

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Özel Eğitimde Erken Okuryazarlık
Becerilerini Destekleme: Öğretmenlerin
Bilgi ve Uygulama Stratejileri

Supporting Early Literacy Skills in Special
Education: Teachers' Knowledge and
Implementation Practices Strategies

Cansel SAFÇI*
Arzu DOĞANAY BİLGİ**



Geliş/Submitted: 25.06.2026

Kabul/Accepted: 26.06.2026

 10.29228/INESJOURNAL.95120

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Article Information:

Research Article

Citation / Atıf

Safçı, C. ve Doğanay Bilgi, A. (2026). Özel eğitimde erken okuryazarlık becerilerini destekleme: öğretmenlerin bilgi ve uygulama stratejileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (48), 232-274.

This article was checked by İntihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

*Gazi Üniversitesi, safcicansel@gmail.com 

** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, arzudb@gazi.edu.tr 

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Öz: Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerini, sınıf içi uygulamalarını ve öğrenme ortamı düzenlemelerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Veriler, Ankara'daki özel eğitim anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 10 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi gözlemler yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin erken okuryazarlığı çoğunlukla okula hazırlık ve erken okuma-yazma öğretimi kapsamında değerlendirdiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla çeşitli uygulamalar yürüttükleri, ancak bu uygulamaların erken okuryazarlığın tüm bileşenlerini kapsamadığı belirlenmiştir. Ayrıca sınıf ortamlarının erken okuryazarlığı destekleme açısından önemli farklılıklar gösterdiği ve uyarlanmış materyal kullanımının sınırlı kaldığı saptanmıştır. Sonuçlar, özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık alanındaki bilgi ve uygulamalarının desteklenmesine ve erken okuryazarlığı destekleyici sınıf ortamlarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, erken okuryazarlık, özel eğitim öğretmeni, öğretmen bilgi düzeyi, sınıf içi uygulamalar

Abstract: This study aims to examine special education teachers' knowledge levels, classroom practices, and learning environment arrangements regarding early literacy skills. The research was conducted using the case study design, a qualitative research approach. Data were collected through semi-structured interviews and classroom observations with ten special education teachers working in special education kindergartens and preschool classes in Ankara, and analyzed via content analysis. Findings showed that teachers mostly conceptualize early literacy within the scope of school readiness and early reading-writing instruction. It was determined that teachers carry out various practices to support early literacy skills, but these practices do not cover all components of early literacy. Additionally, classroom environments showed significant differences in supporting early literacy, and adapted material utilization remained limited. Results indicate a need to support special education teachers' knowledge and practices and to develop supportive learning environments.

Keywords: Special education, early literacy, special education teacher, teacher knowledge level, classroom practices.

Giriş

Erken okuryazarlık, çocukların örgün okuma yazma öğretimi başlamadan önce geliştirdikleri bilgi, beceri ve tutumları kapsayan çok boyutlu bir gelişim alanı olarak tanımlanmaktadır (Sulzby & Teale, 1991; Whitehurst & Lonigan, 2001). Günümüzde okuma becerisinin ilkökul yıllarında başlayan bir süreçten ziyade doğumdan itibaren gelişmeye başlayan ve çevresel deneyimlerle şekillenen bir gelişim alanı olduğu kabul edilmektedir (Davidse vd., 2011; Molfese vd., 2003). Okul öncesi dönemde çocuklar dinleme, gözlem yapma, oyun oynama ve çevreleriyle etkileşim kurma yoluyla hem yazılı ve hem de sözlü dile ilişkin deneyimler edinmekte; bu deneyimler ilerleyen yıllardaki okuma ve yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Esmaeeli vd., 2018; Hiğde & Baştuğ, 2021).

Alanyazında erken okuryazarlık; sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama gibi becerileri içeren kapsamlı bir yapı olarak ele alınmaktadır (Aarnoutse vd., 2005; Lonigan & Shanahan, 2009; Rvachew & Savage, 2006; Spira vd., 2005). Bu beceriler çocukların bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimlerini de desteklemekte ve aynı zamanda ileri dönem okuma ve yazma performansının temelini oluşturmaktadır (Neuman & Dickinson, 2001). Araştırmalar, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinin çocukların akademik uyumlarını kolaylaştırdığını ve okuma yazma sürecine daha hazırlıklı başlamalarını sağladığını göstermektedir (Kargın vd, 2010; Türköz, 2022; Uyanık & Kandır, 2010). Ayrıca, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi çocukların ilerleyen yıllardaki akademik başarıları üzerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır (Kargın vd, 2010; Türköz, 2022; Uyanık & Kandır, 2010).

Erken okuryazarlık becerilerinin ileriki okuma başarısının en güçlü yordayıcıları arasında yer aldığı uzun yıllardır bilinmektedir (Laçın & Güldenoğlu, 2022; Sulzby & Teale, 1991; Whitehurst & Lonigan, 2001). Sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin çocukların daha sonraki okuma performanslarıyla güçlü ilişkiler gösterdiği birçok boyamsal çalışma ve meta-analiz tarafından ortaya konmuştur (Ehri, 2005; Lonigan vd., 2000; Melby-Lervåg vd., 2012; National Early Literacy Panel [NELP], 2008). Buna karşılık, erken okuryazarlık becerilerinde sınırlılıklar yaşayan çocukların ilkökula başladıklarında okuma yazmayı öğrenme, okuduğunu anlama ve akademik görevleri yerine getirme süreçlerinde daha fazla güçlük yaşayabildikleri bildirilmektedir (Akmeşe & Küçük, 2022; Akyol & Kayabaşı, 2018; Laçın & Güldenoğlu, 2022). Bu nedenle erken çocukluk döneminde sunulan yapılandırılmış ve sistematik destekler, yalnızca mevcut becerilerin geliştirilmesi açısından değil, ileride ortaya çıkabilecek akademik güçlüklerin önlenmesi açısından da önemli görülmektedir (Snow, 2006).

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi tüm çocuklar için önemli

olmakla birlikte, özel gereksinimli çocuklar açısından daha kritik bir öneme sahiptir. Özel gereksinimli çocukların dil, iletişim, bilişsel işleme ve öğrenme alanlarında yaşadıkları güçlükler, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini de doğrudan etkileyebilmektedir (Justice & Kaderavek, 2021). Alan yazında otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği ve dil-konuşma bozukluğu bulunan çocukların sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama gibi becerilerde tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla güçlük yaşayabildikleri belirtilmektedir (Dynia vd., 2019; Sermier Dessemontet vd., 2017). Örneğin, dil ve konuşma alanındaki yetersizlikler çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilmekte; bu durum ilerleyen yıllardaki okuma performanslarını da sınırlandırabilmektedir (Peeters vd., 2009; Preston & Edwards, 2010). Benzer biçimde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kitap okuma sırasında yazıdan çok görsellere odaklanabildikleri ve yazının işlevine ilişkin farkındalık geliştirmede güçlük yaşayabildikleri bildirilmektedir (Wicks vd., 2022). Ek olarak sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama alanlarında yaşanan sınırlılıkların da çocukların hem sözlü dil gelişimlerini hem de ilerleyen yıllardaki okuryazarlık performanslarını etkilediği gösterilmiştir (Florit vd., 2009; Ouellette, 2006; Sénéchal vd., 2006).

Bununla birlikte, araştırmalar özel gereksinimli çocukların erken okuryazarlık becerilerinin uygun öğretim uygulamalarıyla desteklenebildiğini göstermektedir. Özellikle paylaşımlı kitap okuma uygulamalarının sözcük bilgisi ve yazı farkındalığı üzerinde olumlu etkiler yarattığı (Aslan & Özmen, 2025; Fries, 2004), hikâye temelli müdahalelerin dinlediğini anlama ve anlatı becerilerini geliştirdiği (Gillam vd., 2015) ve sistematik öğretim uygulamalarının sesbilgisel farkındalık gelişimini desteklediği bildirilmektedir (Piasta vd., 2009; Pullen & Justice, 2003). Bu bulgular, özel gereksinimli çocukların erken okuryazarlık gelişiminde çevresel desteklerin ve öğretim uygulamalarının belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Bu nedenle, erken okuryazarlık becerilerini destekleyen öğretim uygulamalarının etkili biçimde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmenler kilit bir role sahiptir.

Özel gereksinimli çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenler merkezi bir role sahiptir. Çocuklara sunulan öğrenme fırsatlarının niteliği, kullanılan öğretim yöntemleri, öğrenme ortamının düzenlenmesi ve gelişimin izlenmesine yönelik değerlendirme uygulamaları büyük ölçüde öğretmenlerin bilgi ve yeterlikleri tarafından belirlenmektedir (Ball & Gettlinger, 2009; Justice vd., 2008; Schachter vd., 2024). Bu nedenle erken okuryazarlık alanında etkili uygulamaların gerçekleştirilebilmesi, yalnızca uygun öğretim materyallerinin varlığına değil, aynı zamanda öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine ilişkin bilgi ve becerilerine de bağlıdır.

Alan yazında öğretmenlerin erken okuryazarlık alanındaki bilgi düzeyleri ile

çocukların okuryazarlık çıktıları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Cunningham vd., 2009; Porter vd., 2024; Puliatte & Ehri, 2018; Spear-Swerling vd., 2005). Uluslararası ve ulusal araştırmalar, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin öğretimi konusunda yeterli teorik ve uygulamalı bilgiye her zaman sahip olmadıklarını göstermektedir (Akdal, 2020; Hindman & Wasik, 2008; Justice & Ezell, 2001; Justice & Ezell, 2004; Laçın & Güldenoğlu, 2022; Piasta vd., 2012; Puliatte & Ehri, 2018; Türköz, 2022). Benzer şekilde, öğretmenlerin erken okuryazarlık uygulamalarının kapsamı, kullandıkları öğretim stratejileri ve sınıf içi etkinliklerin niteliği açısından önemli farklılıklar bulunduğu bildirilmektedir (Çalış & Feyman Gök, 2022; Karoğlu, 2024; Sezgin vd., 2019). Öğretmen bilgisindeki bu sınırlılıkların, erken okuryazarlık becerilerinin öğretimine ayrılan zamanın niteliğini ve çocuklara sunulan öğrenme fırsatlarını olumsuz etkileyebildiği belirtilmektedir (Çalış & Feyman Gök, 2022; Göl & Ergün, 2025).

Erken okuryazarlık gelişiminde öğretmenlerin önemli sorumluluklarından biri de çocukların mevcut beceri düzeylerini belirlemek ve gelişimlerini sistematik biçimde izlemektir. Değerlendirme uygulamaları yalnızca çocukların güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerini belirlemek için değil, aynı zamanda öğretim sürecinin planlanması ve bireyselleştirilmesi için de önemli bilgiler sunmaktadır (Justice vd., 2005). Erken okuryazarlık becerilerinin düzenli olarak değerlendirilmesi, öğretmenlerin çocukların gelişimsel ilerlemelerini izlemelerine ve ihtiyaç duyulan alanlarda zamanında destek sağlamalarına olanak tanımaktadır (Nkurunziza, 2024). Özellikle özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, değerlendirme sonuçlarının öğretim sürecine yön vermesi ve bireyselleştirilmiş öğretim kararlarının alınmasında kullanılması büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve değerlendirme uygulamaları kadar, kullandıkları öğretim stratejileri de erken okuryazarlık gelişiminin önemli belirleyicileri arasında yer almaktadır. Alan yazında sistematik sesbilgisel farkındalık çalışmaları, harf-ses öğretimi, etkileşimli kitap okuma uygulamaları, sözcük öğretimi ve zengin dil etkileşimlerinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkili uygulamalar olduğu belirtilmektedir (NELP, 2008; Piasta vd., 2009; Pullen & Justice, 2003). Ayrıca öğretim sürecinde çocukların aktif katılımını destekleyen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve çeşitli materyallerle zenginleştirilen uygulamaların öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler yarattığı bildirilmektedir (Baroody & Diamond, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin yalnızca erken okuryazarlık becerilerinin önemini bilmeleri değil, aynı zamanda bu becerileri destekleyen kanıta dayalı uygulamaları etkili biçimde kullanabilmeleri de gerekmektedir.

Öğretmen bilgisi, değerlendirme uygulamaları ve öğretim stratejilerinin yanı sıra erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde öğrenme ortamının niteliği de önemli bir

rol oynamaktadır. Çocukların yazılı materyallerle karşılaşma sıklıkları, kitaplara erişim olanakları ve yazılı dile ilişkin deneyimleri büyük ölçüde sınıf ortamının niteliğiyle ilişkilidir (Dynea vd., 2018). Nitelikli erken okuryazarlık ortamlarının kitaplar, yazı araçları, çevresel yazılar ve çeşitli görsel materyaller açısından zengin olması beklenmektedir (Justice & Vukelich, 2008). Bu tür ortamlar çocukların okuryazarlık materyalleriyle etkileşimlerini artırmakta, erken okuryazarlık etkinliklerine katılımlarını desteklemekte ve öğrenme fırsatlarını çeşitlendirmektedir (Baroody & Diamond, 2016). Özellikle özel gereksinimli çocuklar açısından düşünüldüğünde, uyarlanmış materyallerin kullanılması ve öğrenme ortamının çocukların bireysel gereksinimlerine uygun biçimde düzenlenmesi daha da önemli hale gelmektedir.

Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar öğretmen bilgisi, öğretim uygulamaları ve sınıf ortamlarının erken okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymuş olsa da bu değişkenlerin çoğunlukla birbirinden bağımsız biçimde ele alındığı görülmektedir (Alsubaie, 2024; Ergül vd., 2014; Gengeç vd., 2022; König vd., 2022; Laçın, 2020; Piasta vd., 2009). Oysa öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgileri, kullandıkları öğretim uygulamaları ve oluşturdıkları öğrenme ortamları birbirini etkileyen ve birlikte değerlendirilmesi gereken bileşenlerdir. Bununla birlikte mevcut çalışmaların büyük bölümü tipik gelişim gösteren çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim ortamlarında yürütülmüş olup, özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık alanındaki bilgi düzeylerini, uygulamalarını ve özel eğitim sınıf ortamı düzenlemelerini birlikte inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, özel eğitim ortamlarında erken okuryazarlık uygulamalarının mevcut durumunun daha kapsamlı biçimde ortaya konulmasına yönelik araştırmalara gereksinim olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık hakkındaki bilgilerinin, erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamalarının ve sınıf ortamı düzenlemelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: (a) özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık hakkındaki bilgileri nelerdir?, (b) özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamalar nelerdir? ve (c) özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf ortamı düzenlemeleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgilerini, sınıf içi uygulamalarını ve sınıf ortamı düzenlemelerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum

çalışması deseni, araştırmacının belli bir zaman dilimiyle sınırlı bir veya birden fazla olguyu farklı veri toplama yöntemleri (gözlem, mülakat, görsel ve işitsel materyaller, belgeler, raporlar vb.) aracılığıyla ayrıntılı bir şekilde incelediği, olayları ve bu olaylarla bağlantılı temaları tanımladığı bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007).

Katılımcılar

Araştırma Ankara ilindeki özel eğitim anaokulları ve özel eğitim anasınıflarında görev yapan 10 özel eğitim öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcıların tamamı kadındır. Nitel araştırmalar, geniş kapsamlı örneklem gerektirmese de dikkatle seçilen bir örneklem, araştırılan konuya dair derinlemesine içgörüler ve önemli bulgular sunmaktadır (İlğan & Ekinci, 2023). Bu bağlamda bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde; (a) özel eğitim alanı mezunu olmak, (b) özel eğitim anaokulu veya özel eğitim anasınıfında görev yapmak ve (c) araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmek ölçütleri dikkate alınmıştır.

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 5 ile 22 yıl arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 3'ü özel eğitim öğretmenliği, 3'ü işitme engelliler öğretmenliği, 2'si görme engelliler, 2'si de zihin engelliler öğretmenliği programlarından mezun olmuşlardır. Katılımcıların görev yaptığı kurum türü açısından dağılımı birbirine yakın olup, 6 öğretmen özel eğitim anaokullarında, 4 öğretmen ise özel eğitim ana sınıflarında çalışmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin tümü üniversite eğitimleri sırasında erken okuryazarlık alanında sistematik bir eğitim almadıklarını belirtmiştir. Yalnızca bir öğretmen bu alanda bir seminere katıldığını ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflarda üç ile altı arasında değişen sayılarda özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yaşları yaklaşık iki ile altı yaş arasında değişmekte olup sınıflarda otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, görme yetersizliği, işitme yetersizliği ve bedensel yetersizlik tanısı bulunan çocuklar öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler görüşme formu ve sınıf içi gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. İlk veri toplama aracı olan *Erken Okuryazarlık Becerileri ile İlgili Bilgileri ve Sınıf İçi Uygulamaları Belirleme Görüşme Formu*, öğretmenlerin erken okuryazarlık hakkındaki bilgi düzeylerini ve sınıf içi uygulamalarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesi sürecinde ilgili alan yazın incelenmiş ve görüşme soruları oluşturulmuştur. Taslak form; özel eğitim, okul öncesi eğitim, ölçme ve değerlendirme ve Türkçe eğitimi alanlarından toplam sekiz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Nihai form, öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerini ve sınıf içi uygulamalarını belirlemeye yönelik beş açık uçlu sorudan

oluşmaktadır. İlk iki soru öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramına ve bu kapsamda önemli gördükleri becerilere ilişkin bilgilerini ortaya çıkarmayı amaçlarken, son üç soru erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme süreçleri, öğretim uygulamaları, kullanılan yöntem ve materyaller ile bu becerilerin kazandırılmasında teknoloji kullanımına ilişkin görüş ve uygulamalarını belirlemeye yöneliktir.

Araştırmada öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf ortamı düzenlemelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen *Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Sınıf Ortamı Düzenlemelerini Belirleme Gözlem Formu* kullanılmıştır. Formun geliştirilmesi sürecinde ilgili alan yazın incelenmiş ve taslak form, görüşme formunda olduğu gibi aynı sekiz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Form, erken okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş bir sınıf ortamında bulunması beklenen özellikleri değerlendirmeye yönelik dört bölüm ve 23 maddeden oluşmaktadır. Formda; (a) sınıftaki erken okuryazarlık materyallerinin çeşitliliği, yeterliliği, erişilebilirliği ve kullanılabilirliği, (b) farklı yetersizlik gruplarına yönelik uyarlanmış materyallerin varlığı, (c) çocuklara ve sınıf ortamına ait yazılı materyaller ile isimlendirmelerin kullanımı ve (d) sınıfta bulunan yazılı uyarlar ve okuryazarlık materyalleri değerlendirilmektedir.

Veri toplama araçlarının uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla araştırma ölçütlerini karşılayan mesleki deneyimi beş yıl olan bir özel eğitim öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama kapsamında görüşme formunun anlaşılabilirliği, soruların kapsamı ve uygulama süreci değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında analiz edilebilir veri üretmediği belirlenen iki devam sorusu formdan çıkarılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Gözlem formunda ise herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce gerekli etik kurul ve kurum izinleri alınmış, ardından araştırmanın yürütüleceği özel eğitim anaokulları ve özel eğitim anasınıfları ile iletişime geçilmiştir. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenlere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş, yazılı onamları alınmıştır.

Veri toplama sürecinde öncelikle öğretmenlerle bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptığı okullarda, sessiz ve uygun ortamlarda yüz yüze yürütülmüş ve katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler sırasında görüşme formunda yer alan sorular sırasıyla yöneltilmiş, gerekli durumlarda katılımcıların yanıtlarını ayrıntılandırmalarına olanak

sağlayacak ek sorular kullanılmıştır. Görüşme süreleri 24 ile 45 dakika arasında değişmiştir.

Görüşmelerin ardından öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf ortamı düzenlemelerini incelemek amacıyla sınıf gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Gözlemler, öğrencilerin sınıfta bulunmadığı zaman dilimlerinde öğretmenlerin eşliğinde yürütülmüş ve gözlem formunda yer alan maddeler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte sınıfta bulunan erken okuryazarlık materyalleri, uyarlanmış materyaller, yazılı uyaranlar ve çocuklara ait yazılı materyaller incelenmiş; gerekli durumlarda öğretmenlerden açıklayıcı bilgiler alınmıştır. Gözlem süreleri yaklaşık 40 ila 45 dakika arasında değişmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme ve gözlem verileri içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle görüşmeler ses kayıtlarından yazılı metne dönüştürülmüş ve katılımcılar Ö1, Ö2, ... Ö10 biçiminde kodlanmıştır. Ses kayıtlarının transkripte edilmesinde ve verilerin analizinde MAXQDA 24 programından yararlanılmıştır. Analiz sürecinde görüşme dökümleri araştırmacılar tarafından tekrar tekrar okunarak veriye ilişkin bütüncül bir anlayış geliştirilmiş, ardından araştırma soruları doğrultusunda anlamlı veri birimleri kodlanmıştır. Benzer özellikler taşıyan kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş, kategoriler arasındaki ilişkiler incelenerek temalara ulaşılmıştır.

Gözlem verileri de aynı analiz süreci içerisinde incelenmiş ve görüşme verilerinden elde edilen tema ve kategoriler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Böylece öğretmenlerin görüşleri ile sınıf ortamlarında gözlenen düzenlemeler birlikte ele alınmış ve gözlem bulguları görüşme verilerini destekleyici biçimde kullanılmıştır. Analiz sürecinin tutarlılığını artırmak amacıyla veriler farklı zamanlarda yeniden incelenmiş, kodlar karşılaştırılarak olası tutarsızlıklar değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın Güvenirliği ve İnandırıcılığı

Araştırmanın niteliğini artırmak amacıyla Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda veri çeşitlemesi, uzman görüşü, pilot uygulama, ayrıntılı yöntem betimlemesi, doğrudan alıntılarının kullanılması ve analiz sürecinin sistematik biçimde raporlanması gibi uygulamalara yer verilmiştir (Nowell vd., 2017). Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla veri çeşitlemesine başvurulmuş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile sınıf gözlemleri aracılığıyla toplanmıştır. Böylece öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin görüşleri ile sınıf ortamlarında gözlenen düzenlemeler birlikte değerlendirilmiştir. Görüşme ve gözlem verileri karşılaştırılarak farklı veri kaynaklarından elde edilen bulguların birbirini destekleme

durumu incelenmiştir. Ayrıca veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde ilgili alan yazın incelenmiş, oluşturulan görüşme ve gözlem formları özel eğitim, okul öncesi eğitim, ölçme ve değerlendirme ile Türkçe eğitimi alanlarından toplam sekiz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama araçlarına son şekli verilmiş, araçların uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bulgular bölümünde katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilerek elde edilen sonuçların veri kaynaklarıyla ilişkilendirilmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın aktarılabilirliğini desteklemek amacıyla araştırma süreci ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Bu kapsamda katılımcıların özellikleri, araştırmanın yürütüldüğü ortamlar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi aşamaları ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Ayrıca katılımcılar belirli ölçütler doğrultusunda seçilmiş ve araştırmanın yürütüldüğü bağlam açık bir şekilde tanımlanmıştır. Böylece okuyucuların araştırma bulgularının benzer bağlamlara aktarılabilirliğini değerlendirebilmelerine olanak sağlanmıştır.

Araştırmanın tutarlılığını artırmak amacıyla veri toplama ve analiz süreçleri sistematik bir biçimde yürütülmüştür. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış, ardından yazılı metne dönüştürülerek analiz edilmiştir. Veri analizinde MAXQDA 24 programından yararlanılmıştır. Analiz süreci boyunca oluşturulan kodlar ve temalar araştırmacılar tarafından birlikte gözden geçirilmiş, yorumların veriyle tutarlılığı değerlendirilmiştir.

Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı biçimde kayıt altına alınmış, katılımcı ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilerek bulguların veri temelli olarak sunulmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca analiz süreci ve ulaşılan bulgular araştırmacılar tarafından birlikte gözden geçirilmiş, yorumların verilerle uyumu araştırmacılar tarafından gözden geçirilerek araştırmanın teyit edilebilirliği desteklenmiştir.

BULGULAR

Görüşme verilerinin analizi sonucunda iki tema belirlenmiştir: (a) özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgileri ve (b) erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf içi uygulamaları. Gözlem verileri ise öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf ortamı düzenlemelerini ortaya koymuş ve elde edilen görüşme bulgularının yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Hakkındaki Bilgileri

Görüşme verilerinin analizi sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin erken

```
graph TD; A[Okul Öncesi Dönemde Kazandırılması Gereken Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Görüşler] --> B[Taklit Etme Becerileri (19)]; A --> C[Yazı Farkındalığı (28)]; A --> D[Kalem Tutma ve Çizgi Çizme Becerileri (32)]; A --> E[Harf Bilgisi (33)]; A --> F[Sesbilgisel Farkındalık (42)]; A --> G[Özbakım Becerileri (2)]; A --> H[Rakam Tanıma (4)]; A --> I[Okuma Becerileri (6)]; A --> J[Oturma ve Yönerge Alma Becerisi (7)]; A --> K[Sözcük Bilgisi (9)]; A --> L[Dil ve İletişim Becerileri (16)]; A --> M[Dinlediğini Anlama (16)]; A --> N[Okul Öncesinde Okuma Yazmanın Öğretilmesi (11)]; A --> O[Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Görüşler]; A --> P[Öz Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Hakkındaki Bilgileri]; N --> Q[Okul Öncesinde Okuma Yazmanın Öğretilmesi (11)]; O --> R[Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Görüşler]; R --> S[Hazırbulunuşluk (8)]; P --> Q;
```

Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Görüşler kategorisi altında iki kod oluşturulmuştur. Bunlar; okul öncesi dönemdeki çocuklara okuma yazmanın erken öğretilmesi ve hazırbulunuşluktur. Bulgular, öğretmenlerin erken okuryazarlığı büyük ölçüde okul öncesi dönemde okuma-yazmaya hazırlık ve okuma-yazmanın erken öğretimi ile ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenler erken okuryazarlığın çocuklarda okul öncesi okuma yazmanın öğretilmesi anlamına geldiğini ifade etmiştir. Örneğin konuyla ilgili Ö2 şunlardan bahsetmiştir: *“Önemli çünkü birinci sınıfta artık okuma yazma çalışması başladığımızda başlarken ya da eğer çocuk hala kalem tutma becerisini kazanamamışsa ya da hala çocuğun yeteri düzeyde kavram bilgisine sahip değilse okuma yazma becerisi artık ikinci sınıfa kadar sarkabiliyor. Bu yüzden önce öğretilmeli.”*

The Journal of International Education Science
Yıl/Year: 13, Sayı/Number: 48

belirli dil, iletişim ve erken akademik becerileri kazanmalarının önemine vurgu yapmışlardır. Örneğin Ö9; *"Bu erken okuryazarlık becerileri bir nevi hazırbulunuşluk gibi düşünüyorum şu anda okuma yazmaya. Yani öyle olduğu zaman tabi ki çocuk daha kolay öğrenecektir. Daha kolay öğrenim sağlayacaktır. Daha az zorlanacaktır. Bir nevi hazırlık geçiş dönemi gibi düşünülebiliriz sanki."* ifadelerini kullanmıştır. Bu açıklamalar, öğretmenlerin erken okuryazarlığı büyük ölçüde ilkökul dönemindeki akademik becerilere hazırlık sağlayan bir süreç olarak gördüklerini göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin erken okuryazarlık kapsamında ele aldıkları becerilerin kapsam ve çeşitlilik açısından farklılaştığı görülmüştür.

