, 21, 26, 31, 46, 20, 50, 2, 27, 3, 4, 15, 53) binişik madde olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. 55 numaralı madde, faktör rotasyonunda döndürmeyi önlediği, 23 numaralı madde düşük faktör yüküne sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde her bir faktöre en az 3 maddenin yükleme yapması beklenmektedir (Pallant, 2015). 29, 30, 24, 25, 16, 17, 34, 35 numaralı maddeler ikişerli olarak faktörlere gruplandırıldığından analizlere bu maddeler faktör yükleri en düşükten en yükseğe doğru sırası ile çıkarılarak devam edilmiştir. On üçüncü rotasyon işleminden sonra dört faktörlü bir yapı olduğu gözlemlenmiştir. Fakat dördüncü faktöre toplanan 51, 12 ve 13 numaralı maddelerin benzer özellikleri ölçmediği ayrıca 51 numaralı maddenin korelasyon matrisindeki de değerleri incelendiğinde de maddeler arası korelasyon değerlerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu sebeple 14. rotasyonda 51 numaralı madde analizden çıkarılmıştır. 15. rotasyon işleminde ise 12 ve 13 numaralı maddeler de iki maddeli faktör yapısı oluşturduğundan analizlerden çıkarılmıştır. Analizler sonucunda ölçekte kalması karar verilen maddeler, faktör yükleri ve madde varyans değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Faktör Rotasyonu Sonrası Oluşan Bileşenler Tablosu

	Bileşen			Madde Varyans Değeri
	1	2	3	
5	,099	,692	,165	,516
6	,030	,720	,057	,522
7	,217	,784	,047	,664
8	,193	,751	-,017	,602
9	,281	,672	,165	,558
38	,764	,101	,099	,604
39	,671	,159	,091	,484
40	,689	,267	,119	,560
43	,181	,138	,878	,823
44	,240	,093	,847	,784

Tablo 7-devamı

45	,280	,102	,753	,657
48	,632	,107	,343	,528
52	,640	,135	,169	,456
56	,739	,170	,255	,640
57	,835	,107	,156	,733
58	,848	,091	,210	,772
59	,802	,125	,128	,675
60	,795	,177	,124	,679
61	,749	,187	,131	,613

Tablo 7 incelendiğinde ölçekte kalması karar verilen maddelerin üç alt ölçekte yüklendiği görülmektedir. Bu üç alt ölçekli yapı varyansın sırasıyla %42.400, %11.212, %8.699 unu olmak üzere toplamda %62.461'ini açıklamaktadır. Analiz sonuçlarına 11 madde birinci alt ölçekte, 5 madde ikinci alt ölçekte, 3 madde ise üçüncü alt ölçekte toplanmıştır. Madde içerikleri göz önünde bulundurularak birinci alt ölçek “Erken Okuryazarlık Uygulamaları”, ikinci alt ölçek “Sınıf Materyalleri”, üçüncü alt ölçek “Kitap ve Yazı Düzeni” olarak isimlendirilmiştir.

Çalışma kapsamında geliştirilen “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” yurtdışındaki araçlardan boyutlar açısından farklılıklar göstermiş ve araçtan fazla sayıda madde çıkarımı olmuştur. Bunun nedeni olarak ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programının diğer ülkelerde uygulanan programlardan farklı olması, yine dil becerilerinin kültürden kültüre farklılık göstermesi sebep gösterilebilir. Yurtdışı araçlarına bakacak olursak, OMLIC- CLOC 11 alt alan ve 55 maddeden oluşmaktadır. Benzer çalışmalardan Dynia ve diğerleri (2018) yaptıkları çalışmada erken çocukluk eğitimi sınıflarının fiziksel okuryazarlık ortamının boyutsallığını araştırmıştır. Sınıf fiziksel okuryazarlık ortamına ilişkin veriler, “Sınıf Okuryazarlığı Gözlem Profili” kullanılarak 245 sınıftan toplanmıştır. Fiziksel okuryazarlık ortamının beş ayrı boyutunu belirlemek için doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır ve buna göre; (a) kitapların çeşitliliği ve kullanımı, (b) yazı merkezi materyallerinin çeşitliliği ve kullanımı, (c) teknolojinin çeşitliliği ve

kullanımı, (d) çevresel yazının çeşitliliği ve kullanımı, (e) okuryazarlıkla ilgili diğer materyallerin çeşitliliği ve kullanımı boyutlarına ulaşmışlardır. Çalışma kapsamında geliştirilen “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” fiziksel ortama ilişkin bölümü ile benzerlik göstermektedir.

Ülkemizde şu an yürürlükte olan MEB (2013) programında erken okuryazarlıkla ilgili olarak aşağıdaki kazanımlar yer almaktadır.

Dil Gelişimi alanında:

“Kazanım 1: Sesleri ayırt eder”, s.25

“Kazanım 4: Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır”, s.25

“Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir” s.25

“Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar”, s.26

“Kazanım 9: Sesbilgisi farkındalığı gösterir, s.26

“Kazanım 11: Okuma farkındalığı gösterir”, s.26

“Kazanım 12: Yazı farkındalığı gösterir”. s.26

Bilişsel Gelişim Alanında: “Kazanım 13: Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır”. s.22.” (MEB, 2013)

Motor Gelişim Alanında: “Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.” s.33.

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında erken okuryazarlıkla ilgili olarak yukarıda verilen kazanımlara bakacak olursak ağırlıklı olarak ifade edici dil, ses bilgisel farkındalık ile ilgili kazanımların çoğunlukta olduğu, dinleme, yazı farkındalığı ile ilgili birer kazanım olduğu, alfabe bilgisi ile ilgili olarak ise kazanım yer almadığı görülmektedir. Program kitabında okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili bölümde “Kesinlikle okuma veya yazma amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur” (MEB, 2013, s.44) ifadesi yer almaktadır. Bu sebeple alfabe bilgisine yönelik kazanım bulunmamaktadır. Ancak motor gelişim alanında çizim becerisine yönelik kazanım yer almakta ve bu kazanımla ilgili sayıca fazla gösterge (24) yer almaktadır. Bu göstergeler okuma yazmaya hazırlık için ön koşul çizgi çalışması becerileridir.

