

ERKEN ÇOCUKLUKTA OKULA UYUM VE ERKEN OKURYAZARLIK EĞİTİMİ

Fatma YAŞAR EKİCİ - Sina Güzin CENGİZ

6

Bölüm

GİRİŞ

“Ben, on bir çocuklu bir ailenin en son çocuğuyum. Silifke’de doğdum ve ilkokula Silifke Cumhuriyet İlkokulu’nda başladım. Benim dönemimde korkulan, çekinilen öğretmene iyi öğretmen olarak bakılırdı ve benim ilk öğretmenim ‘iyi’ bir öğretmendi. Allah rahmet eylesin, Mualla Hanım, ilk derse yoklama ile başladı. İsmi okunan öğrenci, parmağımı kaldıracaktı. Sıra bana gelince ‘Mehmet Doğan Cüceloğlu!’ dedi. Sağıma baktım, soluma baktım; ‘Doğan’ benim ismim, ‘Cüceloğlu’ soyadımı da hiç duymadım. ‘Cüceller’ derlerdi bize, ama onu da çıkarabiliyorum; fakat ‘Mehmet’ nereden çıktı? Meğerse göbek adım ‘Mehmet’miş, kimse söylemedi. Öğretmen, stresli ve gergin bir durum içerisinde yeniden ‘Mehmet Doğan Cüceloğlu!’ dedi. Korka korka parmak kaldırdım, acaba ben olabilir miyim diye. Şöyle bir bakışı vardı: ‘Daha adımı dahi bilmiyor’ bakışı... Hassas bir çocuğum, gücüme gitti, utandım. Ve o gün okuldan çıktığım zaman küçük bir çocuk, depresyonda, hüznü, Mukaddem Mahallesi’nin tozlu sokaklarında boynu bükük olarak eve gittim. Akşam yemekten sonra beni nöbetler tuttu, sıtma olmuşum. Ertesi gün iğneci geldi ve bana kinin (sıtma tedavisinde koruyucu veya tedavi edici amaçla çocuğa verilen ilaç) iğnesi vurdu sıtma için, fakat kendisi maalesef yanlış yere vurmuş ve sol baldırında sinire denk geldiği için total oldum. Bir yıl okula gidemedim. Rahmetli annem elinden gelen her şeyi yaptı ve bir yıl sonra ben yürüdüm, yine Cumhuriyet İlkokulu’na gittim. Bu sefer, yeni bir öğretmen vardı; güler yüzlü, enerjik ve daha sonra öğrendim ki yeni nişanlanmış. Sınıfa girdim. Muazzez Öğretmenim, ‘Ay sizler ne güzel çocuklarsınız, haydi bir şarkı söyleyelim!’ dedi. O şarkının sözlerini söyledi, bizler de söyledik. Yanımdan geçerken gözüne bakıyordum; bana baktı, gülümsedi ve saçımı okşadı, başımı okşadı öğretmenim. O kadar mutlu oldum, o kadar mutlu oldum ki... O gün okul bitince, Mukaddem Mahallesi’nin tozlu sokaklarında coşkulu, mutlu bir çocuk vardı, ‘Öğretmenimi seviyorum! Okulumu seviyorum! Sınıfımı geçeceğim!’ diyen.” (EBA TV, 2018)

-Doğan Cüceloğlu, EBA TV, Tecrübe Konuşuyor Programı’ndan

1. OKULA UYUM

Uyum, kişinin gündelik hayatın içindeki rutinin problemleri ile başa çıkması olarak tanımlanmaktadır (Moritsugu, Vera, Jacobs ve Kennedy, 2017). Yeni bir çevreye giren bireylerden kültürel, sosyal

ve duygusal ya da akademik yönden uyum sağlamaları beklenebilir. Böylece bireyler, girdikleri yeni ortamda daha kolay kabul görebilirler. *Kültürel uyum*; bireyin farklı kültür veya kültürlerin yer aldığı bir çevreye girmesiyle yeni kültürün veya kültürlerin kurallarını, değerlerini, adetlerini, geleneklerini, göreneklerini, normlarını, dilini tanınmasını ve öğrenmesini ifade ederken; *sosyal ve duygusal uyum* da farklı gruplara uyum sağlayabilme, kişisel doyum ve sosyal tutumlardan oluşan ölçütlerden meydana gelmektedir (Gülay Ogelman, 2020). *Akademik uyum* ise; bir öğrencinin motivasyon, uygulama, performans ve akademik ortamdan memnuniyet gibi eğitimin ve öğretimin çeşitli talepleriyle başa çıkma başarısının derecesini ifade eder (Baker ve Siryk, 1999).

Okul, genelde çocuğun ebeveynlerinin desteği olmadan yeni bir çevre ve ortam olarak uyum sağlaması gereken ilk yerdir (Kahn, Nursten ve Carroll, 1981). Bu süreçte çocuklar fiziksel ortamlarında, sosyal ilişkilerinde ve öğrenme beklentilerinde eşzamanlı değişikliklerle karşılaşır (Perry, Dockett, ve Petriwskyj, 2014). Girdikleri yeni ortamları olan okulda kültürel, sosyal ve duygusal ya da akademik uyum gibi beklentilerle kuşatılırlar ve sonuçta karşımıza “okula uyum” kavramı çıkar.

1.1. Okula Uyumun Tanımı ve Önemi

Okula uyum en temel haliyle, çocukların katıldıkları yeni çevrelerinden sosyal ve akademik olarak fayda görmeleri şeklinde tanımlanabilir (Kaya ve Akgün, 2016). Başka bir ifade ile okula uyum, çocukların ilk defa katıldıkları okul ortamına uygun hareket ederek tanıştıkları öğrenci, öğretmen, idareci gibi bireylerle olumlu ilişkiler kurabilmeleri ve kurdukları bu ilişkileri devam ettirebilmeleridir (Yalçın, 2017). Okula uyumu, çocuğun yeni öğrenme ortamındaki şartlar arasında ulaşabileceği en yüksek seviyedeki eğitimsel uyumu sembolize eden karmaşık ve çok yönlü bir süreç olarak da tanımlamak mümkündür (Bağçeli Kahraman, 2018).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar hayatlarında ilk kez deneyimledikleri okula uyum sürecini sağlıklı bir şekilde atlattıkları takdirde, eğitimlerinin daha sonraki kademelerinde edinecekleri tecrübelerine de katkı sağlayacaklardır; aksi bir durumda ise okula uyum sağlayamamış bir çocuğun bu dönemde karşılaştığı zorluklar öğrenme sürecinde ciddi problemlere sebep olacaktır (Gülay Ogelman, 2020). Çocukların sosyal hayatın gerekliliklerini kazanabilmeleri ve bireysel gelişimlerini tümüyle desteklemek adına kendi sosyal çevrelerini oluşturmaları ve oluşturdukları bu ortamlardaki kişiler ile iletişim ve etkileşim içinde olmaları gereklidir (Polat, 2019). Çocuklar için ilk mikro-sistemleri olan evlerinden okula geçiş olarak nitelendirilebilecek olan bu dönem, öğretmen-çocuk-akran ilişkileri, okuldaki aktivite ve etkinliklere katılım sağlama, kurallara uyma ve kendinden beklenen her türden davranışa uygun şekilde hareket edebilme gibi alışkanlıkların oluşması için son derece önemli bir hazırlık sürecidir (Yalman ve Öztapak, 2019).

1.2. Okula Uyum ile ilgili Kavramlar

Çocukların son derece önemli görülen bu süreçlerinde katalizör rolü oynayabilen veya okula uyum süreçlerini daha zor duruma sokan kavramlar “okul olgunluğu”, “okul reddi” ve “okula hazırbulunmuşluk” ana başlıkları altında sınıflandırılmaktadır (Polat, 2019). Özellikle okul olgunluğu ve okula hazırbulunmuşluk kavramları birbirinin yerine kullanılabilir, bunun sebebi çocuğa yeterince odaklanılmamasındandır; halbuki *olgunluk* çocuk ile yakından ilgili iken, *hazırbulunmuşluk* çocuktan başka birçok etkenle de ilgilidir (Yalman ve Öztapak, 2019).

1.2.1. Okul Olgunluğu

Okul olgunluğu çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olarak ilkökula hazır olma durumudur. Bu kavram çocukların birden çok beceriyi edinmesiyle ilgilidir fakat yalnızca çocukların öğrenme-bilme olgunlukları ile ilgili değildir, aynı zamanda okula adapte olabilmeleri için gerekli becerileri de içeren ve okula uyumlarını kolaylaştıran bir kavramdır (Gülay Ogelman, 2020). Burada vurgulanması gereken nokta *çocuğun kendisi iken*, odaklanılan düşünce ise *çocuğun yapması ve edinmesi gereken becerileridir* (Yalman ve Öztabak, 2019).

Çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal özellikleri birbirlerinden farklı olduğundan okul olgunluğu da çocuktan çocuğa göre değişmektedir (Gündüz ve Özarlan, 2017; Yavuzer, 2010). Bir çocuğun okul olgunluğunu edinmesi için gelişim aşamaları açısından yaşıyla uyumlu olması önem arz eder (Gülay Ogelman, 2020). Eğer çocuk olgunlaşma noktasında yaşlarına göre gerideyse çocuğa süre verilmeli, kendisine sunulan bu sürede doğal bir şekilde potansiyelini çıkarması beklenmelidir (Yalman ve Öztabak, 2019).

Okula başlayan bir çocukta olması gereken özelliklerden bazıları şu şekildedir: belirli bir süre oturabilmesi, dikkatini toparlayabilmesi, verilen ödev ve sorumlulukları tamamlayabilmesi, el-göz koordinasyonunun yeterli seviyeye ulaşması, bakım verenden ayrılabilmesi, kim olduğunu keşfedebilmesi, bireysel kimliğini oluşturması, kuralları ve nedenlerini anlayabilmesi (Yavuzer, 2010), kendini ifade edebilmesi, tuvalet kontrolünü sağlayabilmesi, iletişim kurabilmesi ve öz bakım becerilerinin bir kısmını kendi başına yapabilmesi (Uludağ ve Durmuş, 2020).

1.2.2. Okul Reddi

Okul, çocukların bakış açısıyla dış dünyayı temsil eder ve çocukların evde deneyimlediklerinden farklı bir gerçeklik türü içerir (Kahn, Nursten and Carroll, 1981). Evlerinden ilk kez ayrılarak farklı ve daha geniş bir mikrosisteme giren bazı çocuklar kültürel, sosyal ve duygusal veya akademik zorluklarla karşılaşabilirler (Gülay Ogelman, 2020). Böylesi bir durumda çocuklar okul reddi davranışı sergileyebilmektedirler.

Okul reddi, bir çocuğun okula gitmekte veya bütün gün sınıfta kalmakta zorluk çekmesi olarak tanımlanır ve aşağıda yer alan (Tablo-1) farklı davranış biçimleriyle karşımıza çıkar (Karney, 2007):

Tablo 1. Okul Reddi Davranış Biçimleri

X-----X-----X-----X-----X-----X-----X-----	X-----X-----X-----X-----X-----X-----X-----	X-----X-----X-----X-----X-----X-----X-----	X-----X-----X-----X-----X-----X-----X-----	X-----X-----X-----X-----X-----X-----X-----	X-----X-----X-----X-----X-----X-----X-----	X-----X-----X-----X-----X-----X-----X-----
Okula devamda stre-sli olma ve devamsızlık yapmaktan dolayı memnuniyet duyma	Devamsızlık yapma maksadıyla okula giderken tekrarlanan davranış bozuklukları	Okula giderken tekrarlanan kasıtlı geç kalma davranışı	Arada bir devamsızlık yapma veya bazı derslere katılmama	Daha sık devamsızlık yapma veya derslere bazen katılma	Belirli bir süre için okula gitmeme	Uzun bir süre için okula gitmeme

Okul reddi davranışı sergileyen çocukların özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Yavuzer, 2010):

- Bakım verenden (anne, baba vb.) ayrılma korkusu
- Okula gitme düşüncesinin aşırı korku hali veya öfke nöbeti oluşturması ve ağlamaklı olup okula karşı direnme ve mazeret sunma
- Sebebi açıklanamayan baş veya karın ağrısı
- Akranları tarafından soyutlanma veya hırpalanma korkusu
- Öğretmeni tarafından cezalandırılma endişesi, düşük benlik kaygısı
- Doğuştan gelen aşırı duygusal tepkisellik, çekingen bir mizaca sahip olma

Her ne kadar okul reddi davranışı çocuğun kendisiyle ilgili nedenlerden kaynaklanıyor gibi gözüke de bu kavram çocuk dışındaki faktörleri, aile ilişkilerini ve okuldaki koşulları da barındırabilmektedir (Kahn, Nursten and Carroll, 1981). Evdeki veya okuldaki tetikleyici bir olay da okul reddi davranışını oluşturabilmektedir (ev veya okul değiştirme, okula devamı etkileyen bir hastalık, aile üyelerinden birinin hastalanması, veya evden ayrılma durumu, okulda arkadaşları tarafından hırpalanma, öğretmenlerden birinin veya bir kaçının tutumunun sert olması vb.) (Yavuzer, 2010).

1.3. Okula Uyumu Etkileyen Faktörler

Çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörler arasında bağlanma, ebeveyn tutumları, korku ve kaygılar, akran ilişkileri, mizaç (Yalman ve Öztapak, 2019); okul ile ilgili algı, sosyo-politik ve ekonomik değişkenler, bakım verene düşkünlük ve bağımlılık seviyesi, ebeveynlerin birinden (anne ya da baba) uzun süre ayrı yaşama, maruz kalınan travmalar, aile ile öğretmen arasındaki tutum farklılıkları, okuldaki arkadaşlar tarafından reddedilme, ailedeki fertlerden birinin ciddi bir problemi, okul veya öğretmen değişikliği, okulda veya evde ihmal ya da istismar edilme gibi olgulardan söz edilebilir (Polat, 2019).