Okul Öncesi Dönemde Kazandırılması Gereken Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Görüşler kategorisi altında ise 12 kod oluşturulmuştur. Öğretmenlerden erken okuryazarlığın geliştirilmesi açısından önemli gördükleri becerileri belirtmeleri istendiğinde en sık sesbilgisel farkındalık, alıcı ve ifade edici dil becerileri, dikkat, kitap okuma ve ince motor becerilere ilişkin görüşler dile getirilmiştir. Buna karşın yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, dinlediğini anlama ve anlatı becerileri gibi erken okuryazarlık alan yazınında önemli kabul edilen bazı becerilerin daha az sayıda öğretmen tarafından ifade edildiği görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin erken okuryazarlığın önemine ilişkin farkındalıklarının yüksek olmakla birlikte, kavramın kapsamına ilişkin bilgilerinin belirli beceriler etrafında yoğunlaştığını göstermektedir.

Öğretmenlerden okul öncesi dönemde kazandırılması gereken erken okuryazarlık becerilerini belirtmeleri istendiğinde, en sık sesbilgisel farkındalık becerilerinin ifade edildiği görülmüştür. Öğretmenler çocukların sesleri tanıma, ayırt etme ve seslere yönelik farkındalık geliştirmelerinin okuma-yazma öğrenme sürecinin temelini oluşturduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili Ö1 ve Ö2'nin ifadeleri şu şekildedir:

Ö1. *"Sesleri bilme, mesela armut derken önce a sesinin, en sonunda t sesinin olduğunu tanımadan ibarettir. Buradan gerisi okuma-yazma öğretimidir."*

Ö2. *"Ses farkındalığı. Onu da yine oyunlar içerisinde veriyorum. Mesela işte örnek vermek için söylüyorum. Örnek verince biraz daha anlaşılır olur diye düşünüyorum. A sesiyle başlayan kelimeler, hadi A sesiyle başlayan kelimelerle çalışalım. Oyun içerisinde bunu destekleyerek devam ediyorum."*

Öğretmenlerin sıklıkla vurguladığı becerilerden biri harf bilgisi, diğeri de kalem tutma ve çizgi çizme becerileridir. Öğretmenler, çocukların harfleri ayırt edebilmesi, harf biçimlerini tanıyabilmesi ve yazmaya ilişkin temel becerileri kazanmasının erken okuryazarlık açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ö1 harf bilgisine ilişkin görüşünü, *"Harfin şeklini bilme ve onu kopyalama becerisi olabilir. Gördüğü zaman ayırt etme becerisi olabilir. Hani bu farklı bir harf, bu farklı bir harf şeklinde, başka bir şey gelmedi aklıma."* şeklinde belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler, yazma becerisinin temelini oluşturan kalem tutma ve çizgi çizme becerilerinin geliştirilmesine de vurgu yapmışlardır. Ö6 bu süreci, *"İlk başta kalem tutma becerisini sağlamak için öncelikle çalışmalar"*

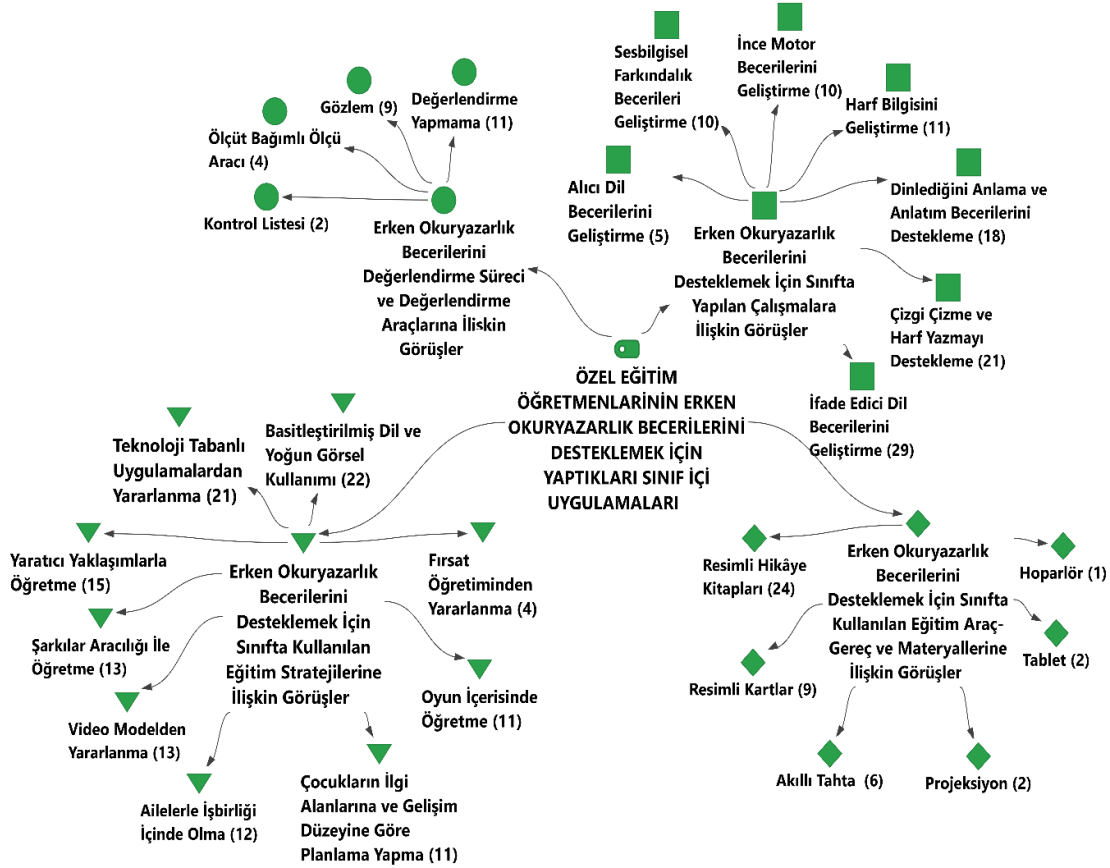
yapıyoruz. Küçük kas motor becerilerini geliştirici çalışmalar. Daha sonra kalem tutma, daha sonra çizgi çalışmaları, daha sonra ise harf ve sözcük yazmaya geçiyoruz. Yazma becerisine de bu şekilde başlıyoruz açıkçası.” sözleriyle açıklamıştır.

Bununla birlikte öğretmenlerin bir bölümü yazı farkındalığı, dinlediğini anlama, dil ve iletişim becerileri ile sözcük bilgisinin geliştirilmesine de vurgu yapmıştır. Öğretmenler kitap okuma etkinlikleri, hikâye anlatma çalışmaları, kavram öğretimi ve günlük iletişim etkinlikleri aracılığıyla bu becerilerin desteklenebileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, bazı katılımcıların erken okuryazarlık kapsamında taklit etme, oturma ve yönerge alma becerileri gibi öğrenmeye hazırlık davranışlarına da yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca bir öğretmen rakam tanımayı, bir öğretmen ise öz bakım becerilerini erken okuryazarlık kapsamında değerlendirmiştir. Bu bulgu, bazı öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramının kapsamını daha geniş yorumladıklarını ve alan yazında erken okuryazarlığın temel bileşenleri arasında yer almayan bazı becerileri de bu kapsamda ele aldıklarını göstermektedir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamaları

Görüşme verilerinin analizi sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin dört kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Bu kategoriler; (a) erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme süreci ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşler, (b) erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için sınıfta yapılan çalışmalara ilişkin görüşler, (c) erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için sınıfta kullanılan eğitim stratejilerine ilişkin görüşler ve (d) erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için sınıfta kullanılan eğitim araç-gereç ve materyallerine ilişkin görüşlerdir. Hiyerarşik kod-alt kod Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yaptıkları sınıf içi uygulamaları temasına ait hiyerarşik kod-alt kod gösterimi

Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme süreci ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; değerlendirme yapmama, gözlem, ölçüt bağımlı ölçü aracı ve kontrol listesi olmak üzere dört kodun ortaya çıktığı görülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin önemli bir bölümünün erken okuryazarlık becerilerine yönelik sistematik bir değerlendirme süreci yürütmediğini göstermektedir. Değerlendirme yapan öğretmenlerin ise çoğunlukla gözleme dayalı yöntemleri tercih ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin en sık ifade ettiği görüş, erken okuryazarlık becerilerine yönelik herhangi bir değerlendirme yapmamalarıdır. Bazı öğretmenler değerlendirme yapmadıklarını doğrudan ifade ederken, bazıları ise öğrencilerinin öncelikli gereksinimlerinin farklı alanlarda yoğunlaşması nedeniyle erken okuryazarlık becerilerine yönelik değerlendirmeye yeterince zaman ayıramadıklarını belirtmiştir. Örneğin Ö4, "Değerlendirme yapmıyoruz açıkçası. Yani planımız da oluyor, ses farkındalığına yönelik çalışmalarımız oluyor. Ama bunun sonucunda bir değerlendirmemiz olmuyor." ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde Ö8 "Şu an erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme ile ilgili hiçbir çalışma yapmadım. Çünkü bizim için daha öncelikli konular olduğu için zaten biz erken okuryazarlık gibi bir duruma geçemiyoruz." diyerek değerlendirme sürecine ilişkin görüşünü açıklamıştır.

Değerlendirme yaptığını belirten öğretmenlerin büyük bölümü ise çocukların erken okuryazarlık becerilerini gözlem yoluyla değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenler, çocukların etkinlikler sırasındaki performanslarını izleyerek beceri düzeyleri hakkında karar verdiklerini belirtmişlerdir. Ö2 bu durumu, *“Değerlendirme aracı olarak doğal gözlem yöntemini kullanıyorum. Başka bir değerlendirme aracına gerek duymadım şimdiye kadar.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Bununla birlikte daha sınırlı sayıda öğretmen ölçüt bağımlı ölçü araçları ve kontrol listeleri kullandıklarını belirtmiştir. Ö6 *“Ölçüt bağımlı test kullanıyoruz.”* ifadesiyle değerlendirme sürecinde ölçüt bağımlı ölçü araçlarından yararlandığını belirtirken, Ö7 ise *“İşte kontrol listeleri. Şimdi ben erken çocukluğun değerlendirme checklistlerini bilmiyorum hani tam olarak ama benim işime yarayacak olan kontrol listelerini kullanıyorum özel eğitimi düşündüğüm zaman.”* sözleriyle kontrol listelerinden yararlandığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; ifade edici dil becerilerini geliştirme, çizgi çizme ve harf yazmayı destekleme, dinlediğini anlama ve anlatım becerilerini destekleme, harf bilgisini geliştirme, ince motor becerilerini geliştirme, sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirme ve alıcı dil becerilerini geliştirme olmak üzere yedi kodun ortaya çıktığı görülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin erken okuryazarlık çalışmalarını ağırlıklı olarak dil becerileri, yazmaya hazırlık becerileri ve sesbilgisel farkındalığı geliştirmeye yönelik etkinlikler etrafında yapılandıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin en sık vurguladıkları çalışma alanı ifade edici dil becerilerini geliştirmedir. Öğretmenler, çocukların sözel ifadelerini artırmak, uygun sözcük kullanımlarını desteklemek ve iletişim kurma becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinlikler yürüttüklerini belirtmişlerdir. Ö1 bu süreci, *“Aslında hepsi sarmal bir yapıda. Duruma yönelik kelimeler kullanmalarını destekliyoruz. İfade edici dil için biz bir nevi model oluyoruz ya da sözel ipucu ile onlardan dönüt almaya çalışıyoruz.”* sözleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde Ö6 *“Erken okuryazarlığa yönelik alanda kullandığımız bir beceri aslında. Şimdi çocuklarda hem ifade edici hem alıcı dil becerilerini kazandırıyoruz. Bunları eş zamanlı olarak kazandırıyoruz ve bu bağlamda farklı farklı çalışmalar yapıyoruz.”* ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlerin sıklıkla değindiği diğer çalışma alanları çizgi çizme ve harf yazmayı destekleme ile harf bilgisini geliştirmedir. Öğretmenler, yazma becerisinin gelişimini desteklemek amacıyla kalem tutma, çizgi çalışmaları, harf öğretimi ve sözcük yazma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ö6 *“Mesela biz sınıfta her gün kitap okuyoruz, her gün kelime tekrarları yapıyoruz, her gün şarkı söylüyoruz ve öğrencilerden de yazmasını istiyoruz. Bu yazma konusunda da ilk başta kalem tutma becerisine sağlamak için öncelikle çalışmalar yapıyoruz. Küçük kas motor becerilerini geliştirici çalışmalar. Daha sonra kalem tutma, daha sonra çizgi çalışmaları, daha sonra ise harf ve sözcük yazmaya geçiyoruz. Yazma becerisine de bu şekilde başlıyoruz açıkçası.”* İfadeleri ile görüşlerini belirtmiştir. Harf bilgisine ilişkin olarak Ö6 ise *“Harf bilgisi de o harfi öğrenmesi, o harfi biliyor olması. O harfi*

bir yere bakmadan, görmediğinde bile o harfi sorduğumuzda o harfi söyleyebiliyor veya yazabiliyor olmasına çalışıyoruz. Yani o harfi öğrenmiş ve biliyor olması lazım.” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenler ayrıca dinlediğini anlama ve anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürüttüklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda özellikle hikâye okuma, resimler üzerinden konuşma, tahminde bulunma ve soru-cevap etkinliklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ö2, “Hikâye okuma çalışmaları. Bu da yine okul genelinde yapıyorum ve tabii ki kendi öğrencilerimle sınıfta da yapıyorum hikâye okuma. Ben hikâye okuyorum. Okuduğum hikâyeden cümle cümle durup bekleyip ne anladıklarını ya da ne anladığının geri dönüşünü verecek düzeyde değil tabii ki bu çocuklar ama oradan bir şey alabildi mi? Orada bir kelime dikkatini çekti mi? Bunu yoklayarak devam ediyorum. Yani hikâye bakma, hikâye okuma. Her gün hikâye okuma çalışmalarımız var. Okul genelinde de haftada en az iki defa yapıyoruz bunu.” sözleriyle bu uygulamaları açıklamıştır. Benzer şekilde Ö9’da çocukların gelişim özelliklerine göre farklı türde kitaplar kullandığını ve okuma sürecini çeşitli sorular ve görsel desteklerle zenginleştirdiğini ifade etmiştir.