Geliştirilen araçta güvenirliği yüksek çıkan maddelerin ve çıkarılan maddelerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergelerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Yine geliştirilen “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” araçtan çok fazla madde çıkarılmasının bir diğer nedeni olarak okul öncesi öğretmenlerinin konu ile ilgili yeterli deneyime sahip olmamaları söylenebilir. Pianta ve diğerleri, (2005) yapılan araştırmaların birçoğunda erken çocukluk eğitimcilerinin çocuklara dil ve okuryazarlık alanlarında eğitim vermeye hazır olmadığını gösterdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin gerekli bilgileri edinmelerine yardımcı olan mesleki gelişim programlarının içerik ve yöntemlerinin anlaşılmasına yeterli dikkat gösterilmesi gerektiğini, uygulanan programların destekleyici müfredatın ve standartların faydasının sınırlı olduğunu vurgulamıştır.

4.2. Okul Öncesi Sınıf İçi Erken Okuryazarlık Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Okul öncesi sınıf içi erken okuryazarlık ölçeğine ilişkin güvenirlik analizi sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Form Türü	Cronbach's Alpha	Toplam Madde Sayısı
Okul Öncesi Sınıf İçi Erken Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği	.922	19
Erken Okuryazarlık Uygulamaları	.935	11
Sınıf Materyalleri	.795	5
Kitap ve Yazın Düzeni	.840	3

Tablo 8’de görülebileceği gibi testten elde edilen puanların iç tutarlılık katsayısını hesaplamak için yapılan güvenirlik analizinde “Erken Okuryazarlık Uygulamaları”na ait güvenirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) .935, “Sınıf Materyalleri” ne ait güvenirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) .795, “Kitap ve Yazı Düzeni” ne ait güvenirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) .840 olarak hesaplanırken ölçeğin tümünden elde edilen güvenirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) ise .922 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç testten elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir.

4.3. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Yorumlar

Bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Toplam Puanı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
	309	43.31	9.25
Cinsiyet			
Erkek	24	39.04	9.51
Kadın	285	43.67	9.16
Yaş			
20-29	123	43.43	9.43
30-39	137	43.13	9.50
40-49	44	43.43	8.34
50 yaş ve üzeri	5	44	7.64
Öğrenim Durumu			
Lisans	277	43.01	9.29
Yüksek Lisans	29	45.24	8.62
Doktora	3	51.66	8.38
Öğretmenlik Yaptığı Süre			
1-5	90	43.48	9.05
6-10	95	42.90	9.99
11-15	69	43.62	9.72
16-20	37	43.08	8.72
21-25	12	43.83	4.95
25 yıl Üstü	6	43.83	6.70

Tablo 9-devamı

Görev Yaptığı Okul Türü			
Bağımsız Anaokulu	170	43.81	8.90
Diğer Kurumlara Bağlı	131	42.51	9.63
Meslek Liselerine Bağlı	1	46	-
Özel Eğitim Anaokulları	7	45.57	11.19
Görev Yaptığı Yerleşim			
Şehir Merkezi	148	43.70	9.19
İlçe	117	43.09	9.49
Belde	7	45	9.35
Köy	37	42.08	9.35
Sınıf Mevcudu			
15 Öğrenciden Az	181	42.51	9.04
15-20	94	44.06	9.98
21-25	31	45	8.09
25 Öğrenciden Fazla	3	50	3.60
Merkez Hazırlama			
Evet	255	44.58	8.62
Hayır	54	37.29	9.80
Sınıftaki Çocuk Kitabı			
1-10	23	31.91	9.28
11-20	42	43.76	9.04
21-30	54	42.07	8.69
31-40	42	41.71	6.30
41-50	33	47.21	8.05
50 Üzeri	115	45.46	8.98
Hikâye, masal Okuma			
Her gün birden çok kez	13	49.92	9.34
Her gün	181	43.97	9.04
Haftada birkaç kez	105	41.67	9.11
Haftada bir kez	8	37.87	10.34
Ayda bir kez	2	48	2.82

“Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” ne ilişkin betimsel bulgular olarak öğretmenlerin cinsiyeti, yaş aralıkları, öğrenim düzeyleri, mesleki hizmet süreleri, görev aldıkları okul türleri, görev yaptıkları yerleşim yerleri, sınıf mevcutları, merkez hazırlama durumları, sınıflardaki çocuk kitap sayıları ve okuma sıklığına göre aldıkları puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde kadın öğretmenlerin puan ortalamasının 43.67 iken, erkeklerin 39.04 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden yaş aralığı 20-29 arasında olanların puan ortalamalarının 43.43, 30-39 olanların 43.13, 40-49 olanların 43.43, 50

yaş ve üzerindekiilerin ise 44 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça puan ortalamalarının artış eğilimi gösterdiği göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunu oluşturan lisans mezunlarının puan ortalamalarının 43.01, yüksek lisans mezunlarının 45.24, doktora mezunu olanların puan ortalamasının ise 51.66 olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin mesleki hizmet sürelerine göre puan ortalamaları incelendiğinde; 1-5 yıl deneyimi olanların 43.48, 6-10 yıl deneyimi olanların 42.90, 11-15 yıl deneyimi olanların 43.62, 16-20 yıl deneyimi olanların 43.08, 21-25 yıl deneyimi olanların 43.83, 25 yıl üstü deneyimi olanların ise 43,83 puan ortalamasına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin hizmet sürelerine göre benzer puanlar aldıkları görülmektedir.

