



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA
HAZIRLIK ÇALIŞMALARINDAKİ YETERLİKLERİNİN
İNCELENMESİ: ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELİS KARADAĞ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR

ÇANAKKALE – 2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA
HAZIRLIK ÇALIŞMALARINDAKİ YETERLİKLERİNİN
İNCELENMESİ: ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELİS KARADAĞ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR

ÇANAKKALE – 2023



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI



Melis KARADAĞ tarafından Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR yönetiminde ve Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han ERBAŞ ikinci danışmanlığında hazırlanan ve **28/04/2023** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterliklerinin İncelenmesi: Çanakkale İli Örneği**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han ERBAŞ (İkinci Danışman)

Doç. Dr. Funda ERGÜLEÇ

Dr. Öğr. Üyesi Rahime Filiz AĞMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Burcu SARI UĞURLU

Tez No : 10543431

Tez Savunma Tarihi : 28/04/2023

Doç. Dr. Yener PAZARCIK

Enstitü Müdürü

../../2023

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(imza)

Melis KARADAĞ

28/04/2023

TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanmasında, her an desteğini hissettiğim kıymetli hocam Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han ERBAŞ'a kalpten teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim hayatım boyunca beni destekleyen, pes etmek istediğim her an beni tutup daha güçlü kaldıran ve bu desteğini her anımda hissettiren güzel annem Nihal KARADAĞ'a teşekkürü bir borç bilirim. Lisans eğitimimle başlayarak hayatımı Çanakkale'de kurmamı sağlayan, Yüksek Lisansıma başlamamda beni en çok yüreklendiren, her kararında yanımda olan ve arkamda gücünü hep hissettiğim canım babam Sadık KARADAĞ'a sonsuz teşekkür ederim. Ablasından ayrı büyümek zorunda kalan, tatillerde görüşmeyi hep iple çeken canımdan çok sevdiğim kardeşim Sarp Umut KARADAĞ'a en güzel teşekkürlerimi ederim.

Araştırmalarımda elinden gelen tüm desteği veren, benimle birlikte bilgisayar başında sabahlayan, bu şehirdeki ailem olup tez dönemim boyunca tüm kahrımı çeken yakın arkadaşım Tuğçe ÇOBAN'a teşekkür ederim. İlkokuldan başlayan arkadaşlığımızı bambaşka şehirlerde devam ettirsek de her zaman telefonun diğer ucunda olduğunu bildiğim sıkıntımı stresimi alan, pozitif konuşmalarıyla tez dönemim boyunca güç aldığım beni başaracağıma inandıran çocukluk arkadaşım Nur ALKAYA'ya çok teşekkür ederim. Her zaman başaracağıma inanan, bu zorlu tez dönemimde sonunun güzel olacağını hep söyleyen, çocukluğumdan beri her koşulda ve her kararında destekçim olan güzel teyzem Sibel BAŞARAN ZENGİN'e çok teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca yardımlarını esirgemeyen okul yöneticilerine ve tüm öğretmen arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırmamın uygulama boyutunda görüşme taleplerimi memnuniyetle kabul eden ve desteklerini esirgemeyen öğretmenlerime teşekkür ederim.

Melis KARADAĞ
Çanakkale, Nisan 2023

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARINDAKİ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ: ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ

Melis KARADAĞ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR

İkinci Danışman: Dr.Öğr.Üyesi Yahya Han ERBAŞ

28/04/2023, 92

Bu araştırmada, Çanakkale ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi; yaş, mezun olduğu okul ve mesleki kıdem durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramı ile ilgili var olan bilgileri ve geliştirilmesine yönelik uyguladıkları sınıf içi etkinlikler incelenmiştir.