İnce motor becerilerini geliştirme ve sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirme de öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları uygulamalar arasında yer almaktadır. Öğretmenler hamur çalışmaları, mandal etkinlikleri, kavrama ve sıkma çalışmaları gibi etkinliklerle öğrencilerin ince motor becerilerini desteklediklerini belirtmişlerdir. Ö2, “Mesela hamur yoğurma, çizgi çalışmaları ya da sıkma, kavrama, parmakları gevşetme, açma çalışmaları, parmakları kuvvetlendirme için. Mesela mandallarla yapılan etkinliklerin çok faydalı olduğunu gördüm ben, mandallarla çeşitli oyunlar etkinlikler ya da pullarla çeşitli etkinlikler. Bunlar ince motor becerilerinin çok ciddi düzeyde desteklediğini ve çocukların ilgisini çektiğini gözlemledim. Bunlarla çalışıyorum.” ifadelerini kullanmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin olarak ise öğretmenler çocukların çevredeki sesleri fark etmeleri, ayırt etmeleri ve seslere yönelik farkındalık geliştirmelerinin önemini vurgulamışlardır.

Son olarak öğretmenler alıcı dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara da yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda hikâye okuma, olay kartlarıyla çalışma, şarkılar ve yönerge takip etme etkinliklerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Ö2, “Bu da işte yine hikâye okuma çalışması alıcı dil becerileriyle ilgili bir çalışma aslında. Sıralı kart bakma çalışmaları yine aynı şekilde ya da olay kartı bakma çalışmaları alıcı dil becerilerini geliştirme içindir. Sonra oyun esasında dinlediğimiz bir şarkıya veya şarkıda geçen yönergeleri dinleme yine alıcı dil becerilerini destekleyici çalışmalar.” sözleriyle bu uygulamaları açıklamıştır.

Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla kullandıkları eğitim stratejilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; basitleştirilmiş dil ve yoğun görsel kullanımı, teknoloji tabanlı uygulamalardan yararlanma, yaratıcı yaklaşımlarla öğretme, şarkılar aracılığıyla öğretme, video modelden yararlanma, ailelerle iş birliği içinde olma, çocukların ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre planlama yapma, oyun içerisinde öğretme ve fırsat öğretiminden yararlanma olmak üzere dokuz kodun ortaya çıktığı görülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin özellikle öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alan uyarlamalar yaptıklarını ve görsel

desteklerin yoğun olarak kullanıldığı öğretim süreçlerini tercih ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla en sık vurguladıkları strateji basitleştirilmiş dil ve yoğun görsel kullanımıdır. Öğretmenler kullandıkları kitapları, hikâyeleri ve etkinlikleri öğrencilerin dil ve bilişsel düzeylerine göre uyarladıklarını, görsel desteğin ise öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Ö5 bu uygulamayı şu şekilde açıklamıştır: *“Bir projemiz var. Kendimiz hikâye yazıp, onu presledik burada. Görselleri çok net olan, beş altı cümleden oluşan basitleştirilmiş bir hikâyeyle proje başlattık. Aileler bunu günlük yapıyor ya bize video çekiyorlar ya da yapıp yapmadığına artı eksi işaretleri koyuyorlar. Günlük mutlaka aynı saatte yapılan bir hikâye etkinliğimiz var. Onda da aynı hikâyeyi genel anlamda okuyoruz. Belli başlı sorularımız var. Ne kim ne zaman nerede şeklindeki sorularla yapıyoruz. Hem okulda hem de aile destekliyor bizi.”* Benzer şekilde Ö10, *“Kitap resimleriyle destekleyebiliyoruz. Mesela yeterince açıklayıcı sıralı değilse resimlerle destekleyebiliyoruz. Onun dışında cümleler çok uzun ve anlaşılır değilse onların anlayabileceği seviyeye getirebiliyoruz cümleleri...”* ifadeleriyle görsel ve dilsel uyarlamalara vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları bir diğer strateji teknoloji tabanlı uygulamalardan yararlanmadır. Katılımcılar özellikle EBA uygulamaları, dijital hikâyeler, akıllı tahta uygulamaları ve çeşitli web araçlarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ö4, *“EBA’daki dijital hikâye uygulamalarını kullanıyoruz. Gerçekten çok da işimize yarıyor.”* sözleriyle dijital uygulamaların kullanımını açıklarken, Ö8 de uzaktan eğitim sürecinde EBA ve özel eğitim içeriklerinden yoğun biçimde yararlandıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenler ayrıca yaratıcı yaklaşımlarla öğretme, şarkılar aracılığıyla öğretme ve video modelden yararlanma gibi stratejiler kullandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle drama, kukla kullanımı, tekerlemeler, bilmece ve videoların öğrencilerin dikkatini çektiği ve öğrenmeyi desteklediği ifade edilmiştir. Ö2 hikâyeleri öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlayarak dramatize ettiğini belirtirken, Ö10 kuklaların öğrenme sürecindeki etkisine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Ö4 ve Ö6 video model kullanımının erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde işlevsel olduğunu ifade etmişlerdir. Ek olarak öğretmenler ailelerle iş birliği içinde olma, çocukların ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre planlama yapma, oyun içerisinde öğretme ve fırsat öğretiminden yararlanma stratejilerine de yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda ailelere ev etkinlikleri gönderildiği, kitap ve materyal seçiminde öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alındığı, öğretim etkinliklerinin oyunlaştırıldığı ve günlük yaşam içerisindeki doğal fırsatların öğretim amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Ö2’nin *“Çünkü çocuk en iyi oyun esnasında öğreniyor ya da oyun içerisinde değilse de o etkinliği oyun haline çevirip, oyunlaştırıp veriyorum.”* ifadesi ile Ö3’ün öğretim sürecini çevresel uyaranlar ve canlandırmalarla zenginleştirdiğine ilişkin açıklamaları bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla

kullandıkları eğitim araç-gereç ve materyallere ilişkin görüşleri incelendiğinde; resimli hikâye kitapları, resimli kartlar, akıllı tahta, projeksiyon, tablet ve hoparlör olmak üzere altı kodun ortaya çıktığı görülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin erken okuryazarlık çalışmalarında özellikle resimli hikâye kitaplarından yararlandıklarını, bunun yanında çeşitli görsel ve teknolojik araçları da öğretim sürecine dâhil ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin en sık kullandıkları materyal resimli hikâye kitaplarıdır. Katılımcılar hikâye kitaplarını yalnızca kitap okuma etkinliklerinde değil, dikkat geliştirme, ortak dikkat kurma, kavram öğretimi ve dil becerilerini desteklemede temel materyal olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö1 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Kitaplardan çok fazla yararlanıyoruz. Dedğim gibi kitap okuma saatimizde bizim böyle dokunsal kitaplarımız var. Daha yeni aldık ya da işte göz teması kurabildiğimiz kitaplar var. İsterseniz aşağıda gösterebilirim. Onları özellikle mesela bazı çocukta göz teması kurması için kullanıyoruz. Bazı çocukta renk öğretimi için kullanıyoruz. Bazı çocukta ortak dikkat için kullanıyoruz. Ama hikâye kitaplarını gerçekten çok yoğun bir şekilde kullanıyoruz. Mesela bir hikâye kitabını baz alıp onun çevresinde etkinlikler geliştiriyoruz. Mesela Büyüteç diye bir kitap var. Önce o kitabı okuyoruz. İşte kızı inceliyoruz, resimleri inceliyoruz. Sonra o büyüteçte kitabın içerisinde bulunan nesneleri öğrencilerin önlerine koyup büyüteçle nesnelere bakmalarını sağlıyoruz falan. Bu şekilde her şeyi kitaplar sayesinde gösteriyorum.”*

Öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları bir diğer materyal resimli kartlardır. Resimli kartların özellikle sözcük öğretimi, cümle kurma ve görsel destek sağlama amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Ö7, öğrencilerinin fotoğraflarını ve kartları kullanarak dil gelişimini desteklediğini belirtirken, Ö8 sınıflarında bulunan kartlardan düzenli olarak yararlandıklarını ifade etmiştir. Teknolojik araçlar da öğretmenler tarafından kullanılan materyaller arasında yer almaktadır. Öğretmenler özellikle akıllı tahta ve projeksiyon aracılığıyla görselleri, videoları ve dijital kitapları öğretim sürecine dâhil ettiklerini belirtmişlerdir. Ö10, *“Akıllı tahtamızdan çok faydalaniyoruz. Biz herhangi bir konuyla ilgili akıllı tahtadan işte hem görsellerini hem videolarını hem işte bazen anlatımını tercih edebiliyoruz.”* ifadeleriyle akıllı tahtanın kullanımını açıklamıştır. Benzer şekilde Ö6, hazırladığı dijital kitapları projeksiyon aracılığıyla öğrencileriyle birlikte incelediğini belirtmiştir. Daha sınırlı sayıda öğretmen ise tablet ve hoparlör kullanımından söz etmiştir. Tabletlerin özellikle çizgi çalışmaları ve görsel etkinliklerde kullanılabildiği belirtilirken, hoparlörün ortak dikkat oluşturma ve sesbilgisel farkındalık etkinliklerinde kullanıldığı ifade edilmiştir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Sınıf Ortamında Yaptıkları Düzenlemeler

Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf ortamı düzenlemelerine ilişkin gözlem bulguları dört başlık altında ele alınmıştır. Bunlar; (a) sınıf ortamındaki erken okuryazarlık materyallerinin çeşitliliği, yeter sayısı, konumu, yaşa uygunluğu ve kullanılabilirliği, (b) uyarlanmış erken okuryazarlık materyalleri, (c) sınıf ortamındaki çocuklara ya da sınıfa ait yazılı eşyalar ve (d) sınıf ortamındaki diğer yazılı materyallerdir. Bulgular, sınıf ortamlarının erken

okuryazarlık açısından sahip olduğu olanaklar ile öğretmenlerin öğrencilerin bireysel gereksinimlerini desteklemeye yönelik düzenlemelerine ilişkin gözlem sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Gözlem formunun ilk bölümü olan “Sınıf Ortamındaki Erken Okuryazarlık Materyallerinin Çeşitliliği, Yeter Sayısı, Konumu, Yaşa Uygunluk ve Kullanılabilirliği” başlığı kapsamında gerçekleştirilen gözlemlerin sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Sınıf Ortamındaki Erken Okuryazarlık Materyallerinin Çeşitliliği, Yeter Sayısı, Konumu, Yaşa Uygunluk ve Kullanılabilirliği

Gözlem Maddeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Sınıfta bir kitap merkezi bulunmaktadır.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sınıfta bir kitap merkezi yoktur, fakat kitapların durduğu bir ya da birkaç kitaplık/kitap dolabı vardır.	X	X	X	X	✓	X	X	X	X	✓
Kitap dolaplarında sadece erken okuryazarlık araç gereçleri vardır (kitap dolaplarında öğretmenlere ya da öğrencilere ait kişisel eşyalar vb. bulunmamaktadır).	X	X	X	X	✓	X	X	X	X	X
Sınıfta kitap köşesinde veya kitaplıktaki kitaplar dış kapağı görünecek şekilde yerleştirilmiştir.	X	X	X	X	✓	X	X	X	X	✓
Sınıftaki erken okuryazarlık materyalleri çocukların ulaşabileceği bir konumda ve yüksekliktedir.	X	X	X	X	✓	X	✓	X	X	✓
Sınıfta bulunan erken okuryazarlık materyalleri sınıfta bulunan çocuk sayısı için yeterli sayıdadır.	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	X	X
Sınıf ortamında farklı çeşitlilikte erken okuryazarlık araç gereçleri bulunmaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X
Sınıfta bulunan öykü kitapları, bilgi veren kitaplar, dergiler çocukların yaşlarına uygundur.	✓	✓	X	X	✓	✓	X	X	✓	✓
Sınıfta bulunan erken okuryazarlık materyalleri kullanılabilir durumdadır.	✓	✓	X	X	✓	✓	X	X	✓	X

Tablo 1 incelendiğinde gözlem yapılan 10 sınıfın hiçbirinde okuma-yazma etkinlikleri için düzenlenmiş bir kitap merkezinin bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca 10 öğretmenden 8’inin sınıfında herhangi bir kitaplık ya da kitap dolabının bulunmadığı belirlenmiştir. Kitapların çocukların erişebileceği konumda bulunduğu, kitaplıktaki kitapların dış kapağı görünecek şekilde yerleştirilmiş olan sınıflar yalnızca Ö5 ve Ö10 ile sınırlıdır. Ek olarak 10 öğretmenden sadece birinin (Ö5) sınıfındaki dolaplarda ve kitaplıkta sadece erken okuryazarlık araç gereçlerinin yer aldığı, diğer öğretmenlerin sınıflarında erken okuryazarlık gelişimini destekleyici araç-gereçlerin dışında

öğretmenlere ya da öğrencilere ait kişisel eşyalar vb. şeyler bulunduğu gözlemlenmiştir.