Alan yazındaki benzer çalışmalara bakacak olursak Yalçıntaş Sezgin, Ulus ve Aksoy'un (2019) okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlikleri belirlenmesi için yürüttükleri çalışmada araştırmaya katılan 255 öğretmenin büyük çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturmakta, yarısından fazlasının öğrenim durumunun lisans ve lisansüstü olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından birisi de öğretmenlerin eğitim alma durumlarının erken okuryazarlık sınıf içi uygulamalarını olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Laçın (2020) 377 öğretmen ile yürüttüğü çalışmasında, 23-30 yaş arasındaki öğretmen grubunun, 31-37 yaş ile 38 yaş ve üstü öğretmen grubuna göre erken okuryazarlık bilgilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Hizmet süreleri açısından ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ergül ve diğerleri (2015) tarafından anaokullarındaki okuma etkinliklerini etkileşimli okuma bağlamında değerlendirdikleri bir çalışmada, alanında yüksek lisans yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla etkileşimli okuma davranışı sergiledikleri bulunmuştur. Araştırmamızda öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça puan ortalamasının artması, öğretmenlerin eğitim aldıklarında erken okuryazarlık becerilerinde farkındalık oluşturabileceklerinin göstergesidir. Rohde (2015) araştırmasında, çocuklar için erken okuryazarlık öğrenme fırsatı yaratabilmek için öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

“Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” nin betimsel bulgularında, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre puan ortalamaları incelendiğinde; bağımsız anaokullarında çalışanların 43.81, diğer kamu

kurumlarına bağlı anasınıflarında çalışanların 42.51, meslek liselerine bağlı anasınıflarında çalışanların 46, özel eğitim anaokullarında çalışanların ise 45,57 puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre puan ortalamaları incelendiğinde, Şehir merkezinde çalışanların 43.70, ilçede çalışanların 43.09, beldede çalışanların 45, köyde çalışanların ise 42,08 puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre puan ortalamaları incelendiğinde sınıf mevcudu arttıka puan ortalamalarında bir artış eğilimi gösterdiği göze çarpmaktadır. Katılımcılardan 15'ten az sınıf mevcuduna sahip olanların 42.51, 15-20 arasında sınıf mevcuduna sahip olanların 44.06, 21-25 arasında sınıf mevcuduna sahip olanların 45, 25'ten fazla sınıf mevcuduna sahip olanları ise 50 puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, yerleşim yeri ve sınıf mevcutlarına göre aldıkları puanlar açısından benzer olduğu saptanmıştır.

Benzer olarak Harmandar ve Arıkan (2020) erken okuryazarlık becerileri üzerine aileler ile yaptıkları çalışmalarında, okulların kurum yapıları arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Ancak Yalçıntaş Sezgin, Ulus, Aksoy (2019) 255 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, okul türünün erken okuryazarlık ile ilgili etkinlikleri uygulama düzeyleriyle ilişkili bulunmuştur. Erdoğan (2020) alışmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin Türkiye de ana sınıfı Őartlarında uygulanabilirliğinin araştırmıştır. Çalışmaya 18 ğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sınıf mevcutlarının fazla olmasının çocukların dikkatini çekememe, kitaplardaki resimleri gösterememe ve her çocuğa etkinlik sürecinde konuşma fırsatı veremediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 9.'da öğretmenlerin sınıflarında merkez hazırlama durumlarına göre puan ortalamaları incelendiğinde merkez hazırlayan öğretmenlerin hazırlamayanlara oranla daha yüksek puan alma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Sınıflarında merkez hazırlayan öğretmenlerin puan ortalaması 44.58 hazırlamayanların puan ortalaması ise 37.29'dur.

Dynia ve diğerleri; (2018) yaptıkları çalışmada fiziksel okuryazarlık ortamının çok boyutlu olduğunu, fiziksel okuryazarlık ortamını değerlendirirken veya incelerken, araştırmacıların çevredeki pek çok bileşeni değerlendirmeleri gerektiğini, özellikle sadece kitap sayısı ve yazı merkezi materyallerinin varlığının ötesindeki

yönlerinin de incelenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Benzer olarak geliştirilen “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” aracında fiziksel çevre özelliklerine ilişkin maddeler yer almaktadır.

Yine Altun (2018) çalışmasında 50 anasınıfından 7’inde kitap merkezinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sınıflardaki kitap merkezlerinde ise kavram kitapları, kavram kartları ve hikâye kartları gibi materyaller bulunmaktadır. Dilek (2018) ise çalışmasına katılan 74 öğretmenin sınıfında kitap merkezi bulunduğu, merkeze ait materyallerin ise çoğunlukla hikayelerden oluştuğunu tespit etmiştir. Kitap merkezlerinde, kitap değiştirme sıklığının yılda bir kez olduğu göze çarpmıştır. Bir diğer çalışmada Turan ve Ulutaş (2016) öğretmenlerin kitap merkezindeki kitapları çok sık aralıklarla değiştirmediklerini belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim programında, kitap merkezi sınıf içerisinde olması gereken merkezlerden bir tanesidir. Programda kitap merkezi, çocukların kitaplara ve okuma-yazma çalışmalarına karşı olumlu tutumlar geliştirmesini, dil ve iletişim becerilerini destekleyen mekanlar olarak tanımlanmıştır. Kitap merkezlerinin özellikleri ve içerisinde bulunması gereken materyaller betimlenmiştir. Ayrıca, öğrenme merkezlerinin materyal eklenerek veya kaldırılarak güncellenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Ülkemizde tüm okul öncesi eğitim sınıflarının, okul öncesi eğitime rehberlik eden programımıza göre düzenlenmesi gerekliliği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 9’ da öğretmenlerin puan ortalamaları sınıflarındaki çocuk kitapları sayılarına göre incelendiğinde ise 1-10 arasında çocuk kitabı olanların 31.91, 11-20 arasında çocuk kitabı olanların 43.76, 21-30 arasında çocuk kitabı olanların 42.07, 31-40 arasında çocuk kitabı olanların 41.71, 41-50 arasında çocuk kitabı olanların 47.21, 50 ve üzeri çocuk kitabı olanların ise 45,46 puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Benzer bir çalışma olarak Kılınçlı ve Bayraktar (2021) tarafından, okul öncesi eğitim sınıflarını erken okuryazarlık materyalleri ve uygulamalarını betimlemek amacıyla çalışmalarını yürütmüşlerdir. Çalışmaları 52 sınıfta, materyal kontrol formu ve yarı yapılandırılmış gözlem ile yapılmıştır. Sınıfların tamamında bulunan materyallerin çocukların kişisel malzemeleri olan makas, kurşun kalem, yapıştırıcı, hamuru, renkli kâğıt gibi yazı malzemeleri olduğu gözlemlenmiştir. Her sınıfta olması gereken kitap merkezinin sadece 45 sınıfta olduğu, bu sınıflardan da yalnızca 7’sinin