Araştırmada nitel ve nicel verilerin beraber değerlendirildiği karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerle öğretmenlerin okuma yazma çalışmalarına ilişkin yeterlikleri yaşına, meslek kıdemine, mezun olduğu okul türüne göre incelenmiştir. Nicel verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve ANOVA uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının cinsiyetlerine, yaşlarına ve mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($P<0,005$). Ancak okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, çalıştıkları okul türleri, öğretmeni oldukları yaş grubu, çalıştıkları ilçe ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($P>0,05$). Nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form ölçekte kullanılan alt faktörlere göre oluşturulmuş sorulardan meydana gelmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenerek alt boyutlarına göre betimlenmiştir. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuç; öğretmenlerin uygulamada sınırlı kaldığını ve hizmet içi

eğitime ihtiyaç duyduklarını ayrıca okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken Okuryazarlık, Okuma Yazmaya Hazırlık alışmaları, Okul ncesi ğretmenleri, Görsel Algı, Dil, Sesbilgisel Farkındalık



ABSTRACT

AN EXAMINATION OF PROFICIENCIES OF PRESCHOOL TEACHERS IN ORGANIZING READING AND WRITING PREPARATION ACTIVITIES: A CASE OF ÇANAKKALE PROVINCE

Melis KARADAĞ

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Primary Education

Advisor: Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR

Co-Advisor: Assist. Prof. Dr. Yahya Han ERBAŞ

04/28/2023, 92

The purpose of this study is to determine the efficacy perceptions of pre-school teachers working in kindergartens in the Ministry of National Education as well as kindergartens within primary schools in the province of Çanakkale; Additionally, we examined pre-school teachers' existing knowledge of "early literacy" and activities to develop it in-class.

A mixed methods research design was used in the study. With the quantitative data obtained, teachers' competencies in literacy studies were examined according to their age, professional seniority, and the type of school they graduated from. In the analysis of quantitative data, percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, t-test, and ANOVA were applied. It was found that preschool teachers' perceptions of proficiency in literacy preparation differ significantly according to their gender, age, and type of school they graduated from ($P < 0.005$). However, there was no significant difference between the pre-school teachers' professional seniority, the type of school they work, the age group they teach, the district they work in, and the mean scores of proficiency perceptions related to literacy preparation ($P > 0.05$). A semi-structured interview form was used for qualitative data. This form consists of questions created according to the sub-factors used in the scale. The data obtained from the semi-structured interview form were analyzed by content analysis and described according to its sub-dimensions. Based on the data obtained, it

appears that teachers have limited practice and need in-service training, as well as support to prepare for literacy.

Keywords: Early Literacy, Early Literacy Preparation, Pre-school Teachers, Visual Perception, Language, Phonological Awareness



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu	2
1.2.Problem Cümlesi	3
1.3.Alt Problemler	3
1.4. Amaç.....	4
1.5. Önem	4
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Dil, Tanımı ve İşlevleri.....	
2.2.Okuma	9
2.2.1.Okumanın Oluşumu.....	9
2.2.2.Okumanın Unsurları	10
Okumanın Fiziksel Unsurları	10
Okumanın Zihinsel Unsurları	10
Okumanın Toplumsal Unsurları	10
2.2.4.Okuma Gelişimi.....	11
Okuma Gelişiminin Tarihçesi	11

Okuma Becerilerinin Gelişimi ve Evreleri	12
2.3.Yazma	13
2.3.1.Yazmaya Hazırlık ve Yazma Becerilerinin Gelişimi	14
2.4.Erken Çocukluk Dönemi Okuma-Yazmaya Hazırlık	14
2.4.1.Okuma-Yazmaya Hazırlık Nedir	15
2.4.2.Okuma-Yazma için Gerekli Olan Ön Beceriler	15
Fonolojik Hafıza	15
Sözel Dil	16
Harf-Ses İlişkisi ve Alfabe Bilgisi	16
Sözcük Dağarcığı	16
2.4.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları	17
Dikkat ve Bellek Çalışmaları	17
Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	19
Bağımsız Davranış ve İletişim Çalışmaları	20
Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	20
2.4.4.Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarını Etkileyen Faktörler	20
Fizyolojik Faktörler	21
Çevresel Faktörler	21
Duygusal Faktörler	22
Zihinsel Faktörler	22
2.4.5.Ülkemizde MEB Programlarında Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmaları	22
2.5.Konu ile ilgili Araştırmalar	23
2.5.1.Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	23
2.5.2.Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	29