Materyallerin erişilebilirliği incelendiğinde, çocukların bağımsız olarak ulaşabileceği şekilde düzenlenmiş materyallerin yalnızca Ö5, Ö7 ve Ö10'un sınıflarında bulunduğu görülmüştür. Diğer sınıflarda ise kitaplar ve yazı materyalleri çoğunlukla yüksek raflarda ya da erişimi sınırlandıran alanlarda yer almaktadır. Bu bulgu, görüşmelerde öğretmenlerin resimli hikâye kitaplarını erken okuryazarlık çalışmalarında en sık kullandıkları materyaller arasında göstermelerine rağmen, bu materyallerin çocukların bağımsız kullanımına her zaman açık olmayabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Ö2, sınıfının fiziksel koşulları nedeniyle bazı materyalleri yüksek raflarda tutmak zorunda kaldığını belirtirken, Ö9 materyallerin erişilebilirliği ile sınıf kontrolü arasında denge kurmaya çalıştığını ifade etmiştir. Buna karşılık Ö5, kitapların çocukların erişebileceği konumda bulunmasının önemini vurgulamıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin kitap kullanımına önem vermelerine rağmen fiziksel koşulların elverişsizliği ve sınıf yönetimine ilişkin kaygıların materyallerin erişilebilirliğini sınırlandırabildiğini göstermektedir.

Sınıflardaki materyal çeşitliliği bakımından yalnızca Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö7'nin sınıflarında erken okuryazarlık gelişimini destekleyebilecek farklı tür materyaller bulunduğu belirlenmiştir. Buna karşılık diğer sınıflarda materyal çeşitliliğinin oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde materyal sayısı açısından yalnızca Ö1, Ö2 ve Ö7'nin sınıflarındaki öğrenci sayısı temel alındığında yeterli düzeyde olduğu, diğer sınıflarda ise materyal sayısının sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Görüşme bulguları bu sonucu desteklemektedir. Ö6 materyal temininde yaşanan güçlüklerden söz ederek mevcut olanaklarla çalışmak zorunda kaldıklarını belirtirken, Ö8 farklı materyallerin nasıl kullanılacağı konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Buna karşılık Ö3, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrenciler nedeniyle mümkün olduğunca çeşitli materyaller kullanmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu bulgular, sınıflar arasındaki materyal çeşitliliği farklılıklarının yalnızca fiziksel olanaklarla değil, öğretmenlerin materyal bilgisi ve erişim olanaklarıyla da ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Yaşa uygunluk ve kullanılabilirlik açısından değerlendirildiğinde, 10 öğretmenden 6'sının (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9 ve Ö10) sınıflarındaki öykü kitapları, bilgi kitapları ve diğer erken okuryazarlık materyallerinin çocukların yaş düzeyine uygun olduğu belirlenmiştir. Diğer öğretmenlerin sınıflarında ise materyallerin yaşa uygunluk ve işlevsellik açısından yetersiz olduğu veya eksiklikler bulunduğu; ayrıca çeşitli erken okuryazarlık materyallerinin yıpranmış ve kullanıma uygun durumda olmadığı tespit edilmiştir. Görüşmelerde öğretmenler, özellikle özel gereksinimli çocukların gelişimsel özelliklerine uygun materyal bulmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ö2, özel gereksinimli çocuklara uygun içerik ve görsel özelliklere sahip kitaplara erişimin sınırlı

olduğunu belirtirken, Ö9 materyal seçerken çocukların gelişim düzeyine ve görsellerin anlaşılabilirliğine özellikle dikkat ettiğini, ancak bulmakta zorlandığını vurgulamıştır. Bu bulgular, yaşa ve gelişim düzeyine uygun materyal seçiminin öğretmenler tarafından önemsendiğini, ancak uygun materyallere erişimin her zaman mümkün olmadığını göstermektedir.

Gözlem formunun ikinci bölümü olan “Uyarlanmış Erken Okuryazarlık Materyalleri” başlığı kapsamında elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Uyarlanmış Erken Okuryazarlık Materyalleri

Gözlem Maddeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Sınıfta gereksinimlerine göre çocuklar için uyarlanmış erken okuryazarlık materyalleri bulunmaktadır.	X	✓	X	X	X	✓	X	X	✓	✓
Sınıfta uyarlanarak çok duyulu hale getirilmiş kitaplar bulunmaktadır.	✓	✓	X	X	X	✓	X	X	X	X

Tablo 2’de yer alan bulgulara göre, öğretmenlerin bir kısmı (Ö2, Ö6, Ö9 ve Ö10) sınıflarında çocuklara uyarlanmış erken okuryazarlık materyallerine (Kalem tutma zorluğu olan çocuk için kalem kalınlaştırıcı silikonlar, topuzlu veya kalın kalem ya da kitapların durmasını sağlayan aparatlar vb.) yer vermektedir. Buna karşılık diğer öğretmenlerin sınıflarında uyarlanmış materyallere rastlanmamıştır. Bu bulgu, bazı öğretmenlerin erken okuryazarlık sürecine destek olacak materyalleri sınıf ortamında yapılandırmanın yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun materyalleri kullanma ve uyarlamalar konusunda eksiklik yaşadığını göstermektedir. Diğer yandan çok duyulu hale getirilmiş kitapların (ör. Kitaplara sonradan ses, doku ve çeşitli görsel öğeler eklenmiştir. Örneğin, Kitaptaki ağaç gövdesi resminin üzerine görme engelli öğrenciler için gerçek ağaç kabuğu yapıştırılmıştır.) kullanımının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Yalnızca Ö1, Ö2 ve Ö6’nın sınıflarında bu tür kitaplara rastlanırken diğer sınıflarda çok duyulu kitap bulunmadığı belirlenmiştir.

Gözlem bulguları, öğretmenlerin materyal seçimi ve uyarlama konusundaki görüşleriyle de örtüşmektedir. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun materyal bulmakta zorlandıklarını ve mevcut materyallerin çoğu zaman öğrencilerin gereksinimlerini karşılamadığını ifade etmişlerdir. Ö2, “*Kitapların çoğu çocukların düzeyine göre çok ileri kalıyor. Özel gereksinimli çocuklara uygun, görseli ve içeriği sadeleştirilmiş kitap bulmakta çok zorlanıyoruz.*” sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Benzer şekilde Ö9 ise materyal seçerken öğrencilerin gelişim düzeyine ve görsellerin anlaşılabilirliğine özellikle dikkat ettiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin uygun

materyal bulamadıklarında kendi materyallerini geliştirdikleri görülmektedir. Ö5 kendilerinin, aile katılımını da içeren basitleştirilmiş hikâye kitapları hazırladıklarını ifade ederken, Ö6'da benzer şekilde, "Bazen şöyle bir şeyler de yapıyorum. Tabii kendim de oluşturabiliyorum ihtiyaç duyduğumda. Eğer konuyla ilgili herhangi bir yeterli gördüğüm ya da çocuğun düzeyine uygun olsun istediğim bir kitap bulamazsam o zaman ben çeşitli uygulamaları kullanarak o kitabı kendim oluşturup kendim konuyla ilgili resimler ekliyorum" diyerek materyal uyarlama konusundaki kişisel girişimlerini belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin materyal seçimi ve uyarlama konusunda bilinçli davrandıklarını ancak sınırlı kaynaklarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır.

Gözlem formunun üçüncü bölümü olan "Sınıf Ortamındaki Çocuklara ya da Sınıfa Ait Yazılı Eşyalar" başlığı kapsamında on farklı özel eğitim öğretmenine ait sınıf ortamlarında çocuklara ya da sınıfa ait yazılı eşyalar beş temel ölçüt doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Sınıf Ortamındaki Çocuklara ya da Sınıfa Ait Yazılı Eşyalar

Gözlem Maddeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Çocuklara ait çanta/önlük vb. eşyalarda isimleri vardır.	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Çocukların isimleri oturdukları sıralarda yazılıdır.	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Çocuklara ait dolap/çekmecelerde çocukların adları yazılıdır.	✓	X	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓
Panolarda çocuklara ait etkinlik kağıtlarında isimleri yazılıdır.	✓	✓	X	X	X	✓	✓	X	✓	X
Yazılı/görsel hazırlanmış takvim, yemek listesi vb. materyaller bulunur.	✓	X	X	✓	✓	✓	X	X	X	X

Tablo 3'de yer alan bulgulara göre çocuklara ait çanta, önlük vb. eşyalarda isimlerin yalnızca Ö1'in sınıfında bulunduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, çocukların isimlerinin oturdukları sıralarda yazılı olduğu tek sınıf da Ö1'in sınıfıdır. Buna karşılık çocuklara ait dolap ya da çekmecelerde isimlerin yer aldığı sınıf sayısının daha fazla olduğu görülmektedir (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10). Panolarda çocuklara ait etkinlik kâğıtlarında isimlerin yazılı olduğu sınıflar Ö1, Ö2, Ö6, Ö7 ve Ö9 iken, yazılı/görsel hazırlanmış takvim, yemek listesi ve benzeri materyallerin bulunduğu sınıflar Ö1, Ö4, Ö5 ve Ö6 ile sınırlıdır. Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf ortamlarında çocuklara ve sınıfa ait yazılı uyaranların kullanım düzeyinin sınıflar arasında farklılaştığı görülmektedir. Özellikle çocukların günlük olarak karşılaştıkları eşya ve alanlarda yazılı uyaranların sınırlı olması, yazılı dilin doğal kullanımına yönelik fırsatların her sınıfta aynı düzeyde sunulmadığını göstermektedir.

Görüşme bulguları da bazı öğretmenlerin yazılı materyalleri günlük etkinliklerin bir parçası hâline getirmeye çalıştığını göstermektedir. Örneğin Ö5, öğrenciler için basitleştirilmiş hikâyeler hazırladıklarını ve bu materyalleri aile katılımıyla düzenli olarak kullandıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, bazı öğretmenlerin yazılı materyalleri yalnızca sınıf içi etkinliklerde değil, ev ortamına da taşıyarak kullanmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bununla birlikte gözlem sonuçları, bu tür uygulamaların tüm sınıflarda yaygın olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 4’de sınıf ortamındaki yazılı materyallere ilişkin gözlem bulguları sunulmuştur. Bu kapsamda, özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında bulunan yazılı materyaller; sınıf panoları, duvarlar ve çeşitli eğitim materyalleri üzerinde yer alan yazılı uyaranlar açısından değerlendirilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Ortamındaki Yazılı Materyaller

Gözlem Maddeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Sınıf panolarında ya da duvarlarında bulunan görsellerin çoğunda yazıları da vardır (Örneğin, hava grafikleri, trafik işaretleri, mevsim posterleri, renk çarkları, rakamlar, takvim saat vb.)	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	X	X	X
Çocukların isimleri oturdukları sıraların üzerinde ve/veya yaka kartlarında yazılıdır.	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sınıf panolarında gazete haberleri, şiirler, harfler vb. yazılar vardır.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sınıfta yeni işlenen tema ya da temalarla ilgili yeni öğrenilen sözcükleri ifade eden nesneler veya resimlerde yazılar da vardır.	✓	✓	X	X	X	✓	✓	X	X	X
Sınıf duvar ve panolarındaki yazı ve görseller sınıfta tüm çocukların sürekli görebilecekleri bir konumda ve yükseklikte bulunmaktadır.	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	X
Sınıf ortamında alfabe küpleri, yazı ya da harf içeren yap-bozlar vb. oyuncaklar bulunmaktadır.	X	X	X	X	X	✓	X	✓	X	✓

Tablo 7’de yer alan bulgular, sınıf ortamlarında yazılı materyallerin kullanımının sınıflar arasında farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle çocukların günlük yaşamlarında yazılı dil ile etkileşim kurmalarını destekleyen isim etiketleri, çevresel yazılar ve yazı içeren eğitim materyallerinin kullanımının sınırlı olduğu görülmektedir. Çocukların isimlerinin oturdukları sıralarda ya da yaka kartlarında yazılı olduğu tek sınıfın Ö1’in sınıfı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf panolarında gazete haberleri, şiirler, harfler ve benzeri yazılı materyallere hiçbir sınıfta rastlanmamıştır. Yeni işlenen temalarla ilgili öğrenilen sözcükleri temsil eden nesne veya resimlerde yazıların yer aldığı sınıflar Ö1, Ö2, Ö6 ve Ö7 iken, alfabe küpleri, harf içeren yap-bozlar ve benzeri yazı farkındalığını destekleyebilecek oyuncakların yalnızca Ö6, Ö8 ve Ö10’un

sınıflarında bulunduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte sınıf duvarları ve panolarındaki yazı ve görsellerin tüm çocukların görebileceği konum ve yükseklikte yer aldığı sınıfların Ö1, Ö2, Ö4, Ö6 ve Ö9 ile sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular öğretmen görüşleriyle birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yazılı materyalleri çoğunlukla görsellerle birlikte kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Nitekim görüşmelerde birçok öğretmen, öğrencilerin görsel desteklerden yararlandığını ve yeni kavramların resimler aracılığıyla daha kolay öğrenildiğini belirtmiştir. Özellikle yeni öğrenilen sözcüklerin görseller ve nesnelerle desteklendiği sınıflarda gözlenen uygulamalar, öğretmenlerin yazılı dili somut uyarılarla ilişkilendirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bununla birlikte gözlem bulguları, isim etiketleri, çevresel yazılar ve yazılı pano içerikleri gibi yazı açısından zengin düzenlemelerin sınıfların büyük bölümünde sınırlı düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi ve sınıf içi uygulamaları ile sınıf ortamlarında erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları düzenlemeler incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramını nasıl anlamlandırdıklarına, hangi becerileri erken okuryazarlığın bir parçası olarak değerlendirdiklerine, bu becerileri desteklemek amacıyla sınıflarında yürüttükleri uygulamalara ve sınıf ortamlarında gerçekleştirdikleri düzenlemelere ilişkin kapsamlı bir görünüm ortaya koymaktadır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Hakkındaki Bilgilerine İlişkin Tartışma