istenilen özellikte olduğu görülmüştür. Turan ve Ulutaş (2016) araştırmalarında, kitap merkezinde en az 10, en fazla 21-30 kitap bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, kitap merkezlerinde yer alan kitap sayılarının yeterli olmadığı, sayı ve nitelik olarak iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yine Pentimonti ve diğerleri (2011) sınıflarda çoğunlukla kurgusal nitelikte kitaplar olduğunu (öyküleyici metinlerin-hikâye-masal vb.) çocukların alfabe kitaplarına, tekerlemelere, matematik kavramlarını içeren kitaplara ve çok kültürlü kitaplar gibi farklı kitap türlerine maruz kalmasının genellikle düşük oranlarda gerçekleştiğini ve okunan kitap sayısı ile öğretmen özellikleri arasında çok az önemli ilişki olduğunu saptamışlardır.

Diğer çalışmalara bakacak olursak Clark ve Kragler (2005) yaptıkları çalışmada düşük gelirli ailelerden gelen küçük çocukların erken okuryazarlık gelişimi üzerindeki okul öncesi sınıfın tüm alanlarında yazı materyallerinin kullanılmasının etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar bir akademik yıl boyunca, üç anaokulu sınıfında altı öğretmenle çalışmıştır. Sınıftaki okuryazarlık materyallerinin (özellikle çocukların kendilerini yazarak kendilerini ifade etmelerini sağlayacak materyalleri) nasıl kullanıldığını saptamak için sınıf gözlemleri, okuma yazma materyalleri kullanım durumuna bakmışlar ve öğretmenler ile görüşme yapmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların okuryazarlık becerilerinde artış olduğunu saptamışlardır. Ancak uygulamaların çoğunun öğretmen tarafından yönlendirilen etkinlikler olduğu ve genellikle yapılan uygulamaların okuryazarlık ve dil gelişimi ile ilgili temel kavramlardan ziyade kâğıt/kalem, çizgi çalışmaları ağırlıklı uygulamalar olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular ülkemizde yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir (Bolat, 2019; Dönmezler, 2016; Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014).

Tablo 9' da bulunan, öğretmenlerin hikâye- masal okuma sıklığına göre puan ortalamaları incelendiğinde kitap okuma sıklığı arttıkça puan ortalamalarında da bir artış eğilimi gözlemlenmiştir. Her gün birden çok kez kitap okuyanlar 49.92, her gün kitap okuyanlar 43.97, haftada birkaç kez kitap okuyanlar 41. 67, haftada bir kez okuyanlar 37.87, ayda bir kez okuyanlar ise 48 puan ortalamasına sahiptir.

Bireylere okuma alışkanlığının kazandırılmasının temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. Okul öncesi dönemde, okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde kitap okuma sıklıkları önemlidir. Işıkoğlu ve Şimşek (2020) sınıf içi erken okuryazarlık etkinliklerinden biri olan hikâye anlatma ve kitap okumada öğretmenlerin kullandığı tekniklerine yönelik araştırmalarını gerçekleştirmiştir. Öğretmenler, etkinliklerinde genellikle geleneksel okumayı tercih etmiş ve seslerini kullanarak anlatıma yer vermişlerdir. Öğretmenlerin etkinlikleri aylık olarak değerlendirildiğinde 17 defa öykü anlatma tekniklerini kullanmışlardır. Öğretmenler 15 defa öykü kitabı okuduklarını ifade etmişlerdir. Deniz (2018), okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirdiği okuma etkinliklerinin kalitesi, çocukların kelime edinme ve ifade becerileri ile çocukların dil gelişimi arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmanın bulguları arasında, öğretmenlerin kitap okumaya ayırdıklarını ortalama sürenin 12,5 dakika olduğu ve metnin okunup birkaç açık soru sorulduğu görülmüştür. Ülkemiz genelinde yapılan araştırmalarda, çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek için, sınıf içinde yapılan etkinliklerden olan kitap okumanın verimli olarak gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle, kitap okuma sıklığını artırılması ve çocukların dikkatini çekebilecek okuma tekniklerine ve materyallerine yer verilmesi gerekmektedir.

Alatalo ve Westlund (2021) İsveçli okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini desteklemek için kitap okuma uygulamaları hakkındaki düşüncelerini ve algılarını incelemiştir. Her grupta farklı anaokullarından beş okul öncesi öğretmeni ile üç odak grup görüşmesi yapmışlardır. Hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim alan öğretmenlerin, günlük olarak kitap okudukları, okurken etkileşimli okuduklarını belirtmişlerdir.