Çocukların okula uyumunu etkileyen önemli faktörlerden biri de öz düzenleme becerileridir. Öz düzenleme, bireyin ortaya çıkan davranışlarını, eğilimlerini ve isteklerini erteleyebilme ya da bastırabilme, sosyal kurallara uyabilme, duygularını kontrol edebilme ve düzenleyebilme, amaca yönelik uyarana odaklanabilme ve dikkatini sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Bauer ve Baumeister, 2011; Koole, Van Dillen ve Sheppes, 2011; Posner ve Rothbart, 2009; akt: Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014). Erken çocukluk döneminde kazanılan öz düzenleme, olumlu sosyal davranışlar, okula hazır olma, akademik başarı ve yüksek düzeyde empati kurabilme gibi süreçleri de olumlu yönde etkilemektedir (McClelland ve Tominey, 2011; Posner ve Rothbart, 2009; akt: Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014). Şepitçi (2018) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisini incelediği araştırmada okula uyum becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ve çocukların sosyal beceri düzeyleri de onların okula uyumunu etkileyen önemli faktörlerden biridir. Gülay Ogelman ve arkadaşları (2013) anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve okula uyumları üzerindeki yordayıcı etkisini incelemişler ve şu sonuçlara ulaşmışlardır: Ebeveynlerin otoriter, yetkeci ve izin verici tutumları ile 5-6 yaşındaki çocuklarının sosyal beceri ve okula uyum düzeyleri birbiriyle ilişkilidir. Otoriter ve izin verici tutumlar arttıkça sosyal beceri ve okula uyumun azaldığı görülürken; öte yandan yetkeci tutum arttıkça çocukların sosyal becerileri ve okula uyum düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Çocukların okula uyumunu etkileyen önemli faktörlerden biri de uygulanan eğitim programı çerçevesinde yapılandırılmış etkin bir uyum programının hazırlanıp uygulanmasıdır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığının eğitim öğretim yılının başında çocukların okul kaygılarını gidermek ve onlara okul ortamını sevdirmek, öğrenme ortamını, öğretmenlerini ve arkadaşlarını tanımalarını sağlamak amacıyla uygulamaya koyduğu bir uyum programı vardır. Bu uygulamada okul öncesi eğitim ve 1.sınıflarda eğitim süreci bir hafta önce başlayarak okulun ilk haftası aile-öğretmen ve çocuk katımlı etkinlikler hazırlanmıştır. Yine bu kapsamda çocukların okula uyumlarının sağlanması sürecinde yer alan yönetici ve öğretmenlere yol göstermek amacıyla “Okula Uyum Haftası Kılavuzu” hazırlanmıştır. Bu kılavuzda yöneticilerin ve öğretmenlerin yararlanabileceği program ve etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Diğer taraftan, bu süreçte kritik bir role sahip olan ebeveynlerin bilgilendirilmesi ve desteklenmesinin okula uyum sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesini sağlayacağı düşünüldükçe bu doğrultuda, eğitimde niteliği ve verimliliği arttırmak, okula uyum sürecine yönelik olarak ebeveynleri bilgilendirmek ve desteklemek amacıyla “Çocuğum Okula Başlıyor!” isimli kitapçık hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan uyum programı, her eğitim öğretim yılının başında güncellenmektedir (<http://tegm.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-egitim-ve-ilkokul-1-siniflarda-okula-uyum-programi-ve-yol-haritasi/> Erişim Tarihi: 22.07.2021).

Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu bu uygulamanın yanında eğitici drama temelli okula uyum programının hazırlanıp uygulanması da çocukların okula uyumunu kolaylaştıracaktır. Şentürk Berber (2015) okul öncesi 5 yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programı hazırlamış, uygulamış ve programın etkililiğini değerlendirmiştir. Çalışma sonunda: eğitici drama temelli okula uyum programı alan çocukların okulu sevdikleri, işbirlikli katılımın arttığı, okuldan kaçınma davranışının azaldığı ve kendi kendini yönetme becerilerinin geliştiği, deney grubunda uygulanan eğitici drama temelli okula uyum programının, diğer etkinliklerin yapıldığı programa göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanında okul öncesi eğitim sürecindeki çocukların ilkokula geçiş ve uyum sürecini destekleyici nitelikte programların hazırlanıp uygulanması da faydalı olacaktır. Mercan Uzun (2015) okul öncesi eğitim sürecinde “Okula Hazırız” adlı bir eğitim programı hazırlamış, uygulamış ve programın etkililiğini değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda; uygulanan programın çocukların okula hazırbuluşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeylerini anlamlı derecede artırdığı tespit edilmiştir.

1.4. Okula Hazırbuluşluk ve İlkokula Hazırlık

“Öğrenmeye hazır olma’dan farklı olan okula hazırbuluşluk; yapılandırılmış bir öğrenme ortamında başarı göstermeye hazır olmayı ima ederken, öğrenmeye hazır olma ise doğuştan gelen bir özellik olarak tanımlanır (UNICEF, 2012). Çocukların sosyal ve duygusal hazırbuluşlukları duygularını denetleyebilmelerine, sosyal-duygusal ilişkilerinde dengeyi sağlamalarına; fiziksel açıdan hazırbuluşlukları büyük-küçük kasla ilgili becerilerini beklenen düzeyde sergileyebilmelerine; bilişsel açıdan hazırbuluşlukları karar alma yetilerinin gelişmesine, analitik düşüncelerine yardımcı olmakla birlikte ilkokula hazırlık sürecine adapte olmalarında kolaylık sunacaktır (Gülşay Ogelman, 2020).

İlkokula hazırlık ile erken çocukluk eğitimi arasındaki ilişkiyi çocukların gözünden saptamak amacıyla anaokuluna giden 101 çocukla (50 kız, 51 erkek) yapılan bir çalışmada (Harrison ve Murray, 2015) çocuklara okul ortamında karşılaşılabilecekleri 9 adet senaryoyu içeren (Şekil-1) görsel; anaokuluna başladıkları ve anaokulundan mezun olacakları zaman olmak üzere 2 defa gösteril-

miştir. Her defasında çocuklara şu sorular sorulmuştur: *Sence resimdeki çocuk nasıl hissediyordur? Neden böyle hissediyor olabilir? Öğretmene nasıl hissettiğini söyler mi? Neden öğretmene söyler/söylemez? Bundan sonra ne olabilir?* Araştırma okula uyum sürecinde yaşanabilecek zorluklar için çocukların algılarının ve başa çıkma stratejilerinin zaman içinde nasıl değiştiğini değerlendirmiş, bazı çocukların niçin diğerlerinden daha kolay okula uyum sağladığıyla ilgili yeni bilgiler sunmuştur. Elde edilen bulgular şöyledir: “*Evden ayrılırken aileyle vedalaşmak*”, “*kendi başına tuvalete gitmek*” ve “*kantinde sıra beklemek*” senaryolarından çocukların %50’si, en çok ‘*kendi başına tuvalete gitmek*’te zorlandıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte, çocukların %80’i ise ‘*evden ayrılırken aile ile vedalaşma*’da ve ‘*kantinde sıra bekleme*’de olumlu algılara sahip olduklarını belirtmiştir. Bu sonuç araştırmacılar tarafından; çocukların kendi başlarına yaptıkları ve bağımsız olma konusunda teşvik edildikleri bu eylemler, aynı zamanda çocukların ilginç-zorlayıcı buldukları ve okula uyum sürecinde kendilerini güçlendirmek için kullandıkları eylemler olarak yorumlanmıştır. Elbette evden ayrılırken aile ile vedalaşmanın ya da kantinde sıra beklemenin rahatsızlık verici olduğunu düşünen çocuklar (%15) da olmuştur. Bu oran, okulun zorluklarının kendilerini daha güçlü hissettirmedeği çocukların da olduğunu göstermektedir.

“*Oyun parkında oynamak*” ve “*kum havuzunda oynayanları seyretmek*” senaryoları için çocukların %55’i anaokuluna başladıkları zaman ve %82’si ise anaokulundan mezun olacakları zaman olumsuz duygularını dile getirmiştir ve olumsuz duyguları için akranlarıyla yaşadıkları şu zor deneyimlerin altını çizmiştir: reddedilme (benimle oynamıyorlar), yalnızlık (oynayacak kimsem yok), çatışma (benimle kavga etmeye çalışan çocuklar var) ve zorbalık (benimle alay ediyorlar). Bazı çocuklar aynı zamanda sevilme duygusundan ve zor durumlarda kendilerine destek olacak güzel arkadaşlara sahip olduklarından da bahsetmiştir.

“*Sınıfın önünde sıraya girmek*”, “*arkadaşlarının karşısında konuşmak*”, “*sınıfta oturup öğretmeni dinlemek*” ve “*sınıfta oturup aktivite yapmak*” senaryoları için çocukların çok büyük bir çoğunluğu olumlu algılara sahip olduklarını belirtmiştir, ancak oldukça büyük bir azınlık (%17) sınıfta arkadaşlarının karşısında konuşma ve oturup aktivite yapma konusunda olumsuz duygularını ifade etmiştir. Okulla ilgili becerileri ve bilgileri, sınıf içi öğrenme faaliyetlerine katılma ve bunlara odaklanma beklentilerini içeren bu iki senaryoyu çocuklar “sıkıcı” ya da “yorucu” olarak nitelendirmiştir. Araştırmacılara göre, okulun kurumsal gereksinimlerince kısıtlanmış ve sınırlandırılmış olma duygusu, çocukların bu olumsuz algılarının sebepleri olarak açıklanmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların %59-86’sının anaokuluna başladıkları zamanki ve anaokulundan mezun olacakları zamanki senaryolarla ilgili ifade ettikleri duygularında tutarlı oldukları tespit edilmiştir. *Bunlardan sadece bir kısmı (%1-6) okulla ilgili olumsuz algılarında ısrarcı olmuştur, ancak çocukların %29’unun duygusu ve algısı bazı senaryolar hakkında olumludan olumsuza dönüşmüştür. Araştırmanın altını çizdiği en önemli nokta şudur: “Okuldan ayrılma, okul reddi davranışı sergileme ihtimali veya okula uyum sürecini daha zor geçirme riski en yüksek olanlar bu iki gruptur.”* Sonuç olarak; her çocuğun okula olumlu bir geçiş yaşamasını sağlamak için okulun ilk yılındaki olumsuz algıların gelişiminin anlaşılması, ele alınması ve önlenmesi okula hazırbulunluşluk açısından son derece önemli görülmektedir (Harrison ve Murray, 2015).



Evden ayrılırken aileyle vedalaşmak



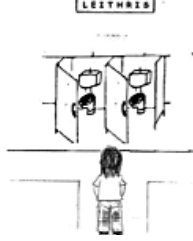
Sınıfın önünde sıraya girmek



Arkadaşlarının karşısında konuşmak



Sınıfta oturup öğretmeni dinlemek



Kendi başına tualete gitmek



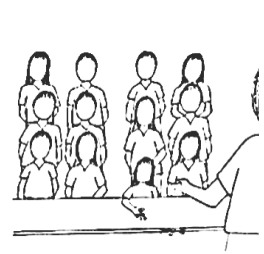
Sınıfta oturup aktivite yapmak



Oyun parkında oynamak



Kum havuzunda oynayanları seyretmek



Kantinde sıra beklemek

Şekil 1. Çocuklara Gösterilen Görseller

1.4.1. Okula Hazırbulunuşluğun Tanımı ve Önemi

Hazırbulunuşluk; büyüme, olgunlaşma ve öğrenme süreçlerinin neticesi olarak kişinin kendisinden beklenen davranışları sergileyebilmesi için ön koşulları edinmesidir (Uludağ ve Durmuş, 2020). Okula hazırbulunuşluk ise; çocuk ile çocuğun kazanımlarını en üst seviyeye çıkaracak çevresel ve kültürel deneyimler arasındaki etkileşimin bir ürünüdür (UNICEF, 2012). Okula hazırbulunuşluğu; ‘çocuklara akademik hayatları ve sonraki yaşamları boyunca iyi bir ilerleme sağlayabilmeleri için doğru temeli atan geniş bir bilgi ve beceri yelpazesi sunmak’ olarak da tanımlamak mümkündür (EYFS, 2014). Okula başlama zihinsel, fizyolojik, sosyal ve duygusal açılardan çocuğun herhangi bir güçlüğüle karşılaşmadan kolay ve rahat bir şekilde öğrenmeye elverişli olması anlamına gelen “hazırlıklı oluşu” şart koşmaktadır (Yavuzer, 2010). Bir anda ulaşılabilecek bir edinim olmayan okula hazırbulunuşluk çocuğun öz bakım becerisinde, fizyolojik, zihinsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişiminde okula başlayacak yetkinlikte olması, ilkokulun gerektirdiği durumlar için hazır bulunmasıdır (Uludağ ve Durmuş, 2020).

Okula hazırbulunuşluk için temel kuramsal dayanak olarak Urie Bronfenbrenner’in *Ekolojik Sistemler Teorisi*, birincil faktör olarak çocuğun nitelikleri üzerinde duran *Çocuk Etkileri Modeli*, okula hazırlıkta sosyal çevrenin çocuğun yeterliliklerini doğrudan etkilediğini savunan *Doğrudan Etkiler Modeli*, okula hazırlıkta sosyal çevrenin çocuğun yeterliliklerini doğrudan ve dolaylı etkilediğini savunan *Dolaylı Etkiler Modeli* ve diğerlerinden farklı olarak sosyal ilişkilerin zaman içinde değişiminin de çocuğu etkilediğini savunan *Dinamik Etkiler Modeli* baz alınmaktadır (Polat, 2019).

Erken çocuklukta okula hazırbulunuşluğun erken işaretleri okulu seven çocuklar tarafından şu şekillerde gösterilmektedir (O’Farrelly, Booth, Tatlow-Golden, ve Barker, 2020): öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile sosyal, duygusal bağlar kurmak; akran etkileşimlerinde bulunmak; sınıfta endişeli, yalnız veya üzgün hissetmektense rahat ve mutlu hissetmek; okuldaki faaliyetlere katılmak; öz denetim sahibi olmak; yaratıcı düşünmek; oyun oynamak; okuma, yazma, sayma ve çizim yapabilmek; fiziksel bağımsızlık kazanmış olmak. Ayrıca (UNICEF, 2012):

- Renkleri ve şekilleri bilmek, sayıları saymak ve alfabedeki harfleri söylemek gibi öğrenilmiş davranışlar
- Duygusal yeterlilik, yönergeleri takip etme, öğrenmeye ilgi duyma ve sosyal olarak kabul edilebilir şekilde davranma
- İnce ve kaba motor gelişimini, uygun bir süre hareketsiz oturmayı içeren gelişimsel olgunlaşma da okula hazırbulunuşluk için gereklidir.