Araştırma bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramını büyük ölçüde okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık ve ilkokula geçiş süreci çerçevesinde değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenler erken okuryazarlığı okuma yazmanın erken yaşta öğretilmesi ya da ilkokula hazırlık olarak tanımlamış; kavramın gelişimsel, dil temelli ve çok bileşenli yapısına dair sınırlı ifadeler kullanmışlardır. Bu bulgu, öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu ve kavramı daha çok okuma-yazmaya hazırlık süreci olarak algıladıklarını ortaya koyan önceki araştırmalarla örtüşmektedir (Altun & Tantekin Erden, 2016; Ergül vd., 2014; Sop & Çeliktürk Sezgin, 2021). Buna karşın güncel alan yazında erken okuryazarlık, çocukların doğumdan itibaren geliştirdikleri dil, iletişim ve yazılı dil deneyimlerini kapsayan gelişimsel ve çok boyutlu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Hiebert & Raphael, 2013; NELP, 2008). Bu durum, öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin kavramsal yaklaşımlarının güncel kuramsal çerçevelerle tam olarak örtüşmediğini göstermektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin okul öncesi dönemde kazandırılması gereken becerilere ilişkin görüşleri incelendiğinde, erken okuryazarlığın önemli bileşenlerinden bazılarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Özellikle sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, dil ve iletişim becerileri ile yazmaya hazırlık becerileri öğretmenler tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Bu bulgu, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisinin ilerleyen yıllardaki okuma-yazma başarısının güçlü yordayıcıları olduğunu ortaya koyan araştırmalarla tutarlıdır (Anthony & Francis, 2005; Ehri, 2005; Melby-Lervåg vd., 2012; NELP, 2008). Dolayısıyla öğretmenlerin erken okuryazarlığın bazı temel bileşenlerine ilişkin farkındalıklarının bulunduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin özellikle sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisini ön plana çıkarmaları, bu becerilerin okuma başarısının güçlü yordayıcıları olmasının yanı sıra Türkiye'de 2005 yılında İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ses temelli cümle yöntemine geçilmesiyle birlikte ilk okuma yazma öğretiminde sesbilgisel farkındalık becerilere yapılan vurgunun bir yansıması olarak da değerlendirilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu program değişikliğiyle birlikte çözümleme yöntemi yerine ses temelli cümle yöntemini benimsemesi, öğretmenlerin erken okuryazarlığı daha çok kod çözmeye hazırlık becerileri üzerinden kavramsallaştırmalarını etkiliyor olabilir. Ancak öğretmen görüşleri incelendiğinde, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, dinlediğini anlama ve anlatı becerileri gibi alan yazında kritik öneme sahip bazı becerilerin daha sınırlı düzeyde vurgulandığı görülmektedir. Özellikle sözcük bilgisi ve sözlü dil becerileri, çocukların hem okuma başarısının hem de yazılı dili anlamlandırma süreçlerinin temel belirleyicileri arasında yer almaktadır (Nash & Heath, 2011; Storch & Whitehurst, 2002; van Bysterveldt vd., 2006). Bu bulgular, öğretmenlerin erken okuryazarlığı ağırlıklı olarak kod çözmeye hazırlık becerileri çerçevesinde ele aldıklarını, buna karşın dil, anlam kurma ve anlatı becerileri gibi erken okuryazarlığın diğer temel bileşenlerinin görece daha geri planda kaldığını düşündürmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde erken okuryazarlığın çok boyutlu yapısına ve tüm temel bileşenlerine dengeli biçimde yer verilmesi önem taşımaktadır.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, bazı öğretmenlerin oturma, yönerge alma, öz bakım becerileri ve rakam tanıma gibi becerileri erken okuryazarlık kapsamında değerlendirmeleridir. Bu beceriler çocukların öğrenme süreçlerine katılımını ve okul ortamına uyumunu desteklemekle birlikte, erken okuryazarlığın temel bileşenleri arasında yer almamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin erken okuryazarlığı yalnızca dil ve yazılı dil gelişimi bağlamında değil, aynı zamanda okula hazırlık ve akademik hazırbulunuşluk çerçevesinde ele aldıklarını göstermektedir. Bu bulgunun, Türkiye'de okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim 2013 yılına kadar uygulanan okul öncesi eğitim programlarında çocukların ilkokula hazırlanması, temel kurallara uyum sağlaması ve

öğrenmeye hazır hale gelmesi önemli hedefler arasında yer almıştır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin okuryazarlık gelişimini yalnızca dilsel ve bilişsel beceriler üzerinden değil, aynı zamanda öğrenmeye katılımı kolaylaştıran davranışsal beceriler üzerinden de değerlendirmelerine katkı sağlamış olabilir. Bu nedenle oturma, yönerge alma ya da öz bakım becerileri gibi alanların bazı öğretmenler tarafından erken okuryazarlıkla ilişkilendirilmesi şaşırtıcı değildir. Bununla birlikte güncel alan yazın, erken okuryazarlığı çocukların doğumdan itibaren geliştirdikleri sözlü dil, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık ve yazılı dil deneyimlerini kapsayan gelişimsel ve çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamaktadır (NELP, 2008; Whitehurst & Lonigan, 1998). Benzer biçimde Türkiye’de uygulamaya konulan güncel okul öncesi eğitim programları da erken okuryazarlığı daha bütüncül bir gelişim alanı olarak ele almakta ve çocukların yazılı dil deneyimlerini zenginleştirmeye yönelik uygulamalara vurgu yapmaktadır (EÇEP, 2024; MEB, 2024). Buna karşın araştırma bulguları, öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bazı görüşlerinde okula hazırlık yaklaşımının etkilerinin hâlen görülebildiğini düşündürmektedir.

Bu bulgular, erken okuryazarlığa ilişkin güncel kuramsal bilgi birikimi ile öğretmenlerin kavramsallaştırmaları arasında belirli farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin oturma, yönerge alma ve öz bakım becerileri gibi öğrenmeye katılımı destekleyen davranışları öncelikli görmeleri, bu becerilerin özel eğitim uygulamalarındaki işlevsel öneminden de kaynaklanıyor olabilir. Elde edilen sonuçlar, özel eğitim öğretmenlerine yönelik erken okuryazarlık odaklı mesleki gelişim çalışmalarının önemine işaret etmektedir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Tartışma

Bu çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik uygulamalarının sınırlı ve çoğu zaman sistematik olmayan bir yapıda olduğu belirlenmiştir. En dikkat çekici bulgu, bazı öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye ihtiyaç duymadıklarını ya da bu alana öncelik vermediklerini ifade etmeleridir. Bu durum, çocukların erken okuryazarlık gelişimindeki risklerin ve bireysel farklılıkların erken dönemde belirlenmesini güçleştirerek destekleyici müdahalelerin gecikmesine neden olabilir (Schachter & Piasta, 2021).

Bulgular, öğretmenlerin değerlendirme amacıyla en sık gözlem yöntemine başvurduklarını, daha sınırlı sayıda öğretmenin ise kontrol listeleri ve ölçüt bağımlı ölçme araçları kullandığını göstermektedir. Gözlem, okul öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılan esnek bir değerlendirme yöntemi olmakla birlikte, sistematik biçimde

yürütülmediğinde öznel değerlendirmelere açık hâle gelebilmektedir (Erdoğan vd., 2021). Bu nedenle yalnızca gözleme dayalı değerlendirmeler, çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin kapsamlı bilgi sağlamada yetersiz kalabilmektedir. Elde edilen bulgular, erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinde sistematik ve çok boyutlu yaklaşımların yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Oysa alan yazında, düzenli ve yapılandırılmış değerlendirmelerin çocukların güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerinin belirlenmesinde ve öğretimin bireysel gereksinimlere göre uyarlanmasında kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Snow & Van Hemel, 2008; Whitehurst & Lonigan, 2001). Bu nedenle değerlendirme süreçlerindeki sınırlılıkların, çocukların güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerinin doğru biçimde belirlenmesini güçleştirerek öğretim sürecinin bireysel gereksinimlere göre planlanmasını sınırlandırabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları, erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine yönelik uygulamaların öğretmenler arasında farklılaştığını ve sistematik değerlendirme yaklaşımlarının her zaman kullanılmadığını düşündürmektedir. Oysa alan yazın, sistematik olarak yapılan değerlendirmelerin özellikle küçük çocukların güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerini belirlemede ve öğretim sürecini bireysel gereksinimlere göre uyarlamada temel bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Snow & Van Hemel, 2008; Whitehurst & Lonigan, 2001). Bu noktada öğretmenlerin erken okuryazarlık değerlendirmelerine ilişkin bilgi ve becerileri önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ve bilgi temelli uygulamaların çocukların erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Ergül vd., 2014; Çalış & Feyman Gök, 2022; Sezgin, Ulus ve Aksoy, 2019). Bu çalışmada elde edilen bulgular, değerlendirme süreçlerinin çoğunlukla gözleme dayandığını ve daha yapılandırılmış değerlendirme uygulamalarının sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, öğretimin bireysel gereksinimlere göre planlanmasını ve çocukların gelişimlerinin sistematik biçimde izlenmesini güçleştirebilir.

Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik ifade ettikleri sınıf içi uygulamalarının büyük ölçüde ifade edici dil becerilerini geliştirme ve çizgi çizme-harf yazmayı destekleme etkinlikleri etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Öğretmenler çocuklara model olma, sözel ipuçları sunma ve günlük etkileşimler sırasında sözcük kullanımını destekleme gibi uygulamalara sıklıkla yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, okul öncesi eğitim programlarında dil gelişiminin önemli bir gelişim alanı olarak ele alınmasıyla ilişkilendirilebilir (MEB, 2013, 2024).

Bununla birlikte bulgular, öğretmenlerin ifade edici dil becerilerine daha fazla vurgu yaptıklarını, alıcı dil becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaların ise daha

sınırlı kaldığını göstermektedir. Oysa dil gelişiminin bütüncül biçimde desteklenebilmesi için alıcı ve ifade edici dil becerilerinin birlikte geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Schachter vd., 2024). Ayrıca alıcı dil becerileri, çocukların sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi ve okuduğunu-dinlediğini anlama gibi erken okuryazarlık alanlarındaki gelişimleri açısından önemli bir temel oluşturmaktadır (Justice & Ezell, 2002; NELP, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin dil gelişimini destekleyen uygulamalarında daha dengeli bir yaklaşım benimsemeleri önem taşımaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin sıklıkla vurguladıkları bir diğer uygulama çizgi çizme, kalem tutma ve harf yazmaya hazırlık çalışmalarıdır. Benzer bulgulara Altun ve Tantekin Erden (2016) ile Ergül vd. (2014) tarafından yürütülen çalışmalarda da rastlanmıştır. Bu durum, erken okuryazarlığın hâlen önemli ölçüde okula hazırlık ve yazmaya hazırlık çerçevesinde ele alındığını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği uygulamalardan biri de dinlediğini anlama ve anlatım becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklerdir. Özellikle öykü okuma ve resimli hikâye kitaplarıyla gerçekleştirilen etkinliklerin vurgulanması, öğretmenlerin erken okuryazarlığı yalnızca teknik becerilerle sınırlı görmediklerini, anlam kurma süreçlerini de önemsediklerini göstermektedir. Bu bulgu, öykü okuma etkinliklerinin çocukların dil ve anlama becerilerini desteklediğini ortaya koyan çalışmalarla da örtüşmektedir (Ergül vd., 2014).

Buna karşın sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi gibi erken okuryazarlık alan yazınında kritik öneme sahip becerilerin öğretmenler tarafından daha sınırlı düzeyde vurgulandığı görülmektedir. Oysa sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi, ilerleyen yıllardaki okuma başarısının en güçlü yordayıcıları arasında kabul edilmektedir (Lonigan & Shanahan, 2009; NELP, 2008). Bu durum, öğretmenlerin erken okuryazarlık uygulamalarının daha çok dil gelişimi ve yazmaya hazırlık becerileri etrafında şekillendiğini, erken okuryazarlığın bazı temel bileşenlerinin ise görece arka planda kaldığını düşündürmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık öğretiminde ağırlıklı olarak basitleştirilmiş dil ve görsel desteklerden yararlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin özellikle resimli materyaller, görsel ipuçları ve sadeleştirilmiş dil kullanımı yoluyla çocukların dikkatini sürdürmeye ve anlamalarını desteklemeye çalıştıkları görülmektedir. Bu bulgu, görsel olarak desteklenen materyallerin çocukların dil gelişimi, anlama süreçleri ve okuma motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan çalışmalarla tutarlıdır (Özbek vd., 2025). Oysa alan yazın, erken okuryazarlık gelişiminde çoklu stratejilerin birlikte kullanılmasının çocukların farklı öğrenme ihtiyaçlarına hitap etmek ve bireyselleştirilmiş destek sağlamak için kritik olduğunu vurgulamaktadır (Morrow, 2007; Neuman & Roskos, 2005).

Öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları bir diğer strateji teknoloji tabanlı uygulamalardır. Özellikle dijital hikâyeler, akıllı tahta uygulamaları ve EBA içerikleri öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan araçlar arasında yer almaktadır. Bu bulgu, dijital uygulamaların çocukların sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi ve hikâye anlama becerilerini destekleyebileceğini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Neumann & Neumann, 2014; Shamir & Korat, 2007; Zucker vd., 2009). Bununla birlikte bazı öğretmenlerin ailelerin ekran kullanımına ilişkin kaygıları nedeniyle teknoloji kullanımını sınırladıklarını belirtmeleri, teknolojinin eğitim ortamlarına entegrasyonunda yalnızca öğretmen yeterliklerinin değil, aile tutumlarının da etkili olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde alan yazında da teknik altyapı, materyal eksikliği ve öğretmen eğitimi gibi faktörlerin teknoloji kullanımını sınırlandırabildiği belirtilmektedir (Aslan Bağcı vd., 2024; Trezek & Zepp, 2025).