Diğer çalışmalara bakacak olursak Guo ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada sınıf fiziksel okuryazarlık ortamının (kitap materyalleri, okuryazarlık alanı ve yazı materyalleri) ve psikolojik okuryazarlık ortamının (eğitim desteği) özellikleri arasındaki ilişkileri ve bir akademik yıl boyunca ortaya çıkan iki okuryazarlık alanındaki okul öncesi çocukların kazanımlarını incelemiştir. Buna göre fiziksel okuryazarlık ortamının özelliklerinin, çocukların alfabe bilgisindeki kazanımlarının (ancak isim yazma becerisinin değil) olumlu ve anlamlı bir yordayıcısı olan okuryazarlık alanı ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Aynı çalışmada fiziksel ve

psikolojik okuryazarlık ortamının, özellikle yazı malzemelerinin sağlanması açısından birbirine bağımlı olduğunu saptamışlardır. Özellikle yazı malzemelerinin çocukların alfabe bilgisindeki ve isim yazma becerisindeki büyüme ile olumlu ve anlam ifade eden bir ilişki olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, okul öncesi dönemde sınıf içi ortam özelliklerinin değerlendirilebilmesi için geliştirilen “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” nin geliştirilmesinde elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar ve öneriler iki kısımda verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi sınıf içi okuryazarlık ortamlarının değerlendirilebilmesi için oluşturulan ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

- Araştırmanın örneklem grubu, Türkiye’nin çeşitli yerlerinde çalışan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 309 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.
- “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği” formunun ilk olarak kapsam geçerliği incelenmiş ve dört alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak pilot formun 61 maddelik son hali ile kapsam geçerliliği sağlanmıştır.
- Açıklayıcı Faktör Analizi yapılarak, maddelerin üç bileşende yüklendiği görülmüştür. Ölçek genel eğilimdeki varyansın %62.461’ini açıklayıcı güce sahiptir. Analiz sonuçlarına 11 madde birinci bileşende, 5 madde ikinci bileşende, 3 madde ise üçüncü bileşende toplanmış ve bu bileşenler alt ölçek olarak adlandırılmıştır. Madde içerikleri göz önünde bulundurularak birinci alt ölçek “Erken Okuryazarlık Uygulamaları”, ikinci alt ölçek “Sınıf Materyalleri”, üçüncü alt ölçek

“Kitap ve Yazı Düzeni” olarak isimlendirilmiştir. Elde edilen bulgularla uyumlu olarak ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı sonucuna varılmıştır.

- Güvenirlilik analizlerine göre ölçeğin tümünden elde edilen güvenirlilik katsayısı (Cronbach’s Alpha) ise .922 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç 19 maddelik, 3 alt ölçekli “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği’ nden elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir.
- Okul öncesi sınıf ortamlarında, öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça geliştirilen araçtan aldıkları puan ortalamalarında artış göze çarpmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça okul öncesi sınıf içi okuryazarlık ortamının niteliğinin artacağını ön görülebilir.
- Okul öncesi sınıf ortamlarında sınıf mevcutları arttıkça, puan ortalamalarında da artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, sınıf mevcudu arttıkça öğretmenler daha fazla eğitim materyali sağlamaya çalışmış olabilirler yorumu yapılabilir.
- Okul öncesi sınıf ortamlarının, öğretmenlerin merkez düzenleme durumlarına göre, merkez hazırlayan öğretmenlerin daha yüksek puan alma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenler tarafından merkezlerin düzenlemesi, sınıf içi erken okuryazarlık ortamlarının niteliğini arttırabilir.
- Okul öncesi sınıf ortamlarının, öğretmenlerin kitap-masal okuma sıklığı arttıkça puanlardaki artış göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin kitap-masal okuma sıklığı arttıkça okul öncesi sınıf içi okuryazarlık ortamının niteliğinin artacağını ön görülebilir.
- Okul öncesi sınıf ortamları, yaş, cinsiyet, öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri, okul türü, görev yapılan yerleşim yeri ve sınıflardaki kitap sayıları açısından incelendiğinde puan ortalamalarının birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Çalışma sonucunda dört başlık altında gelecek araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Önerileri

- “Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği”, okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenler tarafından erken okuryazarlık ortamını değerlendirmek için kullanılabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri ölçeği kullanarak sınıf içi erken okuryazarlık uygulamalarını geliştirebilirler.
- Okul öncesi sınıflarında erken okuryazarlığı geliştirebilmek adına materyallerin sayısı ve çeşitliliği artırılarak destek sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenleri, sınıf içi ortamlarda bulunan erken okuryazarlık materyallerine ulaşılabilirliği arttırmak için çocuklara rehberlik yapabilirler.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği içerisinde, madde ayırt ediciliği .30’un altında olan maddeler, farklı örneklem gruplarında elde edilen verilere göre tekrar güncellenebilir.
- Okul Öncesi Sınıf İçi Okuryazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği, öğretmenlerin okul öncesi sınıflarında erken okuryazarlığı destekleme düzeylerini tespit etmek için yapılacak araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir.
- Sınıf içi erken okuryazarlık ortamının çocuğun erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi inceleyen araştırmalar yapılabilir.

5.2.3. Eğitim Programına Yönelik Öneriler

- Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olan programda erken okuryazarlık becerilerinin her bileşenine ayrı ayrı yer verecek şekilde yeni kazanım ve göstergeler eklenebilir.
- Okul öncesi eğitim programında, sözcük bilgisi, ses farkındalığı, harf bilgisi, yazı farkındalığı, anlatı becerileri alanlarında etkinlik uygulama örneklerine yer verilebilir

5.2.4. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- Ebeveynlere, öğretmenler tarafından sınıf içerisinde uygulanan erken okuryazarlık uygulamalarıyla ilgili bilgilendirmeler yapılabilir.
- Öğretmenlerin ebeveynlerin uygulamaları için erken okuryazarlık becerilerini geliştirici etkinlikler paylaşabilirler.