1.4.2. Okula Hazırbulunuşluğu Etkileyen Faktörler

Okula hazırbulunuşluk yaklaşımlarının altında yatan dayanak, çocukların okula uyum sağlamaları ve başarılı olmaları için desteklenmeleri gerektiğidir (O’Farrelly vd., 2020). Bunu başarmak, bu tür adaptasyona ve başarıya katkıda bulunan faktörleri belirleme ve iyileştirme yeteneğimize bağlıdır (Sabol ve Pianta, 2017). Bu faktörler ‘fizyolojik, zihinsel, çevresel, sosyal ve duygusal’ faktörlerdir.

1.4.2.1. Fizyolojik Faktörler

Çocukların fizyolojik olarak gelişmelerinin, gerekli motor beceri ve yetileri kazanmalarının desteklenmesi ve takibi; okula uyumlarını ve hazırbulunuşluklarını olumlu etkilemektedir (Gülşay Ogelman, 2020).

Çocuğun okula hazırbulunuşluğunu etkileyen fizyolojik faktörler çocuğun kronolojik yaşı, büyük ve küçük kas gelişimi, genel sağlık durumu (Uludağ ve Durmuş, 2020); büyümesi, doğumdan önce veya sonra maruz kaldığı çevresel koşulları (Polat, 2019); görme ve işitme sağlığı (Yalman ve Öztabak, 2019) olarak sınıflandırılabilir.

Kronolojik yaş özellikle gelişmiş ülkelerde temel şart olarak görülmemekle birlikte, okula başlama için bir işaret olarak değerlendirilirken (Yalman ve Öztabak, 2019); bir çocuktaki gelişimin akranlarıyla aynı yaşta gerçekleşeceği beklentisi ve okula başlamak için belirlenmiş kronolojik yaşa ulaşan her çocuğun artık hazır olduğu düşüncesi de kabul edilmemektedir (Uludağ ve Durmuş, 2020). Çocuğun kronolojik yaşı ilerledikçe gelişen el-göz koordinasyonu gibi ince motor becerileri; okuldaki ilk yıllarda yazma, çizme, uzun süre kalem tutma için birer anahtar olacaktır (EYFS, 2014). Sağlıklı bedene sahip olan çocuk kendisinden beklenen koşma, zıplama, tırmanma, yakalama gibi kaba motor becerisi gerektiren eylemleri olgunlaşmış sinir ve kas sistemiyle gerçekleştirecektir (Yalman ve Öztabak, 2019). Biyolojik-fizyolojik-genetik bir olgu olan cinsiyet, çocuğun okula hazırbulunuşluğu için anlamlı bir farklılık oluşturmadığından öğretmenler bu süreçte cinsiyete değil, çocuğa odaklanmalıdır (Polat, 2019).

1.4.2.2. Zihinsel Faktörler

Zekanın temel bileşenleri olan algılama, dikkat, taklit ve hafıza çocukların öğrenme ortamlarındaki kalıpları ve ilişkileri anlamalarını sağlar. Genel olarak sayıları, harfleri ve renkleri bilen bir çocuğun mantıksal çarpma, basit düzeyde işlem yapabilme, uzamsal algı, örüntü ve ölçümler, sıralı düşünme, muhakeme ve problem çözme ile ilgili becerileri edinmesi, bilişsel olarak hazır olduğunu göstermektedir (Bhise ve Sonawat, 2016).

Okula hazırbulunuşlukluğu etkileyen zihinsel faktörlerden biri de çalışma belleğidir. Çalışma belleği; 'sorgulama, okuduğunu anlama ve öğrenme gibi zor konularla karşılaşıldığında zihindeki bilgileri tutabilmek için gerekli olan sistem veya sistemler' olarak tanımlanmıştır (Baddeley, 2010). Zayıf çalışma belleği olan çocuklar çoğunlukla yapmakta oldukları faaliyetleri ve öğrendiklerini unuturlar, yönergeleri hatırlamazlar ve faaliyetleri tamamlayamazlar, zor etkinliklerde sıralarını unuturlar, etkinlikleri sadeleştirirler bir başka deyişle aşamalı olan etkinliklerde bazı aşamaları yapmazlar ve etkinliği atlayarak tamamlarlar, yönergelerin içeriğini unuturlar, dikkat gerektiren bilişsel etkinliklerde başarılı olamazlar (Davis, 2011; Alloway vd., 2008). Rezzagil (2018) erken çocukluk döneminde çalışma belleği ile okula hazırbulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışma belleği ve okula hazırbulunuşluk arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma belleğinde sorun yaşayan çocuklar; okuma-yazma, matematik ve dil alanlarında sorun yaşayabilmektedirler. Bu eksiklikler okul öncesinin son yılında yani anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde olan bir çocuk için önemli sorunlara yol açmaktadır. Halbuki eğer doğru zamanda bu çocukların çalışma belleği değerlendirilebilirse onların sorunlarının kaynağı belirlenerek bu doğrultuda bilişsel gelişimini destekleme amacıyla uygun eğitim programları düzenlenebilir ve hayat boyu devam etme ihtimali olan başarısızlıklarının önüne geçilebilir (Rezzagil, 2018). Swayze ve Dexter (2017), 3 ve 4 yaş çocuklarında çalışma belleği ve okula hazırbulunuşluk arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları çalışma belleği ve dikkat sürecinin arasında anlamlı korelasyonun yanında, çalışma belleğinin okula hazırbulunuşlukta dikkat sürecinin ötesinde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Graziano ve diğerleri (2016) ise çalışma belleğinin özellikle davranış sorunu olan çocuklarda okula hazırbulunuşluğun belirleyicisi olabileceğini savunmuşlardır.

1.4.2.3. Sosyal ve Duygusal Faktörler

Çocuğun okul ortamında öğretmenleri ve akranlarıyla iletişim halinde olması, işbirliği yapabilmesi, kendisini ifade edebilmesi ve okulun kurallarına uyabilmesi (Alisinanoğlu, 2012); güvenli bağlanma, öz duygu denetimi, bireysel farkındalık gibi duygusal olgunlukları edinmiş olması (Yalman ve Öztapak, 2019); kendisinin ve başkalarının duygularını anlaması beklenmektedir (Uludağ ve Durmuş, 2020). Aileler de çocukları sağlıklı bir tutumla cesaretlendirip motive ettiğinde, sosyal ve duygusal açıdan desteklenen çocukların hazırbulunuşluğu da iyileşecektir (Gülay Ogelman, 2020).

Çocukların sosyal ve duygusal davranışları okula uyum sürecinde oldukça etkilidir, bu davranışların temel yansımaları arkadaşlarıyla ilişkilerinde görülmektedir (Polat, 2019). Özellikle yaşamlarının bu dönemindeki çocukluk kültürünün temelinde arkadaşlar ile “bir şeyler yapma uğraşı” yattığından, sosyal ve duygusal gelişim sayesinde kurulan arkadaşlıklar, yeterlilik duygusunun oluştuğu ve geliştiği okul çağı çocuğu için son derece önemli olmaktadır (Yavuzer, 2010). Akran kabulünün; akademik, sosyal ve duygusal başarı ve okula uyum ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, akranlarına olumsuz davranan veya akranlarının kendilerine olumsuz davrandığı çocuklarda; okul reddi davranışı, okulu az sevmeye, okul etkinliklerine katılma düzeylerinde düşüş, yalnızlık düzeylerinde yükseliş, sosyal ilişkilerde pasif kalma, özgüven eksikliği, sosyal ve duygusal davranışları yanlış yorumlama gibi durumlar oluşacak, bu da okula uyum ve hazırbulunuşluk düzeylerini olumsuz etkileyecektir (Gülay Ogelman, 2020).

1.4.2.4. Çevresel Faktörler

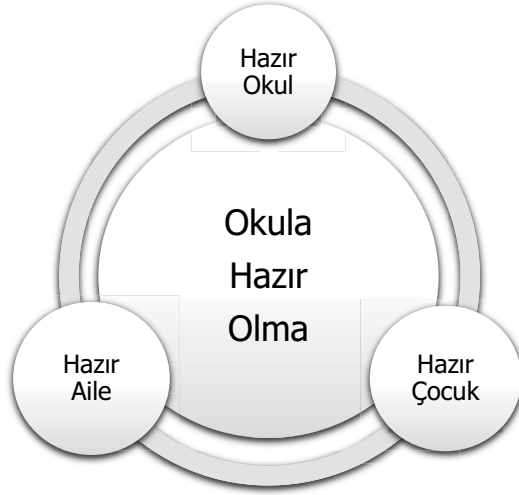
Erken çocuklukta çocuğun destekleyici bir çevrede büyümesi gelişimine katkıda bulunacak ve potansiyelini en üst düzeye çıkarmasına yardım edecek; aksi bir çevrede büyümesi ise gelişiminin hızını düşürecek ve potansiyelini göstermesini engelleyecektir (Uludağ ve Durmuş, 2020).

Çocuğun yakın çevresindeki sosyo-kültürel durum, sosyo-ekonomik seviye, doğa ile temas, teknoloji alışkanlıkları, öğrenim durumu, eğitime bakış, çocuğa karşı tutum, çocuk ve kardeş sayısı, toplumsal bakışın aile üzerindeki etkisi, cinsiyete bakış açısı ve yüklenen sorumluluklardaki farklılıklar, erken çocukluk hizmetlerinin niceliği ve niteliği, sosyal hizmetler, ulaşım imkanları, sağlık ve güvenlik hizmetleri okula hazırbulunuşluğu etkileyen çevresel faktörlerden bazılarıdır.

Düşük sosyo-ekonomik seviyeden gelen çocukların okula başlarken düşük akademik başarı, davranış sorunları ve öz denetim ile mücadele etme ihtimalleri daha yüksektir ve avantajlı sosyo-ekonomik seviyeden gelen çocuklara göre okula hazırbulunuşluk seviyeleri düşüktür (Isaacs, 2012). Ayrıca araştırmacılar tarafından anne eğitimi ile çocukların dil, zihinsel ve akademik gelişimleri arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuş ve annenin eğitim seviyesindeki artış çocukların ifade edici-alıcı dil becerilerinde de artışa sebep olarak görülmüştür, çünkü annenin eğitim seviyesi arttıkça ev ortamının da iyileştiği, annenin duyarlılığının yükseldiği ve çocuğa daha çok öğrenme materyali sunduğuna ulaşılmıştır (Bhise ve Sonawat, 2016; UNICEF, 2012).

1.4.3. Okula Hazırbulunuşluğun Boyutları

Geçmiş literatürde okula hazırbulunuşlukta, yalnızca çocuğun hazır oluşuna vurgu yapan bir yaklaşım hakimken; günümüzde bu algı değişmiş ve okula hazırbulunuşluk hem çocukların okula hazır olmaları, hem okulun çocuk için hazır olması, hem de ailelerin ve toplumun çocuğun okula hazırbulunuşluğu için hazır olması durumlarını kapsamaktadır (Polat, 2019). Okula hazırbulunuşluğun boyutları birbirinden ayrılmaması gereken üç ana başlık altında (*Şekil-2*) toplanmaktadır (UNICEF, 2012):



Şekil 2. Okula Hazırbulunuşluğun Boyutları

- *Hazır çocuk:* “çocuğun öğrenme sürecine ve gelişimine odaklanma”
- *Hazır okul:* “çocuğun ilkokula sorunsuz geçişini teşvik eden, okul ortamını ve öğrenimini destekleyen uygulamalara odaklanma”
- *Hazır aile:* “çocuğa bakım verenlerin ve toplumun da öğrenme, gelişme ve okula geçiş süreçlerine katılım göstermedeki tutumlarına odaklanma”

1.4.3.1. Hazır Çocuk

Okula hazır çocuk, okulda başarılı olmasını sağlayacak alanlarda temel asgari becerilere ve bilgiye sahip olan çocuktur (UNICEF, 2012). Okul olgunluğunu tamamlamış olması beklenen ve okula uyum sürecinin başında olan bir ilkokul birinci sınıf öğrencisinin gözünden bakıldığında; çocuk, muhtemelen ilk kez uzun bir dinlenme molası vermeden tam bir gün okula devam etmek zorundadır; aslında kendi dünyasıyla hiç ilgisi olmayan konulara odaklanmak zorundadır; sınıfta, teneffüste, öğle arasında, okul bahçesinde ya da okul servis aracında kendisinden büyük veya olgun çocuklarla kuracağı sosyal ilişkileri keşfetmek zorundadır (Polat, 2019).

Hazır çocuk kavramı, çocuğun daha önceden edindiği becerilerin ve öğrendiği davranışların üzerine inşa edilerek oluşturulduğundan, okula hazırbulunuşluk da doğuştan itibaren biriken becerilerin bir ürünü olacaktır; olgunluk seviyesine ulaşmış bir beceri daha eski bir becerinin olgunluk seviyesine ulaşmasına dayanacaktır (UNICEF, 2012).

Okula yeni başlayan bir çocuğun “Okulda ne yapmak isterdin?” sorusuna verdiği cevap, çocukların okula hazır olma konusunda yaşadıkları duygularının değişkenlik gösterdiğinin bir ispatıdır: “*Ders esnasında sınıfta koşmak; top gelip camlar kırıldığında kimsenin kızmaması; derste ve okulda her şeyi yapabilmek, dağıtmak; ders yapmamak; okuldan kaçmak; hep okuldan kaçmayı geçiriyorum aklımdan, bir arkadaşım denemiş, bacağını kırmış*” (Yavuzer, 2010).

1.4.3.2. Hazır Okul

Hazır okul; öğretmen, yardımcı öğretmen, idareciler, memurlar, kantin görevlisi, güvenlik görevlisi, sağlık uzmanı, rehberlik servisi gibi tüm personelin hazır olmasını ve okul binası, ısıtma sistemi, yemekhane, yatakhane, okul bahçesi, spor salonu, laboratuvarlar, kütüphane gibi tüm fiziksel ortamın hazır olmasını ve eğitim öğretim programının, müfredatın, akademik kaynakların ve takvimin de hazır olmasını içine alan, çok yönlü düşünülmesi gereken kümülatif bir kavramdır (Polat, 2019).