Öğretmenlerin daha az sıklıkla dile getirdikleri stratejilerden biri fırsat öğretimidir. Oysa erken okuryazarlık gelişiminin yalnızca planlı öğretim etkinlikleriyle değil, günlük yaşam içerisinde ortaya çıkan doğal öğrenme fırsatlarıyla da desteklenmesi önerilmektedir (Morrow, 2007; Neuman & Roskos, 2005). Bu bulgu, öğretmenlerin erken okuryazarlık öğretiminde daha çok yapılandırılmış uygulamalara yöneldiklerini düşündürmektedir. Nitekim öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yürütülen bazı çalışmalar, erken okuryazarlık kavramının kapsamı ve bu alanda kullanılabilecek farklı öğretim stratejilerine ilişkin bilgi ve farkındalığın sınırlı olabileceğini göstermektedir (Gengeç vd., 2022; Terzioğlu vd., 2025).

Araştırmada öğretmenler, erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla en sık resimli hikâye kitaplarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, hikâye kitaplarının erken okuryazarlık gelişiminin önemli bileşenlerinden biri olduğunu ortaya koyan alan yazınla tutarlıdır (Deretarla Gül & Bal, 2006; Ergül vd., 2016; Uluğ & Tekmen, 2023). Araştırmalar, resimli hikâye kitaplarının çocukların sözcük dağarcığını, dinlediğini anlama, anlatım ve anlam kurma becerilerini desteklediğini; aynı zamanda okuma motivasyonunu artırdığını göstermektedir (Ergül vd., 2016; Uluğ & Tekmen, 2023). Özellikle tekrar eden okumalar ve görsellerle desteklenen anlatımlar, çocukların dilsel gelişimlerini ve erken okuryazarlık becerilerini güçlendirmektedir. Bununla birlikte bu araştırmada öğretmenlerin kitap okuma uygulamalarının ne ölçüde etkileşimli ve nitelikli biçimde yürütüldüğüne ilişkin bir bulguya ulaşılamamıştır. Oysa alan yazında hikâye kitaplarının etkisinin yalnızca kullanım sıklığına değil, öğretmenin okuma sürecini nasıl yapılandığına ve çocuklarla kurduğu etkileşimin niteliğine bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Aram & Aviram, 2009; Wasik & Bond, 2001).

Resimli hikâye kitaplarının yanı sıra öğretmenlerin resimli kartlar, akıllı tahta, tablet ve projeksiyon gibi araçlardan da yararlandıkları görülmüştür. Bu araçlar, görsel ve işitsel uyaranlar sağlayarak özellikle özel gereksinimli çocukların dikkatlerini

sürdürmelerine ve öğrenme sürecine katılımlarına katkı sağlayabilmektedir (Hisrich & Blanchard, 2009; McKenney & Bradley, 2016; Uyanık Aktulun & Yazıcı Arıcı, 2022). Ancak materyal ve donanım eksiklikleri ile ailelerin teknoloji kullanımına yönelik kaygıları, bu araçların kullanımını sınırlandırabilmektedir (Aslan Bağcı vd., 2024; Saltuk & Erciyes, 2020; Uyanık Aktulun & Yazıcı Arıcı, 2022). Bu durum, erken okuryazarlık öğretiminde hikâye kitaplarının öğretmenler tarafından temel bir materyal olarak görüldüğünü, buna karşın farklı materyal ve araçların kullanımının daha sınırlı kaldığını düşündürmektedir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Sınıf Ortamında Yaptıkları Düzenlemelere İlişkin Tartışma

Erken okuryazarlık gelişimini destekleyen sınıf ortamlarında çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun, çeşitli, erişilebilir ve etkileşimli materyallere yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Morrow, 2007; Neuman & Roskos, 2005). Bu araştırmada elde edilen gözlem bulguları ise sınıflarda erken okuryazarlık materyallerinin çeşitliliği ve sayısının sınırlı olduğunu, mevcut materyallerin her zaman çocukların bağımsız erişimine uygun biçimde sunulmadığını ve bazı sınıflarda yaş ve gelişim düzeyine uygun materyallerin yetersiz kaldığını göstermektedir. Görüşme bulguları da bu sonuçları desteklemekte; öğretmenler özellikle özel gereksinimli çocuklara uygun, sadeleştirilmiş ve uyarlanmış materyallere erişimde güçlük yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bazı öğretmenler materyallerin çocukların erişimine açık biçimde düzenlenmesinin sınıf düzeni ve materyallerin korunması açısından güçlük yaratabildiğini belirtirken, bazıları mevcut eksiklikleri kendi materyallerini geliştirerek ya da uyarlayarak gidermeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Nitekim gözlemlerde yalnızca bazı sınıflarda kalem kalınlaştırıcılar, topuzlu kalemler ve çok duyulu kitaplar gibi uyarlanmış materyallere rastlanmış, birçok sınıfta ise bu tür materyaller bulunmamıştır. Bu durum, uyarlanmış materyal kullanımının önemli ölçüde öğretmenlerin bireysel girişimlerine bağlı olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık materyallerinin ve uyarlamaların önemini farkında oldukları görülmekle birlikte, gözlem bulguları bu farkındalığın sınıf ortamlarına her zaman aynı düzeyde yansımadığını göstermektedir. Özellikle özel gereksinimli çocuklara yönelik nitelikli ve erişilebilir materyallerin sınırlı olması, öğretmenler arasındaki uygulama farklılıklarını artıran etmenlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Sınıf ortamındaki yazılı eşyalara ilişkin bulgular, yazılı çevre düzenlemelerinin sınıflar arasında önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çocukların isimlerinin bireysel eşyalarda, sıralarda ya da sınıf materyalleri üzerinde yer aldığı uygulamalara yalnızca sınırlı sayıda sınıfta rastlanmış; takvim, yemek listesi ve günlük yaşama ilişkin yazılı materyallerin ise tüm sınıflarda bulunmadığı görülmüştür. Buna karşın bazı öğretmenlerin sınıf ortamlarını yazılı materyaller açısından daha zengin

biçimde düzenledikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, çocukların yazılı dil ile karşılaşma fırsatlarının ve yazılı çevre deneyimlerinin sınıflar arasında farklılaştığını düşündürmektedir.

Alan yazında erken okuryazarlığın yalnızca belirli öğretim etkinlikleriyle değil, çocuğun içinde bulunduğu okuryazarlık açısından zengin çevrelerle desteklendiği vurgulanmaktadır. Çocukların kitaplar, çevresel yazılar, yazma materyalleri ve yazılı dili işlevsel biçimde kullanan yetişkinlerle düzenli olarak karşılaşmaları; yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve yazılı dile yönelik ilgilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Dickinson & Caswell, 2007; Walpole & McKenna, 2016). Benzer şekilde ev okuryazarlık ortamına ilişkin çalışmalar, çocukların kitaplara, yazılı materyallere ve okuryazarlık etkinliklerine erişiminin dil ve erken okuryazarlık gelişimini desteklediğini göstermektedir (Işıtan vd., 2020; Karaahmetoğlu & Turan, 2020). Bu çalışmalarda çevrenin yalnızca kitap ve yazılı materyallerin varlığından değil, bu materyallerin çocukların erişimine açık olmasından ve yetişkinler tarafından işlevsel biçimde kullanılmasından oluştuğu vurgulanmaktadır. Bu araştırmada gözlenen sınıflarda ise yazılı çevre düzenlemelerinin çoğunlukla belirli alanlarla sınırlı kaldığı, çevresel yazıların günlük sınıf yaşamına yeterince bütünleşmediği ve çocukların yazılı materyallerle etkileşim fırsatlarının sınıflar arasında farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu durum, erken okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş çevrelerin oluşturulmasında öğretmen farkındalığının yanı sıra materyal erişimi, fiziksel koşullar ve kurumsal desteğin de belirleyici olabileceğini düşündürmektedir.

SONUÇ

Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık konusundaki bilgi düzeylerini, sınıf içi uygulamalarını ve sınıf ortamı düzenlemelerini incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin erken okuryazarlığın önemini farkında olduklarını ve bu becerileri desteklemeye yönelik çeşitli uygulamalar gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgilerinin çoğunlukla okula hazırlık ve erken okuma-yazma öğretimi çerçevesinde şekillendiği; erken okuryazarlığın gelişimsel ve çok boyutlu yapısına ilişkin bilgilerinin ise sınırlı kaldığı görülmüştür. Ayrıca erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi, öğretim uygulamalarının planlanması ve sınıf ortamlarının düzenlenmesi açısından öğretmenler arasında önemli farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir. Gözlem bulguları ise erken okuryazarlığı destekleyen materyallerin, uyarlanmış araçların ve yazı açısından zengin çevre düzenlemelerinin sınıflar arasında değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak bulgular, özel eğitimde erken okuryazarlık öğretiminin güçlendirilmesi için öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi ve becerilerinin desteklenmesi, değerlendirme ve öğretim uygulamalarının

geliştirilmesi ve erken okuryazarlığı destekleyen sınıf ortamlarının yaygınlaştırılması gerektiğine işaret etmektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin öğretimi, değerlendirilmesi ve desteklenmesine ilişkin bilgi ve uygulamalarının güçlendirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çalışmalarında erken okuryazarlığın temel bileşenleri, değerlendirme süreçleri, materyal uyarlama uygulamaları ve teknoloji destekli öğretim yaklaşımlarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca özel eğitim sınıflarında çocukların erişebileceği kitap merkezlerinin oluşturulması, yaş ve gelişim düzeyine uygun kitap ve materyallerin artırılması ve yazı açısından zengin öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Özellikle uyarlanmış ve çok duyulu materyallerin geliştirilmesine yönelik kurumsal desteklerin sağlanması, öğretmenlerin bireysel çabalarına dayalı uygulamaların daha sürdürülebilir hale gelmesine katkı sağlayabilir.

Araştırma sınırlı sayıda öğretmenle yürütülen nitel bir durum çalışması olduğundan, gelecekte farklı bölgelerde ve daha geniş örneklemelerle gerçekleştirilecek nicel ve karma yöntem araştırmalarına ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlere yönelik erken okuryazarlık eğitim programlarının etkililiğini inceleyen deneysel çalışmaların yanı sıra farklı materyal türleri ve öğretim uygulamalarının özel gereksinimli çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkilerini değerlendiren araştırmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275. <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Akdal, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık kavramına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 496-515. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.653877>
- Akmeşe, P. P., & Küçük, D. S. (2022). İşitme kayıplı çocuklarda erken okuryazarlık becerileri. *Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 18-23.
- Akyol, H., & Kayabaşı, Z. E. K. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Alsubaie, M. A. (2024). Exploring the effects of teachers' practices in the early childhood

- literacy classroom environment on children's acquisition of literacy skills. *Education Sciences*, 14(5), 453. <https://doi.org/10.3390/educsci14050453>
- Altun, D., & Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 241-261.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30(2), 175-194.
- Aslan Bağcı, Ö., Köse, İ., Aksoy, A., Ekmekçi, N. H. ve Topal, S. (2024). Okul öncesi dönemde işitme yetersizliği olan çocuklarla yapılan erken okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(4), 620-635.
- Aslan, D., & Özmen, E. R. (2025). Implementation of the Shared Reading Programme for Children with Mild Intellectual Disability and Their Peers with Low Print Awareness. *International Journal of Disability, Development and Education*, 72(3), 464-479. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2408672>
- Aypak Caba, H. (2022). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlık becerileri hakkında görüşleri ile öğretme ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ball, C., & Gettinger, M. (2009). Monitoring children's growth in early literacy skills: effects of feedback on performance and classroom environments. *Education and Treatment of Children*, 32(2), 189-212.
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146-162. <https://doi.org/10.1177/1476718X14529280>
- Brownell, M. T., Bishop, A. G., Gersten, R., Klingner, J. K., Penfield, R. D., Dimino, J., & Sindelar, P. T. (2019). Special education teacher preparation, literacy instructional alignment, and student reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 229-251.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. California: SAGE.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and writing*, 22, 487-510. DOI 10.1007/s11145-009-9164-z
- Çalış, S. E. & Feyman Gök, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 175-202. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1067062>

- Deretarla Gül, E., & Bal, B. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 33-51.
- Dickinson, D. K., & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243-260.
- Davidse, N. J., de Jong, M. T., Bus, A. G., Huijbregts, S. C., & Swaab, H. (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and Writing*, 24, 395-412. DOI 10.1007/s11145-010-9233-3
- Dynia, J. M., Bean, A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2019). Phonological awareness emergence in preschool children with autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 4, 1-15. <https://doi.org/10.1177/2396941518822453>
- Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A., & Yeager Pelatti, C. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 239-263. <https://doi.org/10.1177/1468798416652448>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. <https://doi.org/10.1207/s1532799xssr09024>
- Erdoğan, N. I., Aydoğan, S., Kendüzler, S. E., Dülger, E., Aydın, A., & Dinler, H. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları değerlendirmedeki yeterlilik düzeyleri ve kullandıkları araçlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 1-19.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A., & Bahap Kudret, Z. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" Kavramına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Sınıf Uygulamaları. *Ilkogretim Online*, 13(4), 1305-3515.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
- Esmaeeli, Z., Lundetræ, K., & Kyle, F. E. (2018). What can parents' self-report of reading difficulties tell us about their children's emergent literacy at school entry?. *Dyslexia*, 24(1), 84-105. <https://doi.org/10.1002/dys.1571>
- Florit, E., Roch, M., Altoè, G., & Levorato, M. C. (2009). Listening comprehension in preschoolers: The role of memory. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 935-951. DOI:10.1348/026151008X397189
- Fries, B. (2004). *The effects of joint book reading emphasizing print focus on print awareness in preschool children with Down syndrome: A preliminary investigation*. Doctoral dissertation, University of California the Humanities and Social Sciences, California.