KAYNAKÇA

- Ahioğlu, E. N., (2008). Kültürel- tarihsel kuram çerçevesinde ocuk gelişimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41 (1), 163-186.
- Akdal, D., (2020). Okul ncesi ğretmenlerinin “ses bilgisel farkındalık” kavramına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (2), 496- 515.
- Akoğlu G., (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP): Uygulama adımları. C. Ergül (Editör), *Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)* içinde (s. 25-51). Ankara: Eğiten Kitap.
- Akoğlu, G. ve Kızılöz, . (2018). Print awareness skills and home literacy environment of Turkish preschoolers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 90-105.
- Alatalo, T, and Westlund, B. (2021). Preschool teachers’ perceptions about read-alouds as a means to support children’s early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21 (3), 413-435 doi:10.1177/1468798419852136.
- Altınkaynak, S.O ve Akman B., (2016). The effects of family-based literacy preparation program on children’s literacy preparation skills. 41 (186), 185-204. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.671>.
- Altıparmak, S. (2010). *Parental perceptions on emergent literacy in early childhood years*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, D. (2016). *Okul ncesi dönem erken okuryazarlık becerilerinin evii ve sınıf okuryazarlık ortamları ile olan ilişkinin çok düzeyli analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, D. (2018). Okul ncesi sınıflarında bulunan kitap merkezlerinin incelenmesi. *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi* sunulan bildiri. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Altun, D., Tantekin Erden, F. ve Snow, C. E. (2018). A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to pre-schoolers’ early literacy development. *Psychology in the Schools*, 55 (9), 1098-1120.
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2015). Okul ncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2).
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26.
- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky’nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci psikiyatride güncel yaklaşımlar. *Current Approaches in Psychiatry*, 9 (2), 163-176.
- Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter-naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-25.

- Baroody, A. E., and Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14 (2), 146-162.
- Baştuğ, Y.E. (2020). *Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baştürk, M. (2013). *Anadil Edinimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 77-89.
- Bayhan, P. (2017). *Erken çocukluk döneminde değerlendirme*. Ankara: Hedef CS Yayıncılık
- Beaty, J.J. 2018. *Erken çocuklukta 50 okuryazarlık stratejisi*. (Çev: Alisinanoğlu F. ve Demir Kaya S.) Ankara: Pegem Akademi.
- Begum, N. N. (2007). *Effect of parent involvement on math and reading achievement of young children: Evidence from the early childhood longitudinal study*. Doctorial dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3268588).
- Berk, L.E. and Winsler, A. (1995). Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education. *Washington DC: National Association for the Education of Young Children*, 7.
- Biemeller A., (2006). *Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. The handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press.
- Bolat, E. Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23 (1), 271-286.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, M. and ve Harmon, M. T. (2013) iPad intervention with at-risk preschoolers: Mobile technology in the classroom. *Learning Space: Perspectives on Technology and Literacy in a Changing Educational Landscape* 14, 56.
- Burns, M.S., Snow, C.E., and ve Griffin, P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington D.C.: National Academy.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri (7. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., McGinty A.S., DeCoster, J. and Forston, I.D, (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms contributions to children's vocabulary development. *Early childhood Research Quarterly*, 30, 80-90.
- Canbeldek, M. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 792-809.

- Casey, A., and Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 721-735). Bethesda, MD: NASP.
- Claessens A., Duncan G., and Engel, M. (2008). Kindergarten skills and fifth grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28, 415-442.
- Clark, P. ve Kragler, S. (2005). The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families. *Early Child Development and Care*, 175 (4). doi: 10.1080/0300443042000266295.
- Coyne, M.D. and Harn, B. A. (2006). Promoting beginning reading success through meaningful assessment of early literacy skills, *Psychology in the Schools*, 43 (1), 33-43.
- Creswell, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlaması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev: Halil Ekşi). İstanbul: Edam-Eğitim Kitapları.
- Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33 (6), 934-945.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36 (1-2), 75-80.
- Çokluk Ö., Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çoşkun L. ve Deniz Ü., (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları (Teksas eyaleti örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21 (1), 233-260.
- Dearing, E., McCartney, K. and Taylor, B. (2009). Does higher-quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development*, 80, 1329-1349.
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde ben merkezci konuşmaya yönelik deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 8 (2) ,415-430.
- Deniz, A. (2018). *Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Denton, K. and West, J. (2002). Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade. *Education Statistics Quarterly*, 4 (1), 19-26.
- Diamond, K. and Baroody, A. (2013). Associations among name writing and alphabetic skills in prekindergarten and kindergarten children at risk of school failure. *Journal of Early Intervention*.
- Dickinson, D. and Tabors, P. (2004). Fostering language and literacy in classrooms and homes. *PBS Teacherline*, 57 (2), 10-18.

- Dickinson, D. K. and McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16 (4), 186-202.
- Dilek, A. (2018). Okul öncesi sınıflarında bulunan kitap merkezlerinin incelenmesi. 5. *Ulusal Çocuk Gelişimi Öğrenci Kongresi*' nde sunulan bildiri. Karabük Üniversitesi
- Dinç, B. ve Parpucu, N. (2018). *Fonolojik Farkındalık*. Ankara: Anı Yayınları
- Dolunay Sarıca A., (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP): Kuramsal Temelleri. C. Ergül (Editör), *Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP)* içinde (s. 1-24). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 42-53.
- Dynia, J.M., Schachter, R.E., Piasta, S.B., Justice, L.M., O'Connell, A.A., Yeager Pelatti, C. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*. 18 (2), 239-263. doi:10.1177/1468798416652448.
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikteki okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 85-103.
- Erdoğan H., (2020). *Etkileşimli okuma modelinin anasınıfalarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergül, C., Akoğlu G., Sarıca, A. D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 603- 619.
- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (2), 193-204.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A.D. ve Kudret, Z. B. (2014). Early childhood teachers' knowledge and classroom practices on early literacy. *Elementary Education Online*, 13 (4), 1449-1472.
- Evans, M. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S. and Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*, 19, 959-989.
- Farver, J. M. Nakamoto J. and Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! screening tool. *Ann. Of Dyslexia*, 57, 161-178.