Çocuklar ve aileler her ne kadar okul için hazır olsalar da, söz konusu hazır oluşlarını nemalandırabilecekleri bir hazır okul ile karşılaşmazlarsa, hazırbulunuşluk hedefine ulaşılması da söz konusu olamayacaktır (Yalman ve Öztapak, 2019). Hazır okul kavramından bahsederken, “Çocuk Dostu Okul”lardan da (Child-Friendly School) söz etmek yerinde olacaktır (UNICEF, 2012). Çocuk Dostu Okul:

- Çocuk merkezlidir (Çocukların bütünsel gelişimi ve kapsamlı öğrenmesi için en faydalı özelliklere odaklanır.)
- Ortam açısından sağlıklıdır (Beslenme, haşarat ilaçlama ve çocukları aşılama programlarını takip eder.)
- Hijyeniktir (Temiz su, temiz çevre ve sıhhi temizlik sağlar.)
- Güvenlidir (Okul binasını ve oyun alanlarını düzenler.)
- Koruyucudur (Cezalandırmayı, istismarı, ihmali ve şiddeti yasaklar.)
- Cinsiyet ayrımcılığına karşı duyarlıdır.
- Kapsayıcıdır (Tüm çocukların eğitim hakkına sahip olduğu ilkesinden yola çıkarak en marjinal çocuklara dahi ulaşmak adına okul uygulamalarının tümünün adil, şeffaf olmasını sağlar ve çocuklar arasında herhangi bir sebepten dolayı ayrımcılık yapmaz.)
- Çocuğun çevresini de sürece dahil etmeye çalışır, böylece okula hazır bulunmanın üç boyutunu da birbirine bağlamış olur (UNICEF, 2012).

Erken çocukluk eğitim sistemi ile ilkokul sistemi arasındaki boşluk ve farklılık ne kadar büyükse, küçük çocuklar için erken çocukluk eğitim ortamından ilkokul ortamına geçişteki zorluk da o kadar büyük olacaktır (UNICEF, 2012).

Okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş sürecinde uygulanacak oryantasyon programları sayesinde çocuklar kendilerini güvende ve iyi hissedecekler; yaşamlarının ve gelişimlerinin bütününe hitap eden etkinliklerle ilkokulun yapısına geçişteki ders, derslik, teneffüs, ödev gibi temel farklılıklara aşina olacaklar; böylece hem yeni ortamlarını tanıyacaklar hem de ona uyum sağlamaya başlayacaklardır (Polat, 2019).

1.4.3.3. Hazır Aile

Hazır aile kavramıyla kastedilen aile; biyolojik ve biyolojik olmayan bakıcılar/bakım verenler, kardeşler ve geniş aile üyeleri dahil olmak üzere çocuklarla birlikte yaşayan tüm üyelerdir (UNICEF, 2012). Bu üyelerin de içinde bulunduğu demografik unsurlar (sosyo-ekonomik durum, eğitim seviyesi, yaş ortalaması, yaşanılan çevre, inanç vb.), çocuğun okula hazırbulunuşluğu açısından oldukça önemlidir (Yalman ve Öztapak, 2019).

“Hazır aile” kavramı tartışılırken, yoksulluk karşımıza her ne kadar oldukça önemli ve olumsuz bir durum olarak çıksa da, yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda sosyo-ekonomik dü-

zeyin tek başına çocuğun okula uyumunu olumsuz etkilemeyeceğini söylemek de mümkün olacaktır (Gülay Ogelman, 2020).

Hazır ailenin bir başka yönü, ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaç, ilgi ve taleplerine ne kadar duyarlı oldukları ile aile içinde babaların rolünün öneminin anlaşıldığı çalışmaların gün geçtikçe arttığı gerçektir (UNICEF, 2012). Hazır ailelerin ilkokula hazırlanan çocuklarını destekleyebilecekleri dört temel görevleri bulunmaktadır (Pianta, 2003; akt. Polat, 2019; Yalman ve Öztabak, 2019):

- *Çocuğun bakımını destekleyen hazır aileler:* Aileler; birincil görev olarak çocuklarının beslenme, barınma, sevgi, ilgi, sağlık, güvenlik ve duygusal ferah gibi ihtiyaçlarını karşılamalıdır.
- *Çocukları için eğitimci/öğretmen olan hazır aileler:* Aileler; çocuğun mikro-sisteminin içinde ve dışında uygun ve nitelikli öğrenme ortamları oluşturmalarıdır (beraber etkinlik yapmak, kitap okumak, oynamak vb.).
- *Bir aracı olarak hazır aileler:* Aileler; çocuklarını bebeklikten başlayarak yakın çevrede yer alan komşu, arkadaş ve akrabaları ile kurdukları sosyal ve duygusal iletişime dahil ederek bir istasyon rolü üstlenmelidirler. Böylece kurdukları nitelikli etkileşimlerle çocuklarının ilerideki sağlıklı sosyalleşmelerinin temelini atmalıdırlar.
- *Savunucu/paydaş konumundaki hazır aileler:* Aileler; kaynaklarına bağlı olarak alternatiflerin arasından en iyisini seçerek, çocuklarını başka mikro-sistemlere taşımalıdırlar (park, ev ziyareti, alışveriş, tiyatro gibi).

2. ERKEN OKURYAZARLIK EĞİTİMİ

Okuma yazma dönemi öncesinde okul öncesi süreci kapsayan erken okuryazarlık yaklaşımı; okuryazarlık için gerekli ön koşul olan çeşitli bilgi, beceri, tutum ve davranışların tümünü içerir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık yaklaşımına göre okuryazarlık olgusu çocuğun gelişimi devam ettikçe ilerleme gösterir ve çocuk okula başladığında okuryazarlık ve dil ile ilgili pek çok temel bilgiye sahiptir (Strickland, 1993).

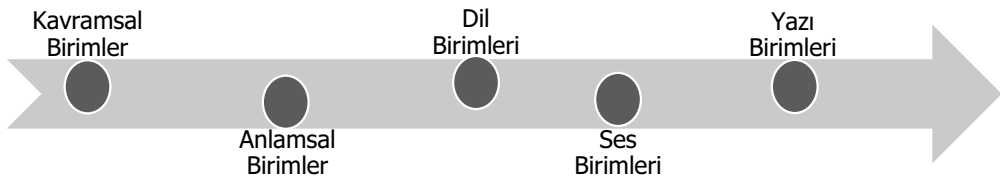
Çocuklar, 0-6 yaş arası dönemde okuryazarlık gelişimi adına son derece önemli bilişsel eylemlerde bulunurlar ve bu yaş arasında verilen nitelikli bir erken okuryazarlık eğitimi onların sonraki akademik hayatlarına kritik bir katkı sunar (Akoğlu ve Ergül, 2018).

Stegelin (2002) çocuklarla ilişkisi olan anne baba, öğretmen veya diğer kişilerin gözlemleyebileceği erken okuryazarlık becerilerine ilişkin örnekleri şu şekilde sıralamıştır:

- Bir bebeğin her gece aynı ninniyi söyleyen annesini dinlerken başını sallaması
- Bir bebeğin, babasını elinde en sevdiği kitabıyla görünce neşeli bir çılgılık atması
- 1-2 yaşındaki bir bebeğin oda boyunca emekleyip, bir çocuk kitabı alması ve kitabı yanında oturan annesine göstermesi
- 2-3 yaşındaki bir çocuğun annesi ona kitap okurken kitaptaki resimleri göstermesi
- 2-3 yaşındaki bir çocuğun abisinin ona okuduğu hikâyedeki kelimeleri tekrar etmesi veya mırıldanması
- 3 yaşındaki bir çocuğun araba ile giderken gördüğü trafik işaret veya tabelalarını okuyormuş gibi yapması
- 3-4 yaşlarındaki bir çocuğun annesi alışveriş listesini yazarken kendisinin de bir şeyler yazıyormuş gibi yapması

- 4 yaşındaki bir çocuğun tıpkı babasının kapıyı tamir ederken tahtayı ölçmesi gibi sopalı tahta at oynanacağını ölçmesi
- 4 yaşındaki bir çocuğun rastgele harfler ve resimler ile sınıfta oluşturduğu kendi hikâyesini anne ve babasına sunması
- 5 yaşındaki bir çocuğun sınıfta her gün karalamalar yaptığı not defterini ve adını yazma çalışmalarını anne ve babasına gururla göstermesi

Erken okuryazarlık genel hatları ile; sözcük bilgisi, sözel dil becerileri (*alıcı ve ifade edici dil*), yazı farkındalığı, harf bilgisi, anlam, sözcük yapısı (*morfoloji*), cümle yapısı (*sözdizimi*), kullanım (*edim-bilim*), fonolojik farkındalık (Yalman ve Öztapak, 2019); sözcük-uyak-hece ve ses birimi farkındalığı (Parbucu ve Dinç, 2019); ses öğrenimi, akıcılık (Uludağ ve Durmuş, 2020); anlama (*edebi-literatür anlamama, çıkarımsal-inferantial anlamama, üstbilişsel-metacognitive anlamama*), kavrama, görsel ve işitsel algı, renk-derinlik-hareket algısı, şekil-zemin ilişkisi (Polat, 2019); heceleme, etkin dinleme, şarkı söyleme, kelime hazinesi, hikaye anlatma ve dramalaştırma, kendiliğinden gelişen yazma (*öğretilerek değil, gözlemler ile yazı sisteminin genel özelliklerini çıkarma-her zaman doğru olması gerekmez, karalama ya da anlamsız şekiller de bu kavrama dahil edilir*), söylenen yazdırma (*dikte ettirme*), resim çizme, boyama, paylaşımlı yazma (*çocukların bir hikayeyi anlattıkları, yetişkinin de yazdığı, kendiliğinden gelişen bir okuryazarlık kavramı*), uydurma heceleme (*çocuğun çevresel yazı ile etkileşime girip bazı yazılı kelimeler hakkında fikir beyan etmesi*), günlük tutma (*çizme, boyama ve karalama ile başlarından geçen gerçek olayları resme dökme*), kendiliğinden gelişen okuma (*kendiliğinden yazma ile birlikte gelişen doğal bir süreç*), görsel okuryazarlık (Alisinanoğlu ve Demir Kaya, 2018); kitap tutma becerilerine aşinalık, öykü yapısına aşinalık, özetleme becerisi, hikayeyi tekrarlama ve tekrar anlatma, sözcük uydurma, ses eşleme, anlamsız sözcük uydurma, anlamsız sözcüğü tekrarlama ve bölme, hızlıca renk-rakam-harf-obje isimlendirme, rakam belleği, sesleri ters çevirme, sözcükleri bölme (Akoğlu ve Ergül, 2018); gramer kurallarını anlama, “!”, “?” ve “-” gibi işaretleri tanıma, sayılara aşına olma, sayı sayma, ezber yapabilme, nesnelere sınıflandırma, sıralama-karşılaştırma yapma, sayıları hafızaya alma, nitelik ve nicelik farkındalığı (Çetin, 2019) kavramlarını ve becerilerini de muhteva eden oldukça uzun soluklu ve kapsamlı bir süreç olarak karşımıza “kavramsal, anlamsal, dil, ses ve yazı birimleri” (Akoğlu ve Ergül, 2018) alanlarında çıkmaktadır (*Şekil-3*).



Şekil 3. Okuryazarlığın Alanları

Çocuklarda gramer gelişimi, erken okuryazarlık eğitimi ile yakından ilgilidir. 12 ay civarında başlayan gramer gelişimi kısaca altı basamakta özetlenmektedir (Tural, 1979; akt: Yalman ve Öztapak, 2019):

- *Basamak 1, Cümleye Benzeyen Kelime Evresi:* (12 ay/18 ay-2 yaş) Kullanılan iletişim dili; vücut hareketleri, jest ve mimiklerle desteklenir.
- *Basamak 2, Değişiklik Evresi:* (18 ay-2 yaş) İletişimde kullanılan anahtar ve esas kelimeler, başka kelimelerle değiştirilir.
- *Basamak 3, Yapı Evresi:* (2-3 yaş) Özne ve yüklem eksiksiz kullanılır.
- *Basamak 4, İşlemsel Değişiklik Evresi:* (2,5-4 yaş) Cümleler kelime düzeni açısından karmaşık bir yapıya dönüşmeye başlar.
- *Basamak 5, Sınıflandırma Evresi:* (3,5-7 yaş) Cümlelerin ve sözcüklerin seçimine titizlik gösterilir, varsa yanlışlar düzeltilmeye çalışılır.
- *Basamak 6, Karmaşık Yapı Evresi:* (5-10 yaş) Dilin gramer ilişkilerini de kapsayan daha karmaşık tipleri kullanılır.

2.1. Erken Okuryazarlık ve Okuma Farkındalığı

Okuma, yazılı sembollerin zihinde algılanması ve anlamlı hale getirilmesidir (Uludağ ve Durmuş, 2020). Çocuklarda okuma farkındalığı; bir sözcüğü meydana getiren ses birimlerini ayırt edebilme, sesleri tanıma ve sesleri değiştirebilme becerileri ile bir dilin seslerini zihinde tasarlama, tanıyabilme, ayırt edebilme, keşfetme gibi zihinsel işlemleri içeren ve sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı, hece farkındalığı ve fonem farkındalığı alt dallarından oluşan “fonolojik farkındalık” becerilerinden etkilenmektedir (Parbucu ve Dinç, 2019).