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1.Araştırmanın Modeli	40
3.2.Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	40
3.2.1.Evren	40
3.2.2.Örneklem	42
3.3.Verİ Toplama Araçları	45
3.4.Verilerin Toplanması	45
3.5.Verilerin Analizi	46

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	47
-----------------------------------	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Fark Testleri.....	49
4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	49
4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	50
4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Öğretmenlikte Geçen Süre Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	52
4.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	54
4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Öğretmeni Olduğu Yaş Düzeyi Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular.....	55
4.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	57
4.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Çalıştığı İlçe Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	59
4.2. İlişki Testleri.....	62
4.3. Görüşme Bulguları	63
4.3.1. Okul Öncesinde Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Bulgular.....	63
4.3.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Eğitimine Yönelik Bulgular	64
4.3.3. Okuma Yazma Becerilerinin Kazanımında Ağırlıklı Yaş Grubuna Yönelik Bulgular.....	64
4.3.4. Merkez Kullanımına Yönelik Bulgular	65
4.3.5. Algı Çalışmalarına Yönelik Bulgular	66
İşitsel Algı	66
Görsel Algı	67

4.3.6. Dikkat ve Akılda Tutma Çalışmalarına Yönelik Bulgular	68
4.3.7. El Becerisi Çalışmalarına Yönelik Bulgular	68
4.3.8. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Konusunda Tavsiyeler.....	69

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Yaş, Mesleki Kıdem, Çalıştığı Okul Türü, Öğretmeni Olduğu Yaş Düzeyi, Mezun Olduğu Okul ve Çalıştığı İlçe Değişkenlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	70
5.2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlığın Geliştirilmesine Dair Uyguladıkları Sınıf-İçi Etkinliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	72
5.3. Okul Öncesinde Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılması ve Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Konusunda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüş ve Tavsiyelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	78
KAYNAKÇA	81
EKLER	I
Ek 1: Ölçek ve Görüşme Formu	I
Ek 2: Ölçek Kullanım İzni.....	VI
Ek 3: Araştırma İzni Onay Yazısı.....	VII
Ek 4: Etik Kurul İzni	VIII
Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	IIX

SİMGELER VE KISALTMALAR

OÖÖYHÇİYABÖ	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlik Algılarının Belirleme Ölçeği
%	Yüzde Oranı
NL	Normal Lise
KML	Kız Meslek Lisesi
AÖKML	Açık Öğretim Kız Meslek Lisesi
ÇGEB	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü (Üniversite)
OÖÖ	Okul Öncesi Öğretmenliği
AÖFOÖÖ	Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
MYO	Meslek Yüksek Okulu (Çoc. Gel. Veya Anaokulu Öğrt)
YL	Yüksek Lisans
AL	Anadolu Lisesi
İA	İlkokul Anasınıfı
BA	Bağımsız Anaokulu

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1.	Demografik değişkenler	41
Tablo 2.	Tanımlayıcı İstatistikler	46
Tablo 3.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Analizi	47
Tablo 4.	KMO ve Bartlett Testleri (KMO and Bartlett's Test)	49
Tablo 5.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	50
Tablo 6.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının yaş durumlarına göre Karşılaştırılması	51
Tablo 7.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Öğretmenlikte Geçen Süre Durumlarına Göre Karşılaştırılması	53
Tablo 8.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Çalıştığı Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	54
Tablo 9.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Öğretmeni Olduğu Yaş Düzeyi Durumlarına Göre Karşılaştırılması	56
Tablo 10.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Mezun Olduğu Okul Durumlarına Göre Karşılaştırılması	57
Tablo 11.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Çalıştığı İlçe Durumlarına Göre Karşılaştırılması	60
Tablo 12.	Ölçekler ve Alt Boyutlarla Korelasyon Tablosu	62