- Gengeç, H., Güldenoğlu, B., & Kargın, T. (2022). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: Sosyoekonomik düzey ve ev okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 252-279. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1064101>
- Gillam, S. L., Hartzheim, D., Studenka, B., Simonsmeier, V., & Gillam, R. (2015). Narrative intervention for children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 920-933. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0295
- Göl, H., & Ergün, N. (2025). Program literacy status of special education teachers. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(1), 101-116. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1397760>
- Hiebert, E. H. & Raphael, T. (2013). *Early literacy instruction* (pp. 4-8). California: TextProject.
- Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.002>
- Hisrich, K. & Blanchard, J. (2009) Digital media and emergent literacy. *Computers in the Schools*, 26(4), 240-255.
- Hiğde, A. Y., & Baştuğ, M. (2021). Aile okuryazarlığı kavramına kuramsal bir bakış. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 89-109.
- Işıtan, S., Saçkes, M., & Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22(3), 123-134. <https://doi.org/10.1177/152574010102200302>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185-193. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/018\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/018))
- Justice, L. M., & Vukelich, C. (Eds.). (2008). *Achieving excellence in preschool literacy instruction*. New York: Guilford.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 51-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 17-32. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/003\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/003))

- Karaahmetoğlu, B., & Turan, F. F. (2020). Gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişen çocukların ailelerinin erken okuryazarlığa ilişkin inançları ile erken okuryazarlık ev ortamının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 243-253.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Karoğlu, H. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığı becerilerine ilişkin görüş ve uygulamaları*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (61), 2478-2501. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1475840>
- König, J., Hanke, P., Glutsch, N., Jäger-Biela, D., Pohl, T., Becker-Mrotzek, M., ... & Waschewski, T. (2022). Teachers' professional knowledge for teaching early literacy: conceptualization, measurement, and validation. *Educational Evaluation and Accountability*, 34(4), 483-507. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09393-z>
- Laçın, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyini ölçmeye yönelik bilgi testi geliştirme çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 150-172. <https://doi.org/10.53444/deubefd.981337>
- Laçın, E., & Güldenoğlu, B. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 100-128. <https://doi.org/10.9779/pauefd.975676>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). *Developing early literacy: report of the national early literacy panel. Executive summary*. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Washington: NIE.
- McKenney, S., & Bradley, B. (2016). Assessing teacher beliefs about early literacy curriculum implementation. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1415-1428.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026744>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Erken çocukluk eğitiminde kalite ve erişimin artırılması projesi*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Molfese, V. J., Modglin, A., & Molfese, D. L. (2003). The role of environment in the development of reading skills: A longitudinal study of preschool and school-age measures. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 59-67. <https://doi.org/10.1177/00222194030360010701>
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: Guilford.
- Nash, H., & Heath, J. (2011). The role of vocabulary, working memory and inference making ability in reading comprehension in Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1782-1791.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: report of the national early literacy panel*. National Center for Family Literacy.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2001). *Handbook of early literacy research*. Guilford Press.
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2014). Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 42, 231-239.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (2005). The state of state pre-kindergarten standards. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 125-145.
- Nkurunziza, S. (2024). The role of phonological awareness in early reading development. *European Journal of Linguistics*, 3(3), 15-26.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Özbek, S., Yurtal, F., & Deretarla Gül, E. D. (2025). Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 51-65.
- Peeters, M., Verhoeven, L., de Moor, J., & Van Balkom, H. (2009). Importance of speech production for phonological awareness and word decoding: *The case of children with cerebral palsy*. *Research in Developmental Disabilities*, 30(4), 712-726. <https://doi:10.1016/j.ridd.2008.10.002>
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224-248. <https://doi.org/10.1080/10888430902851364>
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young

- children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x>
- Porter, S. B., Odegard, T. N., Farris, E. A., & Oslund, E. L. (2024). Effects of teacher knowledge of early reading on students' gains in reading foundational skills and comprehension. *Reading and Writing*, 37(8), 2007-2023. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10448-w>
- Preston, J., & Edwards, M. L. (2010). Phonological awareness and types of sound errors in preschoolers with speech sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing*, 53(1), 44-60. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0021\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0021))
- Puliatte, A., & Ehri, L. C. (2018). Do 2nd and 3rd grade teachers' linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers?. *Reading and Writing*, 31(2), 239-266. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9783-8>
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Rvachew, S., & Savage, R. (2006). Preschool foundations of early reading acquisition. *Paediatrics & Child Health*, 11(9), 589-593. <https://doi.org/10.1093/pch/11.9.589>
- Saltuk, M. C., & Erciyes, C. (2020). Okul öncesi çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarına dair bir çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(2), 106-120.
- Schachter, R. E., Gabas, C., Purtell, K., & Piasta, S. B. (2024). Generative versus Constrained Contexts: Differentiating the Language Learning Opportunities in Early Childhood Classrooms. *Literacy Research and Instruction*, 65(1), 63-88. <https://doi.org/10.1080/19388071.2024.2425846>
- Schachter, R. E., & Piasta, S. B. (2021). Doing assessment: A multicase study of preschool teachers' language and literacy data practices. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 515-535.
- Sermier Dessemontet, R., de Chambrier, A. F., Martinet, C., Moser, U., & Bayer, N. (2017). Exploring phonological awareness skills in children with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(6), 476-491. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.6.476>
- Sezgin, E. Y., Ulus, L., & Aksoy, A. B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1128-1146. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.47159-470780>
- Shamir, A., & Korat, O. (2007). Developing an educational ebook for fostering kindergarten children's emergent literacy. *Computers in the Schools*, 24(2), 125-143.
- Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood? In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 274-294). Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch14>

- Snow, C. E., & Van Hemel, S. B. (Eds.). (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how*. National Academies Press.
- Sop, A., & Sezgin, Z. Ç. (2021). Preservice teachers' knowledge and awareness of supporting early literacy. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 173-188.
- Spear-Swerling, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 266-296. <https://doi.org/10.1007/s11881-005-0014-7>
- Spira, E.G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225>
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, 273-285.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. *Handbook of Early Literacy Research*, 2, 173-182.
- Terzioğlu, N. K., Aras, S., Kaplan, H., & Çakar, N. (2025). Özel eğitim öğretmenliği lisans programında erken okuryazarlık: mevcut durum analizi ve iyileştirme önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 220-239.
- Trezek, B. J., & Zepp, L. (2025). Special Educators' Knowledge of Foundational Reading Skills: A Review of the Literature. *Teacher Education and Special Education*, 48(1), 65-86.
- Türköz, K. H. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Uluğ, E. E., & Tekmen, B. (2023). A study on exploring preschool teacher practices and preferences in using early literacy activities. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (58), 100-116.
- Uyanık Aktulun, Ö., & Gözümlü, A. İ. C. (2024). Görsel algılama destekli okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 439-453. <https://doi.org/10.33206/mjss.1392690>
- Uyanık Aktulun, Ö., & Yazıcı Arıcı, E. (2022). Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı. *Unika Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 385-398.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.

- Van Bysterveldt, A. K., Gillon, G. T., & Moran, C. (2006). Enhancing phonological awareness and letter knowledge in preschool children with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(3), 301-329.
- Walpole, S., & McKenna, M. C. (2016). *Organizing the early literacy classroom: How to plan for success and reach your goals*. New York: Guilford Publications.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of Early Literacy Research*, 1, 11-29.
- Wicks, R., Westerveld, M., Stainer, M., & Paynter, J. (2022). Prompting visual attention to print versus pictures during shared book reading with digital storybooks for preschoolers with ASD compared to TD peers. *Autism Research*, 15(6), 254-269. <https://doi.org/10.1002/aur.2623>
- Zucker, T. A., Moody, A. K., & McKenna, M. C. (2009). The effects of electronic books on pre-kindergarten-to-grade 5 students' literacy and language outcomes: A research synthesis. *Journal of Educational Computing Research*, 40(1), 47-87.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Early literacy is a multidimensional area of development that encompasses the knowledge, skills, and attitudes children acquire before formal reading and writing instruction begins (Sulzby & Teale, 1991; Whitehurst & Lonigan, 2001). This framework, which includes skills such as phonological awareness, letter knowledge, print awareness, word knowledge, and listening comprehension, is among the key predictors of children's future reading and writing success (Aarnoutse vd., 2005; Lonigan & Shanahan, 2009; Ehri, 2005; NELP, 2008). Research shows that supporting early literacy skills during the preschool years positively impacts children's academic adjustment and success in later years (Kargın vd., 2010; Uyanık & Kandır, 2010; Türköz, 2022).

The development of early literacy skills is of even greater importance for children with special needs. Difficulties in the areas of language, communication, and cognitive processing can negatively affect these children's phonological awareness, print awareness, vocabulary, and listening comprehension skills (Justice & Kaderavek, 2021; Dynia et al., 2019; Sermier Dessemontet et al., 2017). However, it has been noted that shared book reading, story-based interventions, and systematic instruction support early literacy development (Fries, 2004; Gillam vd., 2015; Piasta vd., 2009; Pullen &

Justice, 2003; Aslan & Özmen, 2025).

Teachers play a central role in developing the early literacy skills of children with special needs. Teachers' knowledge, the instructional strategies they use, their assessment practices, and the learning environments they create determine the quality of the learning opportunities provided to children (Ball & Gettinger, 2009; Justice vd., 2008; Schachter vd., 2024). However, research indicates that there are significant differences in teachers' knowledge and practices regarding early literacy (Justice & Ezell, 2001; Akdal, 2020; Laçın & Güldenoğlu, 2022). Furthermore, it is emphasized that enriched learning environments and regular assessment practices support the development of early literacy (Justice vd., 2005; Dynia vd., 2018; Justice & Vukelich, 2008).

Although the effects of teacher knowledge, instructional practices, and classroom environments on early literacy have been examined in recent years, there appears to be a limited number of studies that address these variables collectively (Ergül vd., 2014; Piasta vd., 2009; Gengeç vd., 2022; Alsubaie, 2024). In particular, there is a need for research that holistically examines special education teachers' levels of knowledge, practices, and classroom environment arrangements regarding early literacy.

Purpose of the Study

The purpose of this research was to examine special education teachers' knowledge of early literacy, as well as the in-class practices and classroom environment arrangements they implement to support early literacy skills. Accordingly, the study sought to answer the following questions: (a) What is the knowledge of special education teachers regarding early literacy? (b) What classroom practices do special education teachers implement to support early literacy skills? and (c) How do special education teachers arrange the classroom environment to support early literacy skills?

Method

In this research, a case study design—one of the qualitative research methods—was used to examine special education teachers' knowledge of early literacy skills, their classroom practices, and their classroom environment arrangements (Creswell, 2007). The study was conducted with 10 special education teachers working in special education preschools and special education kindergarten classes in the province of Ankara. Participants were selected using criterion sampling.

Data were collected using a semi-structured interview form and a classroom observation form developed by the researchers. The interview form consisted of five open-ended questions designed to assess the teachers' knowledge levels and classroom practices regarding early literacy, while the observation form consisted of 23 items designed to evaluate classroom environments in terms of early literacy. Data were

obtained through individual semi-structured interviews and classroom observations.

The research data were analyzed using content analysis. The interviews were transcribed, and the MAXQDA 24 software was used in the process of coding the data and establishing categories and themes. The observation data were also evaluated within the same analytical process and used to support the interview findings. To enhance the reliability and validity of the research, methods such as data diversification, expert consultation, and a pilot study were employed.

Findings

Research findings have shown that special education teachers largely view early literacy as a process of preparation and readiness for reading and writing. While teachers are aware of the importance of early literacy, it was determined that their understanding of the concept is primarily focused on phonological awareness, letter knowledge, language skills, attention, and fine motor skills. In contrast, it was observed that some components of early literacy considered important in the literature—such as writing awareness, vocabulary, listening comprehension, and narrative skills—were addressed to a more limited extent.

It was determined that in their practices aimed at supporting early literacy skills, teachers placed emphasis on expressive and receptive language skills, phonological awareness, letter knowledge, line-drawing exercises, pre-writing activities, story reading, and activities designed to develop fine motor skills. It was observed that various strategies were utilized in the teaching process, such as visual aids, game-based activities, technology-based applications, songs, video models, and family collaboration. However, it was determined that a significant portion of the teachers did not systematically assess early literacy skills, and among those who did conduct assessments, the majority used observation-based methods.

The findings of the observations revealed that classroom environments had certain shortcomings in terms of supporting early literacy. It was observed that the majority of classrooms lacked a book corner, and that the variety and accessibility of early literacy materials were limited. Furthermore, it was determined that adapted materials, multisensory books, environmental texts, and text-rich arrangements were not sufficiently present in the classrooms. Nevertheless, it was observed that some teachers were striving to develop materials tailored to students' individual needs and to create learning environments enriched with visual supports. Overall, the findings indicate that teachers have a high level of awareness regarding the importance of early literacy; however, there are areas for improvement in terms of their knowledge, assessment practices, and classroom environment arrangements.

Conclusion and Recommendations

This research demonstrated that while special education teachers value early literacy, their knowledge is mostly confined to school readiness rather than its developmental and multidimensional nature. Significant variations were also identified in teachers' assessment, instructional planning, and the richness of print-based classroom environments. To strengthen these areas, professional development programs should explicitly address early literacy components, assessment processes, and material adaptation. Additionally, expanding literacy-rich classrooms requires sustainable institutional support for adapted and multi-sensory tools. Future research should utilize quantitative or mixed-methods with larger samples and conduct experimental studies to evaluate the effectiveness of teacher training and diverse materials.

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazar/ların potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	%50-%50
Destek ve Teşekkür Beyanı:	
Sorumlu Yazar:	Cansel SAFÇI
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	%50-%50
Statement of Support and Acknowledgment:	
Corresponding Author:	Cansel SAFÇI
Double-Blind Peer Review:	External-independent