Okumayı öğrenmek temelde alfabetik bir süreçtir; okumaya yeni başlayan bir çocuğun alfabetik sistem hakkında bilgi edinmeden ve bu bilgiyi kelime haznesi oluşturmak için kullanmadan, olgunlaşmış bir okuma-yazma düzeyine ulaşması mümkün değildir (Metsala ve Ehri, 2009). Temel düzeyde alfabe bilgisi, harfleri ayırt edebilme becerisi için bir önkoşuldur ve aynı zamanda dikkat, hafıza, düşünme-problem çözme becerisi ve öğrenme stratejileri de bu süreçte çocuğun yardımına koşacaktır; erken okuryazarlık döneminde fonolojik farkındalığı, sözel dil becerilerini, alfabe bilgisini, dinleme, anlama ve kavrama becerilerini destelemek adına ev ve okul ortamında ebeveynlerle veya öğretmenlerle şunlar yapılabilir (Alisinoanoğlu ve Demir Kaya, 2018; Polat, 2019; Uludağ ve Durmuş, 2020):

- Aynı sesle başlayan-biten kelime bulma oyunları oynanabilir,
- Tekerleme tarzında ritimli şarkılar söylenebilir,
- El çırpma eşliğinde isim söyleme oyunları oynanabilir,
- Kitap okunurken bazı ses ve harfler vurgulanabilir,
- Belirlenen bir harfle nesne bulma oyunları oynanabilir,
- Alfabe şarkıları söylenebilir,
- Harflerin şekilleri ile nesne/hayvan benzetmesi yapılabilir (/s/-yılan vb.),
- Çocukla beraber “uydurma bir dil” oluşturulabilir,
- Kafiye kelimeler bulma oyunu oynanabilir,
- Bir hikaye melodik tonlamayla okunabilir,
- Nesnelerin seslerini dinleme ve taklit etme oyunu oynanabilir,
- Çocukların seviyelerine uygun fakat günlük hayatta nadir karşılaşacakları sözcükler kullanılabilir,
- Yaş grubuna uygun olarak toplum-dünya-doğa hakkında bilgiler içeren ve düşünmeye teşvik edilen konular hakkında tartışmalar yapılabilir,

- Kitaptaki hikaye yarıya kadar okunup kalan kısmını çocuktan tamamlaması talep edilebilir,
- Yeni bir kitabın sadece kapağı gösterilerek kitabın konusunu tahmin etmeleri istenebilir,
- Yazının yönünün soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğu çocukla paylaşılabilir,
- Hikaye okunurken kısa aralar verilip, kitapla ilgili sorular (*kahramanlar, olayların sıralaması, mekan, zaman vb.*) ile kitapta geçenler ve kendi düşünceleri arasında bağ kurabileceği sorular (*bu davranışı nasıl yorumlarsınız, siz olsaydınız ne yapardınız vb.*) içeren kısa tartışmalar yapılabilir,
- Kitabın sadece görsellerine odaklanılarak hikayeyi anladıkları şekliyle anlatmaları istenebilir,
- Okuma merkezi oluşturularak çocukların kolaylıkla kitaplara ulaşabilecekleri, hayal kurabilecekleri, rahat oturabilecekleri bir ortam hazırlanabilir.

2.1.1. Temel Alfabetik Aşamalar

Okuma ile ilgili bir model ortaya koyan Ehri; her aşamada okurken alfabe sisteminin kullanıldığı ve her aşamanın anlamının gerçekleşmesine göre şekillendiği Temel Alfabetik Aşamalarını beş seviyede toparlamıştır: Alfabe Öncesi Aşama, Kısmi Alfabetik Aşama, Tam Alfabe Aşaması, Birleştirilmiş Alfabe Aşaması, Otomatik Alfabe Aşaması (Ehri ve McCormick, 1998; akt. Uludağ ve Durmuş, 2020), ayrıca Frith'in de üç aşamalı modeli Temel Alfabetik Aşamalar alanında önemli görülmektedir ki bu aşama: Logografik Aşama, Alfabetik Aşama, Ortografi Aşamasıdır (Frith, 1985; akt. Uludağ ve Durmuş, 2020).

2.1.1.1. Alfabe Öncesi Aşama-Logografik Düzey

Çocukların alfabeyle ilgili herhangi bir bilgisi olmadan okuma faaliyetine başladıkları bu aşamada, okuyabilmek için alfabetik bilgi kullanılmaz; harf bilgileri kısıtlı olan bu aşamadaki çocuklar kelimelerde bulunan harflerin konuşma dilindeki seslerle eşleştiğini henüz anlayabilecek durumda değildirler (Uludağ ve Durmuş, 2020). Kelimelerin görsel nitelikleri ile telaffuzları veya anlamları arasında bağlantı kurarlar; bu ilişkileri hafızalarına kaydederek aynı kelimeleri bir sonraki görüşlerinde nasıl okuyacaklarını hatırlarlar (Metsala ve Ehri, 2009).

Çocukların kelimelerin şekli, uzunluğu gibi alfabetik olmayan grafik özelliklerine odaklanmasından dolayı "Logografik Düzey" olarak da adlandırılan alfabe öncesi aşamada, çocukların okuyabilecekleri bazı temsili görseller (*Şekil-4*) aşağıda verilmiştir (Ehri ve McCormick, 1998; akt. Uludağ ve Durmuş, 2020):



Şekil 4. Alfabe Öncesi Aşamada Okunabilecek Bazı Sözcük ve Görseller

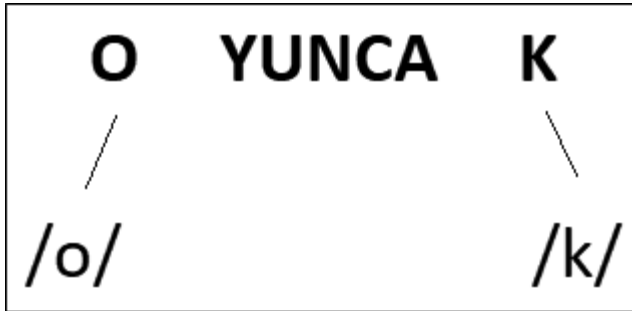
Alfabe öncesi aşamadaki çocuk söz konusu görsellerdeki yazıları okuyabilecektir fakat bu okuma harf ile ses arasındaki ilişkiden daha çok görsellerdeki ipuçları sayesinde gerçekleşmektedir, görsellerdeki ipuçları olmadan sözcükler doğru okunamayacaktır (Uludağ ve Durmuş, 2020). Bu aşamadaki çocuklar çevrelerindeki dur işaretleri, fastfood restoran tabelaları, ürün logoları, trafik levhaları veya oyuncak markaları gibi yazıları okuduklarında, bunu yazılı kelimelerin kendisinden çok baskıya eşlik eden görsel ipuçlarını hatırlayarak yapacaklardır (Metsala ve Ehri, 2009).

Alfabe öncesi aşamada olan çocukların genel özellikleri sevdikleri kitapları tekrar ve tekrar dinleme isteği içinde olmaları, sürekli dinledikleri kitaplarda yazanları zaman içinde hafızalarına almaları, bazı zamanlar kitapları kendi başlarına açıp okuyormuş gibi yapmaları olarak sıralanabilir ve bu çocuklar harf ve ses arasındaki ilişkiyi anlamaya başladıklarında kısmi alfabetik aşamaya geçerler (Uludağ ve Durmuş, 2020).

2.1.1.2. Kısmi Alfabetik Aşama-Yarı Fonetik Düzey

Çocukların, yazılı sözcüklerdeki harflerin birkaçının telaffuzları ile ilgili kısmi alfabetik bağlantılar kurarak sözcükleri nasıl okuyacaklarını hatırladıkları bu aşamada; özellikle ilk ve son harfler ortadaki harflere nazaran daha dikkat çekici olduğundan, genelde akılda kalıcı ipuçları olarak seçilirler (Metsala ve Ehri, 2009). Kısmi alfabetik aşamada (*Yarı Fonetik Düzey*) çocukların harflerle ilgili genel bilgi sahibi olmaları gerekir fakat harf bilgisi henüz yeni başladığından, kelimelerin tam olarak doğru okunması beklenmez; sadece çocukların belli seslerle okudukları kelimeler arasındaki bağlantıları fark etmeleri beklenir (Uludağ ve Durmuş, 2020).

Sözcüklerin, akılda kalıcı ipuçları niteliğindeki harfler sayesinde hatırlanabilmesi için kısmi alfabetik aşamada olan çocukların ilgili harflerin seslerini bilmeleri ve sözcüklerdeki ilk ve son sesleri diğer harflerden ayırabilmeleri gerekir; örneğin, çocuğun “oyuncak” sözcüğünün nasıl okunduğunu hatırlaması için, ilk /o/ ve son /k/ seslerini algılayabilmesi ve “o” ve “k” harflerinin bu sesleri sembolize ettiğini fark edebilmesi gerekir (Metsala ve Ehri, 2009). Bu aşamadaki alfabetik sistemi bilme becerisi, yazılı sözcüklerle telaffuzları arasındaki ilgili bağlantıları kurmayı ve hatırlamayı büyük ölçüde kolaylaştıracaktır (*Şekil-5*).



Şekil 5. Kısmi Alfabetik Aşamada "OYUNCAK" Sözcüğü

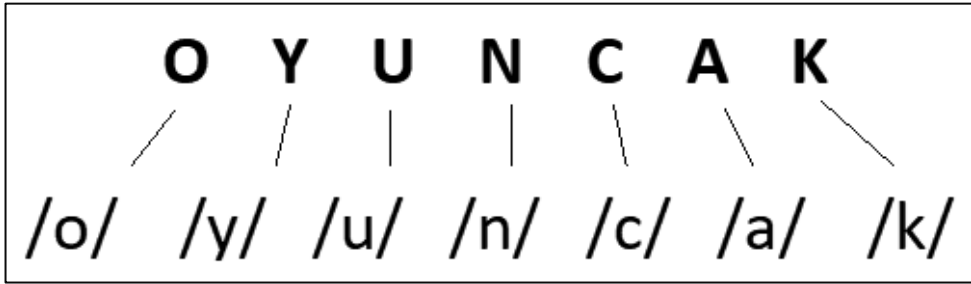
Kısmi alfabetik aşamadaki bir çocuk (Ehri ve McCormik, 1998; akt. Uludağ ve Durmuş, 2020):

- Bir içecek şişesinin üstünde /m/ ile başlayan bir sözcük grubu gördüğünde “meyve suyu” olarak okuyabilir. Fakat şişenin üzerinde “meyve nektarı”, “meyveli gazoz” veya “meyveli soda” da yazıyor olabilir. Sözcükler, benzer harflere sahip başka sözcüklerle karıştırılabilmektedir.

- Bazı kelimeleri tersten okuyabilir, örneğin “al” sözcüğünü “la” şeklinde okuyan bir çocuk aslında sözcüğü geriye doğru görmemektedir; henüz okumada soldan sağa eğilimini kazanmamıştır.
- Örneğin “hakim” kelimesini baştaki /h/ sesi ile sondaki /m/ sesinin tanınması sonucu okuyabilir. Fakat kelimedeki diğer harfleri göz ardı edebilmektedir. Bu sebepten “hakem” kelimesindeki ilk ve son harflere benzer başka kelimeleri okurken karıştırabilmektedir. Örneğin “hakim” veya “hüküm” kelimelerini de “hakem” olarak okuyabilmektedir.
- Kod çözme becerileri ve benzeşim yapabilme stratejilerini henüz geliştirmemiştir. Örneğin, “top” kelimesini okuyabilen çocuk henüz /ü/ sesini keşfetmediğinden, “tüp” sözcüğünü okuyamayacaktır; “top” sözcüğünü okuyabiliyor olması “tüp”, “tıp” veya “tip” sözcüklerini okumasında bir kolaylık sağlamayacaktır.

2.1.1.3. Tam Alfabe Aşaması

Tam alfabe aşamasında, sözcüklerin yazılı biçimindeki harfler ile telaffuzlarındaki ses birimleri arasındaki temel bağlantılar keşfedilir, böylece sözcüklerin nasıl okunacağı hatırlanabilir (Metsala ve Ehri, 2009). Bu aşama, çocukların alfabetik yazı sisteminin kurallarına göre okumaları için gerekli becerilerin başlangıç noktası hükmündedir ve bu aşamada üç temel kazanım görülür: kelimenin ses ve hece gibi daha küçük birimlerden oluştuğunun fark edilmesi, seslerle harflerin eşleştirilmesi, sözlü dille yazı dili arasında temelde rastlantısal olmayan bir bağlantının bulunduğu keşfedilmesi (Uludağ ve Durmuş, 2020).



Şekil 6. Tam Alfabe Aşamasında “OYUNCAK” Sözcüğü

Tam alfabe aşamasının kısmi alfabe aşamasına nazaran en büyük avantajı, kelimelerin hafızalarda daha eksiksiz bulunması ve böylece okumanın daha doğru hale gelmesidir; başka bir deyişle kısmi alfabe aşamasındaki “hakem”-“hüküm”-“hakim” örneğinde olduğu gibi sözcükler yanlış okunmaz, tam alfabetik aşamasındaki çocuklar sözcükteki tüm harfleri ve ilgili sesleri bilmektedirler (Metsala ve Ehri, 2009). Örneğin, bu aşamadaki bir çocuk “oyuncak” sözcüğündeki tüm harfleri ve bu harflerin seslerini bilir, doğru eşleştirmeler yapar ve sözcüğü eksiksiz okur (Şekil-6). Bu aşamanın özellikleri şu şekildedir (Ehri ve McCormik, 1998; akt. Uludağ ve Durmuş, 2020):

- Çocukların harf-ses arasındaki ilişkiyi bilmeleri, tanımadıkları kelimelerin kodlarını çözmelerini ve benzeşim yoluyla okuma yapabilmelerini sağlar.
- Bu aşamanın başında kod çözme becerisi henüz gelişmediğinden, okuma yavaştır ve akıcı değildir. Çocuklar öğrenme gerçekleşene kadar kasıtlı olarak, bilmedikleri harflerin üzerinde

uzun dururlar, bu uzun duruş okumalarını yavaşlatır. Fakat bu geçici bir dönemdir, zamanla kod çözme becerisi gelişecek, sözcüklere aşına olunacak ve okuma hızlanacaktır.

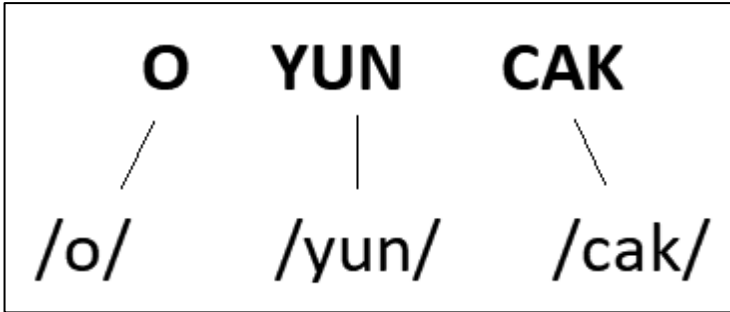
- Okuma alıştırmaları neticesinde kelime haznelerindeki artış, tam alfabe aşamasının en önemli kazanımıdır.