- Genç-Ersoy, B. (2021). Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 263- 294.
- Ghassemzadeh H. (2005). Psychometric properties of a Persian-language version of the Beck Depression Inventory-Second edition: BDI-II-Persian. *Depress Anxiety*, 21 (4), 185-192.
- Gianvecchio, L. and French, L. (2002). Sustained attention, inattention, receptive language, and story interruptions in preschool Head Start story time. *Journal of applied developmental psychology*, 23 (4), 393-407.
- Girolametto, L. and Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 268–281.
- Goldbenburg, C. (2018). 21. yüzyılda düşük gelirli aileler için okulların iş birliğini sağlama. Akoğlu G.ve Ergül C. (Editörler). *Erken okuryazarlık el kitabı* içinde (s. 11-231). Ankara: Nobel.
- Goodson, B. D., Layzer, C. J., Smith, W. C., and Rimdzius, T. (2006). Observation Measures of Language and Literacy Instruction in Early Childhood (OMLIT). T. Halle and J.E. Vick (Ed). *Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measures* s (133-140). Washington, DC: Child Trends for the Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Gök, N.F. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gray, A. and McCutchen, D. (2015). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (4), 325-333.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., ve A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children's emergent literacy growth *Journal of Research in Reading*, 35 (3), 308-327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1):17-30.
- Harmandar D. ve Arıkan A. (2020). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik ailelerin tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (4), 1183-1203.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21 (5), 967–988.
- Israel, S. E. (2008). *Early reading first and beyond: A guide to building early literacy skills*. California: Corwin.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim*

- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Şimşek Z.C (2020). Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin hikâye anlatma/kitap okuma uygulamaları tercihleri ve nedenleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (4), 1519-1533.
- Işıtan, S. (2013). Kitap okuma modelleri ve öykü sonrası etkinlikler. M. Gönen (Editör). *Çocuk Edebiyatı içinde* (s. 251-262). Ankara: Eğiten Kitap.
- Johnston, P. H. and Rogers R. (2018). Erken dil ve okuryazarlık becerilerinin sonraki okuma güçlükleri ile ilişkisi: kanıt, teori ve uygulama C. Ergül ve G. Akoğlu (Edt.), *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı içinde* (s. 97-142). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Johnston, R. S., Anderson, M. and Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and Writing*, 8 (3), 217-234.
- Justice, L. and Pullen, P. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23 (3) 99-113.
- Justice, L. M. (2006). Evidence based practice, response to intervention and the prevention of reading difficulties. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. 37 (4) 284-297.
- Justice, L. M. and Ezell, H. K. (2004). Print referencing an emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35 (2), 185-193.
- Justice, L. M. and Sofka, A. E. (2010). *Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds*. Guilford Publications.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A. and Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40 (1), 67-85.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (1), 51-68.
- Justice, L., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A. and Welsch, J. (2005). Descriptive developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology*, 26, 1-25.
- Justice, L.M., Jiang H. and Strasser, K., (2017). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth?. *Early Childhood Research Quarterly*, 42 (2018) 79-92.
- Kaderavek, J., N., Cabell, S., Q. and Justice, L., M. (2009). Early writing and spelling development. In P. M. Rhyner (Editör.), *Emergent literacy and language development promoting learning in early childhood içinde* (s. 104-153). New York: The Guilford Press.

- Kapuscinski, A. N., and Masters, K. S. (2010). The current status of measures of spirituality: a critical review of scale development. *Psychology of Religion and Spirituality*, 2 (4), 191–205. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020498>.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkokuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 24, 45-56.
- Karakoç, F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*. 13 (40), 39-49. <https://doi.org/10.25282/te.228738>.
- Karaman Benli, G. (2021). Okul öncesi dönemde çocukların isim yazma becerileri: “işte benim harflerim”. *Yaşadıkça Eğitim*, 35 (1), 294-310.
- Karaman, G. (2016). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (eobda) geliştirilmesi, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Karaman, G. ve Güngör Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 516-541.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kargın, T. (2017). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi*. Pegem Atıf İndeksi, 72-99.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (3), 237-268.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (1), 61-87.
- Kayhan, E. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelley, M. R., Neath, I. and Surprenant, A. M. (2015). Serial position functions in general knowledge. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 41, 1715-1727.
- Kılınçlı E. ve Bayraktar A., (2021). Early literacy materials and teacher practices in preschool classrooms (Okul öncesi sınıflarındaki erken okuryazarlık materyalleri ve öğretmen uygulamaları). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11 (1), 447-478.
- Laçın, E., (2020). *Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Leppanen, U., Niemi, P., Aunola, K. and Nurmi, J.E. (2006). Development of reading and spelling Finnish from preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific Studies of Reading*, 10 (1), 3-30.

- Lonigan, C. J. and Whitehurst, G. J., (2018). Gelişen okuryazarlık okuma öncesi dönemden okuma dönemine kadar gelişim. Akoğlu G. ve Ergül C. (Editörler). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (s. 11- 29). Ankara: Nobel.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. and Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 36 (5), 596-613.
- Maclean, M., Bryant, P., and Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-281.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D. and Early, D. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732-749.
- McCardle, P., Scarborough, H. S. and Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (4), 230-239.
- McGinty A. S. and Sofka, A. E. (2009). *Classroom literacy observation profile*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>.
- Morgado, F. F. R., Meireles, J. F. F., Neves, C. M., Amaral, A. C. S. and Ferreira, M. E. C. (2017). Scale development: ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (2017) 30:3 doi:10.1186/s41155-016-0057-1.
- Morrow, L., M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford Press.
- Morrow, L.M., Freitag E. and Gambrell, (2009). *Using children's literature in preschool to develop comprehension: Understanding and enjoying books*. Newark, DE: International Reading Association.
- Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. *Washington, DC: National Institute for Literacy*.
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read- An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (National Institute of Health Pub. No. 00-4769). *Washington, DC'- National Institute of Child Health and Human Development*.
- Nelson, P, A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher*. 58, 771-773.