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1.	Yaş Değişkeni	42
Şekil 2.	Meslekteki Yıl Değişkeni	43
Şekil 3.	Mezun Olunan Okul Değişkeni	43
Şekil 4.	Çalışılan Okulun Türü Değişkeni	44
Şekil 5.	Öğretmeni Olunan Yaş Grubu Değişkeni	44
Şekil 6.	Okul Öncesinde Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılması	63
Şekil 7.	Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Eğitimi	64
Şekil 8.	Okuma Yazma Becerilerinin Kazanımında Ağırlıklı Yaş Grubu	64
Şekil 9.	Merkez Kullanımı	65
Şekil 10.	İşitsel Algı Çalışmaları	66
Şekil 11.	Görsel Algı Çalışmaları	67
Şekil 12.	Dikkat ve Akılda Tutma Çalışmaları	68
Şekil 13.	El Becerisi Çalışmaları	68
Şekil 14.	Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Konusunda Tavsiyeler	69

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Okul öncesi olarak adlandırılan dönemde, beyin gelişimi en hızlı ve yoğun yaşandığı bilinmektedir. Çocukta birçok alanda gelişim (dil, bilişsel, motor beceriler, sosyo- duygusal) için oldukça önemli bir zemin oluşturur. Çocuğun ilk altı yılını kapsayan bu dönemde çocuklar çok hızlı bir büyüme yaşarlar ve gelişim alanlarında önemli bir ilerlemeyle yetkinleşirler. Beynin çok fazla gelişim gösterdiği bu dönem, çevrenin etkisinin en fazla görüldüğü dönemdir. Yani çevre bu dönemde çocuğun gelişimini, öğrenme isteğini en derinden etkiler. Bu dönemde çevresi çocuğu ne kadar destekliyorsa ne kadar anlamlı olanaklar sunuyorsa çocuk da o kadar keşfeder, öğrenir ve hızını bu uyarıcıların çokluğuna ve pozitifliğine göre arttırır (MEB 2013, 12).

Okul öncesi dönemde kazanılan yetilerin kalıcı davranışlara dönüşmesi de desteklenmesi yönünde doğru orantılıdır. Desteklenmeyen yetiler körelip zamanla kaybolabilmektedir. Çocukların bu dönemde çevrelerindeki olay ve olgulara karşı merak duyduğu, merakını gidermek için pek çok iletişim başlatma ve etkileşime girmeye yönelik davranışlar sergiledikleri gözlemlenir. Çocuklardaki bu doğal merak duygusu tüm gelişim alanlarında da deneyimler edinmelerini sağlamaktadır. Çocuklara bu deneyim olanaklarının sunulması hem çocuk hem de içerisinde yaşadığımız toplum için oldukça hayati bir öneme sahiptir. Yaşamın erken yıllarında bu deneyimleri edinen çocuklar, ileriki yıllarda akademik, sosyal, toplumsal olarak ve yardımlaşma, empati gibi davranışlarına olumlu yönde etkileri olacağı bugüne kadar yapılmış birçok çalışmada ulaşılan bir sonuç ve dile getirilen bir gerçektir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Bu dönemde bütüncül bir gelişim olduğu akıldan çıkarılmamalı ve okuma yazma becerisi kazandırılması için bu saptayıcı olan dönemde aktif ve karmaşık bir yol izlenmektedir (Aslışen ve Hakkoymaz, 2020).