2.1.1.4. Birleştirilmiş Alfabe Aşaması

Tam alfabe aşaması ile birlikte gelişmeye başlayan birleştirilmiş alfabe aşamasında sözcüklerin yazılı biçimlerinde görülen harflerle telaffuzlarındaki ses birimleri arasında tam bağlantılar kurulur ve böylece sözcüklerin nasıl okunacağı tam olarak hatırlanır (Metsala ve Ehri, 2009).

Tam alfabetik aşamada hafızadaki kelimelerin yazımları hakkında eksiksiz bilgi tutma yeteneği, okurken birçok farklı kelimeyle karşılaşıldığında büyük kolaylık sağlar ve zamanla harf kalıpları, okuyucunun yazım sistemine ilişkin genelleştirilmiş bilgisinin bir parçası haline gelir (Metsala ve Ehri, 2009). Bu aşamada (Ehri ve McCormik, 1998; akt. Uludağ ve Durmuş, 2020):

- Küçük parçalardan ziyade büyük parçalar halinde okuma yapılır; örneğin yedi farklı sestene oluşan “oyuncak” sözcüğü üç hece şeklinde okunacak (Şekil-7) ve böylece kelimedeki bölümlerin sayısı azalacaktır.
- Öğrenilen hece grupları veya kelimeler yeni kelimelerin okunmasını sağlayacaktır.
- Benzer hece ve kelimelerden yararlanılarak yeni kelimeler öğrenildiğinde, söz konusu yeni kelimeler eski kelimelerle nadiren karıştırılacaktır.



Şekil 7. Birleştirilmiş Alfabe Aşamasında “OYUNCAK” Sözcüğü

2.2. Erken Okuryazarlık ve Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığının kavramı Clay tarafından 1960 yılında ortaya atılmış (Bayraktar ve Temel, 2014) olup; çocukların yazının işlevini, şeklini sözel dil ile anlamlandırması olarak tanımlanır (Karaman, 2014).

2.2.1. Yazı Farkındalığı Becerisi

Yazı farkındalığı, yazılı dilin kurallarını, yapısını ve fonksiyonunu anlama becerisidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklardan yazıyı okumaları değil, yazı ile ilgili kavramları kazanmaları ve yazının farkında olmaları beklenmektedir (Justice ve Ezell, 2004).

Yazının bir amacı olduğunu anlama, herhangi bir ortamdaki yazıyı tanıma, bir hikayede resimlerin değil yazıların mesaj taşıdığını bilme, sayfada yer alan harf kümelerden oluşan kelimelerin okuyucunun söylediği kelimeyi temsil ettiğini anlama, yazının konuşma ya da düşünceleri temsil ettiğini anlama ve yazının yönünü bilme yazı farkındalığı kapsamında değerlendirilen becerilerdir (Bredenkamp, 2015). Örneğin bir çocuğun oyuncak ayısına her gece yatarken kitap okuyormuş gibi yapması, yolda giderken KFC yazısını gören çocuğun onu tanıması yazı farkındalığı kapsamında ele alınmaktadır (Morrison, 2012).

Araştırmacılar çocukların yazı farkındalığı becerisini desteklemek ve bu becerinin okuma gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eğitim programları geliştirmiş ve sonuçları raporlamışlardır. Elde edilen sonuçlar, bu programların çocukların yazı farkındalıkları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Programa katılan çocukların, diğer çocuklara göre, birinci sınıfta okumayı daha kısa sürede öğrendikleri, imla kurallarını uygulama konusunda daha başarılı oldukları ve daha okunaklı yazı yazdıkları gözlenmiştir. Yazı farkındalığı eğitimi almayan çocukların ise bu becerileri geliştirmede sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bir başka ifade ile yazı farkındalığını desteklemek amacıyla geliştirilen eğitim programlarının çocukların okuryazarlık düzeyini anlamlı düzeyde arttırdığı söylenebilir (Aktan Kerem, 2001; Pierce, 2003; Mol, Bus ve Jong, 2009; Şimşek, 2011).

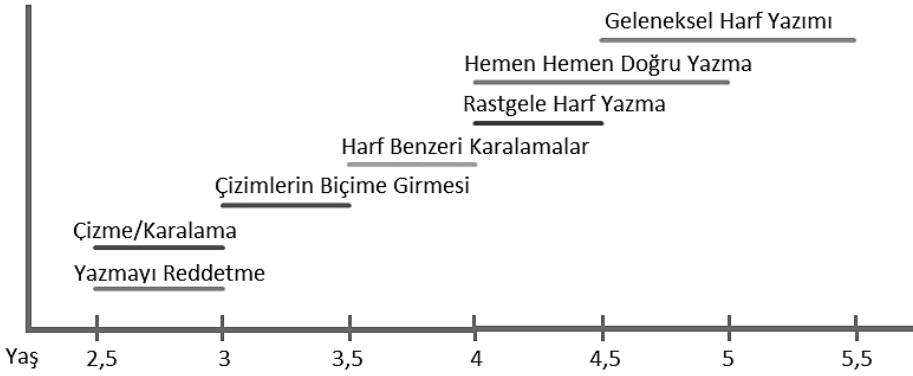
Erken okuryazarlık döneminde çocuklarda yazı farkındalığı becerilerini desteklemek adına (Polat, 2019) şunlar yapılabilir:

- Mümkün olan eşya ya da materyallerin üstüne etiketlemeler yapılabilir.
- Yapılan çalışmalar (gezi, etkinlik, piknik, kek yapımı tarifi vb.) hakkında çocukların anlattıkları ve fikirleri onların da görecekları şekilde yazılarak, belgelemede çocuğa rol model olunabilir.
- Farklı yüzeylerde (kağıt, tahta, toprak, kinetik kum, oyun hamuru, saç-tıraş köpüğü vb.) çizgi çizme denemeleri yapılabilir.
- Bir yazı merkezi oluşturulabilir (çeşitli renklerde ve özellikte kalemler, kağıt, zarf, dosya, gazete, dergi vb.).
- Resimli bir öğün listesi oluşturulabilir ve çocukların göreceği bir yere asılarak birlikte okunabilir.
- Çocukların sınıfa geldiklerinde kendi isimlerini bularak yapıştırdıkları, okuldan ayrılırken de çıkarıp tekrar kutuya koydukları basit ve anlaşılır bir yoklama tablosu kullanılabilir.

2.2.2. Yazma Becerisi

Çocuklarını yazı dilini kullanmaya başlamaları ile ilgili ilk girişimleri kağıt üzerine yaptıkları “karalamalar” olarak adlandırabileceğimiz işaretlemelerle başlar, ardından çocuklar dilin konuşma ve yazma kodlamalarını oluşturan harfleri anlarlar (Polat, 2019).

Kronolojik yaş ve gelişim ilerledikçe, çocuklar resmettiklerinin hikayesini anlatmak için resimlerinin üstüne veya altına karalama yazılar yazmaya başlarlar, sonunda karalama yazı ile karalama resim arasındaki farkı ayırt ederler (Alisinanoğlu ve Demir Kaya, 2018). Çocuklarda yazma becerileri 2,5-5 yaş arasındaki dönemde (*Şekil-8*) yazmayı reddetme, çizme/karalama, çizimlerin biçime girmesi, harf benzeri karalamalar, rast gele harf yazma, hemen hemen doğru yazma ve geleneksel harf yazımı evrelerinden geçerek oluşmaktadır (Ho, 2011).



Şekil 8. Çocuklarda Yazı Yazma Gelişimi Evreleri

Çocuklar 4 yaşına kadar, yazma becerilerinde ilk basamakta sayılırlar ve yazıyla ilgili şunları öğrenirler (Karaman, 2013; akt. Altınkayak, 2019): Yazı soldan sağa, yatay ve yukarıdan aşağı doğru satırlar halinde yazılır ve harf ile sözcüklerden oluşan bir yapıdır; yazıdaki sembollerin her birinin, kendisine özgü isimleri vardır ve bu semboller bir araya geldiğinde sözcükler oluşur. Yazı yazma becerilerini desteklemek için dinleme eğitimi ile parmak, el ve kol kaslarını geliştirme ile boyama ve çizgi çalışmaları yapılmalıdır.

2.3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminde Paylaşımlı Kitap Okumanın Rolü

Paylaşımlı kitap okuma; bir yetişkin tarafından bir kitabın okunması ve kitap hakkında tartışılması sırasında belirli ve sistematik öğretici tekniklerin kullanıldığı; çocuğun etkin katılımının desteklediği kitap okuma şekli olarak tanımlanmaktadır (Ezell ve Justice, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Okul öncesi çocuklar için gerçek hayatla bağlantı kurabilmelerini sağlayan, ilgi çekici ve motive edici, karşılıklı paylaşımı temel alan bir yoldur (Watkins ve Bunce, 1996).

Kitap paylaşımına yönelik son dönem görüşlerine göre “çocuklara kitap okumak” fikrinden çok, “çocuklarla kitap okuma” anlayışı tartışılmaktadır (Han ve Neuharth-Pritchett, 2014). Karşılıklı paylaşma ve eşit rol oynama tabanına yerleştirilen bir okuma paylaşımı düzeninde, çocuklar bir başkası tarafından yönlendirilmek yerine etkin bir rol edineceklerdir. Bu uygulama neticesinde, çocukta öz kontrol ve özgüven lehine gelişmelerin görüleceği savunulmaktadır (Justice ve Kadaravek, 2002)

Paylaşımlı kitap okuma sırasında, çocuğun edebi bilgi birikimini ve becerilerini artırmak amacıyla yetişkinler, kendi davranışlarını çocuğun hâlihazırdaki bilgi birikimine uygun bir şekilde uyarlarlar. Justice ve Pullen (2003) paylaşımlı kitap okumaya yönelik, yetişkinlerin benimsemiş olduğu iki ayrı teknik öne sürmektedirler. Bunlar: ‘diyaloga dayalı / etkileşimli kitap okuma (dialogic reading)’ ve ‘yazıyı referans gösterme (print referencing)’dir. Bu durumda; diyaloga dayalı/etkileşimli kitap okuma, paylaşımlı kitap okumadan farklı bir etkinlik değil; paylaşımlı okuma başlığında bir alt tekniktir. Diyaloga dayalı/etkileşimli kitap okuma, çocuktan etkin katılımın gerçekleşmesinin beklendiği ve karşılıklı paylaşımın yüksek olduğu bir kitap okuma tekniğidir. Yetişkinler bu okuma tekniğinde, kapalı uçlu soruları sınırlı tutup açık uçlu sorular sorar, ek sorularla çocukların cevaplarını takip eder, çocukların cevaplarını tekrar eder ve genişletir, çocuğun daha istekli ve fazla katılması için pekiştirici uygular ve

tüm bunları yaparken çocuğun ilgilerini takip ederler (Justice ve Pullen, 2003). Diyaloga dayalı okuma yöntemi bir diğer kitap okuma davranışlarından ayıran esas yönü ise, okuma sırasında rollerin dinleyici ve okuyucu olarak çocuk ve yetişkin arasında değişmesine dayanmaktadır. Yetişkin etkin dinleyici rolünde sorular sorar, yeni bilgiler ekler ve kitaptaki materyalin daha ayrıntılı açıklamalarını yaparak çocuğu teşvik eder ve ipuçları sunar. Çocuk da verdiği cevaplara göre pekiştirilir ve verdiği cevapları yetişkin tarafından genişletilir (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003).

Yazıyı referans gösterme (print referencing); yetişkinlerin yüksek sesle okuduğu basılı metnin içeriğindeki öğelerin işlevlerini ve özelliklerini vurgulayarak, çocukların yazıya ilişkin bilgilerini ve ilgilerini artırmak için kullandıkları teknikleri ifade eder (Justice ve Ezell, 2002; Zucker, Ward ve Justice, 2009). Yazıyı referans gösterme tekniğinde yetişkin, çocuğun sözlü ve yazılı dille olan açık ve örtük etkileşimlerini teşvik etmek için kitap okuma esnasında sözlü ve sözsüz bazı davranışlar sergiler (Justice ve Pullen, 2003; Zucker, Ward ve Justice, 2009). Bunlar;

- Sorular; Bu sayfada kaç kelime var? Bu konuşma balonunda bazı kelimeler var, sence ne yazıyor olabilir? gibi,
- İstekler; Lütfen bana sayfayı okumaya nereden başlayacağımı göster, bana cümlenin nerede bittiğini gösterir misin? gibi,
- Yorumlar; Bak bu harf senin isminde var, bu bir 'A', bu tabelanın üzerinde 'aymayı beslemeyin' yazıyor, bak bu iki kelime aynı harfle başlıyor, gibi,
- Sözsüz teknikler; Yetişkinin okurken yazıyı başıyla soldan sağa/sağdan sola ya da yukarıdan aşağıya doğru izlemesi, yazıyı parmağıyla işaret etmesi gibi davranışlardır.

Justice ve Ezell'in (2000) yürüttükleri araştırmaya göre, kitap okuma sırasında yazıyı referans göstermeye yönelik eğitilmiş ailelerin çocuklarında yazı kavramı, sözcük ayrımı ve sözcük kavramları açısından büyük kazanımlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da kitap paylaşımında yazıyı referans göstermenin çocuklarda yazı farkındalığını, sözcük kavramlarını ve alfabe farkındalığını artırdığı belirtilmektedir (Justice ve Pullen, 2003).