- Neuman, S. B. and Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 203225.
- Neuman, S.B. and Dickinson David K. (2018). Akoğlu G. ve Ergül C. (Editörler.) *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı* içinde (s. 3-10). Ankara: Nobel.
- New R. S., (2018). Erken okuryazarlık ve gelişimsel olarak uygun uygulama: paradigmayı yeniden düşünmek. Akoğlu G. ve Ergül C. (Editörler). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (s. 245-262). Ankara: Nobel.
- Otto, B. (2008). *Literacy development in early childhood reflective teaching for birth to age eight*. Upple Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio: Pearson. s:1-38
- Özbay, Ö. (2019). *Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özenç, E.G. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık düzeyleriyle akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürkçe, A. (2020). *48-72 Aylık çocukların zihin kuramı ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. Balcı, S., Ahi, B). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paquette, D. and ve Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. [http://www.floridahealth.gov/AlternateSites/CMSKids/providers/early_steps/t raining/documents/bronfenbrenners ecological.pdf](http://www.floridahealth.gov/AlternateSites/CMSKids/providers/early_steps/t raining/documents/bronfenbrenners_ecological.pdf). (Erişim tarihi: 07.12.2001).
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., ve Justice, L.M. (2011) What are preschool teachers Reading in their classrooms?. *Reading Psychology*, 32 (3), 197-236.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J. and Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. and Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual. K-3*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144–159.
- Polat, A. E. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki kalitenin çocuğun yaratıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pullen, P. C. and Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39 (2), 87-98.

- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19, 87-101.
- Roberts, J.E. ve Burchinal M. R. (2018). Biyoloji ve çevre arasındaki karmaşık etkileşim: Erken okuryazarlık gelişimi üzerinde otitis media ve arabulucu etkiler. Akoğlu G.ve Ergül C. (Editörler). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (s. 263-280). Ankara: Nobel.
- Roberts, R.N. and Barnes, M.L. (1992). “Let momma show how”: maternal-child interactions and their effects on children’s cognitive performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 363-376.
- Rohde, L. The Comprehensive Emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open January-March 2015*, 1–11.
- Roskos, K. ve Neuman, S.B. (2018). Erken çocukluk eğitim ortamlarının düşük gelirli ailelerdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkisi ve doğası. Akoğlu G.ve Ergül C. (Editörler). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (s. 263-280). Ankara: Nobel.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H. and ve Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers’ beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14 (1), 28-52
- Scarborough, H. S. (1998). Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ. *Annals of Dyslexia*, 48 (1), 115-136.
- Scarborough, H. S. (2018). Erken dil ve okuryazarlık becerilerinin sonraki okuma güçlükleri ile ilişkisi: Kanıt, teori ve uygulama (C. Ergül, Çev.) C. Ergül ve G. Akoğlu (Editörler), *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (s. 97-142). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M. ve Logan, J. A. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language-and literacy-learning opportunities: What is the connection? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281-294.
- Schickedanz, J. (2004), The role of literacy in early childhood education, *Reading Teacher*, 58 (1), 86-100.
- Schuele, C. M., Skibbe, L. E. and Rao, P. K.S. (2007). Assessing phonological awareness. In K. L. Pence (Eds.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 275-327). San Diego. Oxford. Brisbane: Plural Publishing Inc.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2000) *Gelişim ve öğrenme* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Sezgin Yalçıntaş, E., Ulus, L. ve Aksoy, B. A. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 1128-1146.

- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Eliot, K. and Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Şimşek, Ö. (2011). *60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Company
- Tarım Ş.D., (2015). Literacy environments of preschool education classrooms in Turkey: The case of Muğla. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (5), 264-271.
- Taşkın, N., Katrancı, M. ve Uygun, M. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (4), 1102-1119.
- Terrell, P. and and Watson, M. (2018). Laying a firm foundation: Embedding evidence-based emergent literacy practices into early intervention and preschool environment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 49 (2), 148-164.
- Tokgöz, İ. (2006). *Okul öncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlam bilim açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi [Phonological Awareness Training in Pre-School Period]. *Education and Science*, 36 (161), 64-75.
- 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*, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/226981> (Erişim Tarihi: 22.04.2018)
- Uluğ, E. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünsal Ö., (2019). Erken çocuklukta dil gelişimi ve erken okuryazarlığı değerlendiren ölçme araçları. R. Zembat ve H. İ. Tunçeli (Editörler). *Erken Çocuklukta gelişimi değerlendirmede kullanılan güncel ölçme araçları içinde* (s.108- 155). Ankara: Nobel.
- Vukelich, C. (1994). Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 153-170.
- Wells, G. (1999). The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. İçinde G. Wells (Düz.) *Dialogic inquiry: Towards a*

- sociocultural practice and theory of education. *Cambridge: Cambridge University Press*. <http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/resources/ZPD.html>.
- Whitehurst ve Lonigan S.B. (2018). Gelişen okuryazarlık: okuma öncesi dönemden okuma dönemine kadar gelişim. Akoğlu G. ve Ergül C. (Editörler). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (s. 263-280). Ankara: Nobel.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848–872.
- Wolfersberger, M. E., Reutzel, D. R., Sudweeks, R. and Fawson, P. C. (2004). Developing and validating the classroom literacy environmental profile (CLEP): A tool for examining the “print richness” of early childhood and elementary classrooms. *Journal of Literacy Research*, 36 (2), 211-272.
- Wood, D., Bruner, J. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (3), 1531-1547.
- Zygouris-Coe, V. (2001). Florida literacy and reading excellence (flare). *Center University of Central Florida, College of Education, Flare Document*.
<http://education.ucf.edu/mirc/Research/Emergent%20Literacy.pdf>. (Erişim Tarihi:15 Nisan 2012).

EKLER

EK-1. Okul Öncesi Sınıf İçi Okur-Yazarlık Ortamı Değerlendirme Ölçeği Örnek Maddeler

Bölüm 1: Erken Okuryazarlık Uygulamaları

	Evet ③	Kısmen ②	Hayır ①
Sınıfımda çocuklarla cümleyi sözcüklerine ayırma oyunları oynarım.			

Bölüm 2: Sınıf Materyalleri

	Evet ③	Kısmen ②	Hayır ①
Sınıfımda çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun kitaplar bulunur.			

Bölüm 3: Kitap ve Yazı Düzeni

	Evet ③	Kısmen ②	Hayır ①
Kitabın yazarını işaret ederek, yazar hakkında bilgi veririm.			