2.4. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminde Ailenin Rolü

Aile çocuğun ilk öğretmeni ve ev çocuğun ilk öğrenme ortamıdır. Çocuğun başarısını destekleme ve geliştirmede ev içerisindeki her birey potansiyel etkiye sahiptir. Çocukların evdeki erken okuryazarlık yaşantıları ve aile bireylerinin okuma yazma konusundaki inanç ve düşünceleri, okula başlamadan önce ve sonra da, onların okuma yazma becerilerini etkilemektedir. Bu nedenle ailelere erken yıllarda çocukların okuryazarlık gelişimini sağlama ve okuma yazma ile ilgili tutumlarını desteklemede önemli bir görev düşmektedir (Uluğ, 2018). Ebeveynlerin çocuklarıyla geçirecekleri kaliteli zaman ve bu zaman dilimlerinde birlikte yapacakları tüm etkileşimli etkinlikler, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini hem doğrudan hem de dolaylı olarak destekleyecektir. Ebeveyn okuryazarlık etkinliklerini pasif ve aktif olmak üzere 2 şekilde ele alınır. Ebeveynlerin pasif okuryazarlık etkinlikleri, ebeveynlerin çocuklarına okuryazarlıkta model olması anlamına gelmektedir. Ebeveynlerin kitap okuma alışkanlıkları (kitap okumayı sevmeleri, kitap okurken geçirdikleri zaman) ile çocukların okuma becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki söz konusudur (Sonnenschein, Brody, ve Munsterman, 1996). Ayrıca Burgess, Hect ve Lonigan (2002) ebeveynlerin pasif okuryazarlık davranışlarının çocukların sözel dil ve fonolojik farkındalık becerileri ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin aktif okuryazarlık etkinlikleri ise çocukların okuryazarlık ve dil etkinliklerine katılmasıdır (Burgess,

Hecht, ve Lonigan, 2002). Yapılan araştırmalar sonucunda çocuklara kitap okuma sıklığının, birlikte sözel etkileşim içeren şarkı, ninni, tekerleme söyleme, drama oyunları gibi etkinliklerde bulunmanın okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık ve sözel dil becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Yeung ve King, 2016; Malin 2016).

Anne ve babalar okul öncesi dönem çocuklarını gazete, dergi, kitap gibi birçok yazılı materyal- le tanıştırmak ve bu materyallerin bulunduğu ortamlarda olmalarını sağlayarak çocuklarının okuma becerilerini edinmelerine yardımcı olabilirler. Bununla birlikte ailelerin çocukları ile birlikte sık sık kütüphane ortamlarını ziyaret etmeleri, onların okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayacaktır. (Çakmak ve Yılmaz, 2009).

3. OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

İlkokula hazırlık çalışmaları; çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettiği süre boyunca sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi bütün alanlarda eşit şekilde destek- lendiği çalışmaların bir bütünüdür. Bu alanda yapılacak çalışmalar çocuğun okul öncesi eğitim ku- rumuna başladığı ilk günden itibaren bütün gelişim alanlarını kapsamalı ve birbiri üzerine eklenerek gitmelidir. Çocuğun bir beceriyi tam anlamıyla kazanabilmesi için uzun yıllara ihtiyaç vardır. Başka bir deyişle, ilkokula hazırlık çalışmaları genel anlayışın aksine, sadece okul öncesi eğitim kurumla- rında okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri içinde yapılan bir senelik çalışmalar değildir. Okul öncesi eğitim programının bütünü aynı zamanda ilkokula hazırlık programıdır. Okul olgunluğu ancak bu şe- kilde kazanılabilir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Kesinlikle okuma veya yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur. Okuma yazma- ya hazırlık çalışmaları sadece masa başında yapılan kitap/kavram/çizgi çalışmaları olarak değeri- lenmemelidir. Aksine, bu çalışmalar birçok farklı etkinlik çeşidi ile (sanat, drama, müzik, oyun vb.) gerçekleştirilmelidir. Okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil onların ilkokulda okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır. Çocukla- rın öncelikle, okuma yazmanın gerekliliğini ve gerçek yaşam ile ilişkisini anlamaları önemlidir. Böy- lece çocukların, okuma yazmaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmeleri desteklenecektir. Okuma yazma için farkındalık yaratmak ve heveslendirmek yapılacak çalışmaların amacına ulaşabilmesi açı- sından son derece önemlidir (MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları; 'dinleme eğitimi, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme, bo- yama ve çizgi çalışmaları' şeklinde gruplandırılabilir.

Dinleme Eğitimi Çalışmaları: Erken okuryazarlık döneminde sözel dil becerilerinin ve alıcı dil ile ifade edici dil süreçlerinin desteklenmesi için, çocukların önceden edindikleri dinleme ve konuşma becerilerinin de desteklenmesi gerekmektedir (Morrison, 2012).

Dinleme Becerisi; başkaları tarafından anlatılan ya da okunan bir metinden anlam çıkarma becerisi olarak tanımlanabilmektedir ve bununla birlikte dinleme becerisi sadece duymaktan ya da işitmekten ibaret değildir; dinleme, karşıdaki bireyin ifade ettiği kodu algılama, onu çözümlyerek anlam verme ve bir çıktı olarak anlamı yordayabilme gibi üstbilişsel becerileri de gerektiren bir süreçtir (Özbay, 2005). Dinlediğini (okunanı) kavrama becerileri okuryazarlık döneminde oldukça önemli görülmek-

tedir çünkü dinleme becerileri, çocuktaki dil becerisi ile yakından ilgilidir; çocuğun okunan metindeki düşünceleri anlamlandırması ve sonrasında da kendi düşünceleri ile bağ kurarak metni kavraması gerektiğinden, mutlaka erken çocukluk döneminde etkili anlamayı destekleyecek aktivitelere yer verilmelidir (Polat, 2019).


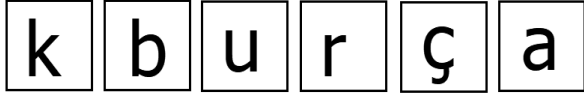
Harf öğretimine geçmeden önce yapılması gereken dinleme çalışmalarının ilk aşamasında harflerin sesleri verilmeden önce doğal ve yapay ses kaynakları dinletilmeli; çocukların sesin kaynağını fark etmeleri, tanımaları, ayırt ve taklit etmeleri sağlanmalı; müzikten ve müzik dersinden mümkün olduğunca çok faydalanılmalı; işitme engeli veya konuşma bozukluğu olanlar gerekirse profesyonel destek için ilgili kişi ve kurumlara yönlendirilmelidir (Uludağ ve Durmuş, 2020).

Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları: Parmak, el ve kol kaslarını geliştirebilmek adına çocukların yazı bilinci, kalem tutma, oturma şekli, kas gelişimi, el tercihi, kağıdın pozisyonu ana başlıklarında takibi ve desteklenmesi son derece önemlidir.













Yazı bilinci (çocuğun yazma fonksiyonlarının farkında olmasıdır, çocuk okula gitmeden çevresindekilerin yazı yazmasını gözlemleyerek modelleme yapar); *kalem tutma* (çocuğun kalemi çok üstten veya çok alttan tutması yazdıklarını görmesini engellediğinden yanlış ve çirkin yazmasına, parmak kaslarının yorulmasına ve bozulmasına sebep olur); *oturma şekli* (uzun vadede iskelet sistemine zarar veren yanlış oturma şekli çocuğun yazarken yorulmasına ve yazı yazmadan soğumasına sebep olur); *kas gelişimi* (küçük çocukların kaba motorları ince motorlarından daha önce geliştiğinden kalemi daha sert tutarlar ve bastırarak yazarlar; bu sebepten kas çalışmalarına önem verilmelidir); *el tercihi* (yazmada sol elini veya sağ elini kullanan çocuklarda akademik başarıda bir farklılık görülmemektedir); *kağıdın pozisyonu* (sağ elle yazan çocukların defterleri sola, sol elle yazan çocukların defterleri sağa 45 derece açıyla döndürülmelidir) ana başlıkları ile alakalı çalışmalar yapılmalıdır; bunlara ek olarak parmak, el ve kol kaslarını geliştirmek için yazıya geçmeden yoğurma, biçimlendirme, yırtma, kesme, katlama, yapıştırma, dizme, parmakla yazma-boyama ve takip etme çalışmaları yapılmalıdır (Uludağ ve Durmuş, 2020; Alisinanoğlu ve Şimşek Çetin, 2012).

Boyama ve Çizgi Çalışmaları: Boyama ve çizgi çalışmaları yapan çocuğun kalemi hangi elle tutması gerektiği kararı çocuğa bırakılmalıdır; bitişik eğik yazı için kavisli, eğik, kesintisiz çizgi çalışmaları ve dik temel yazı için dik, yatay, dairesel çizgi çalışmaları tercih edilmelidir; dik temel yazıdaki dairesel çizgiler için el kağıttan kalkmadan başlanılan noktaya gelene kadar sola doğru çizim yapılmalıdır; harflerin çizimini kolaylaştıracak çizgilerin seçimine özen gösterilmelidir, çocuklara dik temel harflerin dikey ve yatay yazılış yönleri kavratılmalıdır (Uludağ ve Durmuş, 2020).

4. OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Etkinlik Türü	No: 1 - Ses Birimi Farkındalığı				
Etkinlik Adı	Nesneleri Buluyorum				
Kazanım ve Göstergeler	<p><i>Dil Gelişimi</i> Kazanım 9: Ses bilgisi farkındalığı gösterir. Göstergeleri: Şiir, öykü ve tekerlemelerdeki uyakları söyler. Kazanım 12: Yazı farkındalığı gösterir. Göstergeleri: Gördüğü yazının ne ile ilgili olduğunu söyler.</p> <p><i>Bilişsel Gelişim</i> Kazanım 1: Nesne/durum/olaya odaklanır Göstergeleri: Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p>				
Materyaller	Nesnelerin isimlerinin ve resimlerinin olduğu kartlar, ilgili harf kartları				
Öğrenme Süreci	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plana uygun kavramlar seçilir (taşıtlar, aile üyeleri, sonbahar, vücudumu tanıyorum, sayılar, renkler, şekiller, sağlıklı beslenme vb.). 2. Seçilen kavrama uygun, nesnelerin isimlerinin ve resimlerinin olduğu kartlar hazırlanır (bu etkinlik için "taşıtlar" seçilmiştir). 3. Öğretmen/Ebeveyn hazırladığı kartlar arasından birini seçer. 4. Kartı çocuklara göstermeden nesnenin seslerini sıra ile, yüksek sesle ve vurgulayarak söyler (örneğin "gemi" için /g/ /e/ /m/ /i/). 5. Çocuklar nesneyi bulduğunda öğretmen/ebeveyn kartı gösterir. 6. Bulunan her nesnenin sesleri çocuklarla tekrar edilir. 7. Etkinlik sonunda tüm kartlar çocuklara eşit sayıda dağıtılır. 8. Çocuklar, harf kartları arasından ilgili sesleri bulurlar ve her sözcüğü harf kartları ile yeniden yazarlar. 9. Bulunan nesnelere ait kartlar çocukların görebileceği bir yerde (masanın üstü, pano, duvar, ipe asılı bir şekilde havada vb.) sergilenir. 10. Etkinlik sonunda çocuklar seçtikleri bir taşıt ile drama yapabilirler. 11. Çocukların yaş grubuna göre taşıt çeşidi seçilmelidir. 				
Örnek Kelimeler	Gemi Kamyon İtfaiye Aracı Minibüs Tır Tanker Tekne Kano Metro	Araba Tren Kamyonet Midibüs At Arabası Panelvan Sandal Kayık Tank	Vapur Uçak Polis Aracı Tren Metrobüs Uzay Mekiği Yat Denizaltı Teleferik	Bisiklet Helikopter Ambulans Tramvay Kepçe Zeplin Bot Jet Otomobil	Motorsiklet Traktör Otobüs Yelkenli Taksi Balon Sandal Vinç Dozer
Örnek Materyaller	 				

Etkinlik Türü	No: 2 - Sözcük Farkındalığı
Etkinlik Adı	Sözcük Grafiği
Kazanım ve Göstergeler	<p><i>Dil Gelişimi</i></p> <p>Kazanım 9: Ses bilgisi farkındalığı gösterir. Göstergeleri: Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu söyler. Verilen cümleyi sözcüklerine ayırır. Söylenen cümlelin kaç sözcükten oluştuğunu söyler.</p> <p><i>Bilişsel Gelişim</i></p> <p>Kazanım 4: Nesnelere sayar. Göstergeleri: İleriye doğru birer birer ritmik sayar. Saydığı nesnelere sayısını olduğunu söyler. Kazanım 20: Nesne/sembollerle grafik hazırlar. Göstergeleri: Nesnelere sembollerle göstererek grafik oluşturur.</p>
Materyaller	Çeşitli sayıda sözcük içeren cümlelerin yazılı olduğu kağıtlar, sticker
Öğrenme Süreci	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen/veli cümlelerin yazılı olduğu kağıtları katlar, kutuya koyar. 2. Çocuklar sıra ile birer kağıt seçerler. 3. Seçtikleri kağıtlardaki cümleler öğretmen/veli tarafından okunur. 4. Çocuklar cümleleri tekrar eder. 5. Öğretmen/veli çocuklardan cümledeki sözcükleri saymasını ister. 6. Çocuğa cümledeki sözcük sayısı kadar sticker verilir. 7. Daha önceden çocuklarla birlikte çizilen grafiğe ilgili sözcük sayısı kadar sticker uygun yere yapıştırılır. 8. Cümleler bittikten sonra en uzun ve en kısa sözcük içeren cümleler seçilir, tekrar okunur.
Örnek Cümleler	<p>Ben kendimi seviyorum.</p> <p>Hasta olunca doktora giderim.</p> <p>Bence parkta oynamak çok keyiflidir.</p> <p>Ormanda piknik yapmaktan hoşlanırım.</p> <p>Benim en önemli işim oyun oynamaktır.</p> <p>Karnım acıktığında güzel yemekler yerim.</p> <p>Bana kaba davranılmasından hoşlanmam.</p> <p>Ellerim kirlendiğinde güzel kokulu bir sabunla yıkarım.</p> <p>Oyuncaklarımı arkadaşlarımla paylaştığımda onlar mutlu olurlar.</p>
Örnek Grafik	<p>Sözcük Sayısı</p> <p>1.Cümle 2.Cümle 3.Cümle 4.Cümle 5.Cümle 6.Cümle 7.Cümle 8.Cümle</p>

Etkinlik Türü	No: 3 - Uyak Farkındalığı												
Etkinlik Adı	Son Heceleri Benzer mi?												
Kazanım ve Göstergeler	<p><i>Dil Gelişimi</i> Kazanım 9: Ses bilgisi farkındalığı gösterir. Göstergeleri: Şiir, öykü ve tekerlemelerdeki uyakları söyler.</p> <p><i>Bilişsel Gelişim</i> Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Göstergeleri: Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.</p> <p>Kazanım 3: Algıladıklarını hatırlar. Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.</p>												
Materyaller	Nesnelerin isimlerinin ve resimlerinin olduğu kartlar, 3 adet boş kutu												
Öğrenme Süreci	<ol style="list-style-type: none"> Hayvanların isimlerinin ve resimlerinin olduğu kartlar hazırlanır. Tüm kartlar bir kutuda toplanır. Çocuklar iki gruba ayrılır (uyak sayısı ile grup sayısı aynı olmalıdır). Gruplar uyaklara göre isimlendirilir (-ek grubu, -an grubu vb.) Her bir gruba bir adet kutu verilir. Gruplar sıra ile ortadaki kutudan birer kart seçerler. Her grup kendine ait olan uyağı bulmaya çalışır ve kutusuna koyar. Oyun sonunda kutulardaki tüm kartlar sayılır, uyakları tekrar edilir. Son aşamada hayvanların çıkardıkları sesler taklit edilebilir. Yaş grubuna göre uyak sayısı arttırılabilir. 												
Örnek Kelimeler	-ek	-a	-an	-e	-i								
	İnek	Karınca	Aslan	Deve	Hamsi								
	Eşek	Kaplumbağa	Kaplan	Fare	Tilki								
	Sinek	Zürafa	Ceylan	Pire	Kedi								
	Kelebek	Panda	Papağan	Serçe	Kirpi								
	Böcek	Balina	Gergedan	Çekirge	Keçi								
	Leylek	Kurbağa	Pelikan		Hindi								
	Örümcek	Karga	Tavşan										
	Ördek	Yarasa	Yılan										
	Köpek	Karınca	Doğan	-un	-ı								
		Akbaba	Pelikan	Maymun	Arı								
		Boğa	Çıyan	Rakun	Ayı								
		Çita		Koyun	Martı								
		Kokarca											
Örnek Materyaller	<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>kirpi</td> <td>ördek</td> <td>panda</td> <td>papağan</td> </tr> </table>									kirpi	ördek	panda	papağan
													
kirpi	ördek	panda	papağan										

KAYNAKLAR

- Akoğlu, G. ve Ergül, C. (2018). *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı* (1.Baskıdan çeviri; S.B. Neuman and D.K. Dickinson, Edt.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aktan Kerem, E. (2001). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alisinanoğlu, F. (2012). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Alisinanoğlu, F. ve Demir Kaya, S. (2018). Erken Çocuklukta 50 Okuryazarlık Stratejisi. Ankara: Pegem Akademi.
- Alisinanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2, 1-14.
- Alloway, T.P., Gathercole, S.E. and Kirkwood, H.J. (2008). *Working Memory Rating Scale, Manual*. London: Pearson.
- Altunkayak, Ş. Ö. (2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Bağçeli Kahraman, P. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Sürecine İlişkin Anaokulu Öğretmenlerinin ve Annelerinin Görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20. <https://doi.org/10.24130/eccdd-jecs.196720182144>
- Baddeley, A. (2010). Working Memory. *Current Biology*, 20(4), 136-140.
- Baker, R. W. and Siryk, B. (1999). *SACQ: Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bayraktar, V. ve Temel, Z. F. (2014). *Yazı Farkındalığı Becerileri*. Z. F. Temel (Ed.), Dil ve Erken Okuryazarlık içinde (s.65-90). Ankara: Hedef CS.
- Bhise, C. D. and Sonawat, R. (2016). Factors Influencing School Readiness of Children. *Research Journal of Recent Sciences*, 5(5), 53-58. Retrieved from www.isca.me
- Bredenkamp, S. (2015). *Çocuklara İletişimi Öğretme: Dil Okuryazarlık ve Sanat*. H. Z. İnan ve T. İnan (Ed.). Erken çocukluk eğitiminde uygulamalar (S. Demir Kaya ve M. Bartan, Çev.) içinde (s.376-409).
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., and Lonigan, C. J. (2002). Relations of The Home Literacy Environment (HLE) to The Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. and Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Çakmak T ve Yılmaz B. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çetin, A. (2019). *Erken Okuryazarlık Becerileri Eğitim Programının Erken Okuryazarlık Ve Erken Matematik Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davis, D. (2011). *Identifying Memory Capacity: A Study of Two Working Memory Assessment Tools*. Master of Science Degree. University of Wisconsin, Stout.
- EBA TV. (2018). Tecrübe Konuşuyor: Doğan Cüceloğlu. MEB. Retrieved from https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCol-labPlayer_v0.0.783/index.html
- EYFS. (2014). EYFS Statutory Framework. Retrieved from <https://www.nurseryresources.org/product/eyfs-statutory-framework>
- Ezell, H. K. and Justice, L. M. (2005). *Shared Storybook Reading: Building Young Children's Language and Emergent Literacy Skills*. PH Brookes Pub.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarama Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 317-328. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3647>
- Gardner, H. (2019). *Eğitilmemiş Zihin: Çocuklar Nasıl Düşünür ve Okulda Nasıl Bir Eğitim Olmalı?*. İstanbul: Alfa Bilim.
- Graziano, P.A., Garb, L.R., Ros, R., Hart, K. and Garcia, A. (2016). Executive Functioning and School Readiness Among Preschoolers with Externalizing Problems: The Moderating Role of The Student-Teacher Relationship. *Early Education and Development*, 27, 573-589.
- Gülşay Ogelman, H. (Ed.). (2020). *Yaşamın İlk Yıllarında Okula Uyum*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gülşay Ogelman, H., Önder, A., Seçer, Z., ve Erten, H. (2013). Anne Tutumlarının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerini Ve Okula Uyumlarını Yordayıcı Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 143-152.
- Gündüz, H. B. ve Özarslan, N. (2017). Farklı Yaş Kategorilerinde İlkokula Başlayan Öğrencilerin Okul Olgunluğu ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okula Uyum Problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304630>
- Han, J. and Neuharth-Pritchett, S. (2014). Parents' Interactions With Preschoolers During Shared Book Reading: Three Strategies for Promoting Quality Interactions. *Childhood Education*, 90(1), 54-60.

- Harrison, L. J. and Murray, E. (2015). Stress, Coping and Wellbeing in Kindergarten: Children's Perspectives on Personal, Interpersonal and Institutional Challenges of School. *International Journal of Early Childhood*, 47(1), 79–103. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0127-4>
- Ho, C. A. (2011). *Major Developmental Characteristics of Children's Name Writing and Relationships with Fine Motor Skills and Emergent Literacy Skills*. Doctoral Dissertation, The University of Michigan, Ann Arbor-USA.
- Isaacs, J. B. (2012). *Starting School at A Disadvantage: The School Readiness of Poor Children. The Social Genome Project*. Washington, DC: Center on Children and Families at Brookings.
- Justice, L. M. and Ezell, H. K. (2000). Enhancing Children's Print and Word Awareness Through Home-Based Parent Intervention. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.
- Justice L.M. and Ezell H.K. (2002). Use of Storybook Reading to Increase Print Awareness in at Risk Children. *American Journal of Speech-Language Pathology* [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))
- Justice, L.M. and Ezel, H.K. (2004). Print Referencing: An Emergent Literacy Enhancement Strategy and Its Clinical Applications. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 35, 185-193.
- Justice, L. M. and Kaderavek, J. (2002). Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Justice, L. M. and Pullen, P. C. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills Three Evidence-Based Approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Kahn, J.H., Nursten, J. P. and Carroll, H. C. M. (1981). *Unwillingly to School: School Phobia or School Refusal - A Psychosocial Problem*. In Education and Training (3rd ed., Vol. 13). Pergamon Press. <https://doi.org/10.1108/eb001660>
- Karaman, G. (2014). *Erken Okuryazarlık Becerilerinin Tarihsel Gelişimi Kuramsal Temelleri ve Kapsamı*. Z. F. Temel (Ed.), Dil ve erken okuryazarlık içinde (s.11-33). Ankara: Hedef CS.
- Karney, C.A. (2007). *Getting Your Child to Say "Yes" to School: A Guide For Parents of Youth With School Refusal Behavior*. Oxford University Press.
- Kaya, Ö.S. ve Akgün, E. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okula Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(4), 1311–1324. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.51992>
- Lonigan, C. J. and Whitehurst, G. J. (1998). Relative Efficacy of Parent and Teacher Involvement in A Shared-Reading Intervention for Preschool Children From Low-Income Backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Malin, J. L. (2016). *Home Literacy Activities in Latino Immigrant Families: Contributions to Toddlers' Expressive and Receptive Language Skills*. Doctoral Thesis. University of Maryland: Maryland, United States.
- Mercan Uzun, E. (2015). *Okul Öncesi Dönemde Uygulanan "Okula Hazırız" Eğitim Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Metsala, J.L. and Ehri, L.C. (2009). *Word Recognition in Beginning Literacy*. In Word Recognition in Beginning Literacy. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410602718>
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013 <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooororam.pdf>
- Mol, S.E., Bus, A.G. and Jong, M.T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge As Well As Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Moritsugu, J., Vera, E.M., Jacobs, J.H. and Kennedy, M. (2017). *Adjustment: Life Process*. In *Psychology of Adjustment The Search for Meaningful Balance* (pp. 2-24 (Chapter 1)). SAGE Publications.
- Morrison, G. S. (2012). *Early Childhood Education Today*. New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- O'Farrelly, C., Booth, A., Tatlow-Golden, M. and Barker, B. (2020). Reconstructing Readiness: Young Children's Priorities For Their Early School Adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, p.3–16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.001>
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçay Yayın Pazarlama.
- Parbucu, N. ve Dinç, B. (2019). *Okul Öncesi Eğitimde Bir Erken Okuryazarlık Becerisi: Fonolojik Farkındalık (Kuramdan Etkinlik Uygulamalarına)* (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Perry, B., Dockett, S. and Petruškyj, A. (2014). *Transitions To School: International Research, Policy and Practice*. New York, NY: Springer.
- Polat, Ö. (Ed.). (2019). *Adım Adım İlkokula Başlamak: Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rezzagil, M. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Çalışma Belleği ile Okula Hazırbulunuşluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sabol, T.J. and Pianta, R. (2017). *The State of Young Children in the United States: School Readiness*. In E. Votruba-Drzal and E. Dearing (Eds.), *The Wiley Handbook of Early Childhood Development Programs, Practices, and Policies* (1st ed., pp. 3–18). WILEY Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118937334>
- Sonnenschein, S., Brody, G. and Munsterman, K. (1996). *The Influence of Family Beliefs and Practices on Children's Early Reading Development*. L. Baker, P. Afflerbach, and D. Reinking (Ed.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 3-20). New Jersey: Erlbaum.

- Stegelin, D.A. (2002). *Early Literacy Education: First Steps Toward Dropout Prevention*. Clemson, SC: National Dropout Center, Clemson University.
- Strickland, D. S. (1993). Emergent Literacy: How Young Children Learn to Read and Write. *Educational Leadership*, 47(3), 9–14.
- Swayze, M. and Dexter, C. (2017). Working Memory and School Readiness in Preschoolers. *Contemporary School Psychology*, 40688, 1-11.
- Şentürk Berber, S. (2015). *Okul Öncesi 5 Yaş Çocukları İçin Eğitici Drama Temelli Okula Uyum Programının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şepitçi, M. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Okul Uyumuna İle İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, Ö. (2011). *60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığının ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uludağ, G. ve Durmuş, T. (Edt.). (2020). *Erken Okuryazarlık Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uluğ, E. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Ve Etmeyen 12-36 Aylık Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortam Özelliklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UNICEF. (2012). *School Readiness: A Conceptual Framework* (P. R. Britto, Ed.). United Nations Children's Fund.
- Watkins, R.V. and Bunce, B.H. (1996). Natural Literacy Theory and Practice for Preschool Intervention Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 191-212.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Yalçın, V. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Süreçleri Hakkında Öğretmen Görüş ve Deneyimleri. *Journal of Current Researches on Educational Studies* 7(2). <https://doi.org/10.26579/jocures-7.2.1>
- Yalman, D. ve Öztabak, M.Ü. (Edt.). (2019). *Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi: Okula Geçişte Kritik Yıllar*. İstanbul: Efe Akademi.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuğu Tanımak Ve Anlamak: Ana-Babaların En Çok Sorduğu Sorular Ve Cevaplarıyla* (8.Baskı; Edt.;N. Feroğlu). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeung, S.S. and King, R.B. (2016). Home Literacy Environment and English Language and Literacy Skills Among Chinese Young Children Who Learn English As A Second Language. *Reading Psychology*, 37 (1), 92-120.
- Zevenbergen, A.A. and Whitehurst, G.J. (2003). *Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention For Preschoolers*. On Reading Books to Children: Parents and Teachers, 177-200.
- Zucker T.A., Ward A.E. and Justice L.M. (2009). Print Referencing During Read-Alouds: A Technique for Increasing Emergent Readers' Print Knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1): 62-72.
- <http://tegm.meb.gov.tr/www/okul-ocesi-egitim-ve-ilkokul-1-siniflarda-okula-uyum-programi-ve-yol-haritasi/> (Erişim Tarihi: 22.07.2021)

ETKİNLERDEKİ GÖRSELLERİN KAYNAKLARI

Etkinlik 1'deki;	
Uçak Araba Bisiklet	www.uzmanlarsmmm.net/index.php/bilgilendirme/2016/01/07/motorlu-tasitlar-vergisi-tutarlari/
Etkinlik 2'deki;	
Gülyüz	www.hepsiburada.com/uygun-gulen-surat-emoji-yastik-pm-evt3072
Yıldız	https://www.pngindir.com/indir/k%C4%B1rm%C4%B1z%C4%B1y%C4%B1ld%C4%B1z.html
Çiçek	www.clker.com/clipart-pink-daisy-8.html
Çilek	www.123rf.com/photo_72612044_stock-vector-fresh-strawberry-cartoon.html
Etkinlik 3'teki;	
Panda	www.99designs.com/other-design/contests/design-sweet-panda-cartoon-character-erstell-ein-s%C3%BC%C3%9Fen-865362
Ördek	https://tr.stockfresh.com/image/2856008/funny-duck-cartoon
Papağan	www.vectorstock.com/royalty-free-vector/red-brazil-parrot-icon-cartoon-style-vector-7771926
Kirpi	www.tr.clipartlogo.com/istock/category/animal_250.html
adreslerinden 25.02.2021 tarihinde alınmıştır.	