Sosyo-ekonomik ve kültürel olarak yetersiz ortamlarda bulunan çocukların, daha elverişli çevrelerde yetişen akranları ile nispeten eşit koşullarda ilkokula başlayabilmeleri, evde kazanamadıkları bilgi, beceri ve tutumları okul öncesi kurumlarda kazanmaları ile mümkün olabilir (Oktay, 1983). Geleceğimiz açısından, çok büyük öneme sahip olan bu dönem ve bu genç insan potansiyelinin eğitim imkanlarından en üst düzeyde yararlanabilmesi son derece önemlidir (Oktay, 1983). Erken çocukluk dönemi çocuğun dışarıdan gelen etkilere en açık olduğu dönemdir. Çocuğu etkileyen çevresel ve sosyal durumlar aynı zamanda fiziksel ve zihinsel yönlerden gelişimini de aynı doğrultuda

etkilemektedir. Bu erken dönemde çocuğun psiko-sosyal gelişimini negatif yönde etkileyen etkenler, çocuğun gelişiminde aksamalara yol açabilmekte ve negatif yönde etkilemektedir. Bu dönemde çocuk içerisinde olduğu ortamda yeterli besleniyor ve sağlıklı ise, ortam onun gelişimini destekleyen bir ortam ise tüm olumlu faktörler çocuğun geleceği için sağlam bir altyapı oluşturur. Bu nedenle varsa eğer çocuğun çevresindeki olumsuz faktörlerin erken müdahale ile ortadan kaldırılması gerekir (Bertan vd., 2009).

Whitehurst ve Lonigan (1998), erken okuryazarlık kavramının, gelişecek olan okuma ve yazma becerilerine bir yön verdiğini ve bu sebeple önemli bilgi, tutum ve becerileri içerdiğini söylemektedir. Erken okuryazarlık becerileri; harf ve alfabe bilgisi, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, anlama ve yazı yazmadan oluşmaktadır.

Çocukların; yazının özelliklerini fark etme, gözlem yapabilme ve okunanların yazılabildiğini, yazılanların ise okunabildiğini keşfetmesi vb. gibi durumlarla bu gelişimsel dönemde tanışır. Çocukların okuma yazma tecrübeleri edinmeleri onların okuma yazmaya başlama sürecine hazırlanmış olmalarına katkıda bulunur (Erdoğan vd., 2013).

Ergül vd., (2014)'nin yaptığı bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaptıklarını belirttikleri kitap okuma etkinlikleri ile dil becerileri ve sözcük bilgisinin; çizgi çalışmaları ile yazma becerilerinin gelişiminin desteklendiği bilinmektedir. Bununla birlikte, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çok önemli yeri olan sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi becerilerine çok daha nadir yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlik algılarının incelenmesine yönelik alan yazına katkı sağlayacak çalışmaların yapılması gerekliliği vardır.

1.1.Problem Durumu

Altun vd., (2014), yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları görüşmelerde, okuma yazmaya hazırlıkta; ses, kavram ve çizgi çalışmalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kalem tutma, çizgi çizme gibi ince motor ve el göz koordinasyonlarının gelişimine önem verdiklerini söylemişlerdir. Araştırmanın yürütüldüğü okul öncesi öğretmenlerinin ses çalışmalarıyla ilgili bilgilerinin sınırlı olduğu ve yazı farkındalığı ile ilgili fikir beyan etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çalışma yapraklarından, kitaplardan ve çevredeki nesnelerden yararlandıkları, bunlar dışında bir materyal

geliştirmedikleri bilgisine ulaşılmıştır. Araştırma bulguları göstermektedir ki okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında yardımcı olunması gerekmektedir.

Erdoğan vd., (2013).’nin yaptığı araştırmada ise çalıştıkları öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık konusunda yazma becerilerini gelişmesi için destek verdikleri görülmüştür. Fakat buna rağmen sesbilgisel farkındalık, görsel algı ve birçok becerinin gelişimini sağlamak için uyguladıkları etkinliklerin ise az sayıda ve çeşitliliğinin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Daha önce yapılmış olan okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimini desteklemek konusunda uyguladıkları çalışmaları ve yeterliklerinin belirlenmesini içeren araştırmalar incelenmiş ve çıkarılan sonuçlar doğrultusunda bu araştırmada, Çanakkale ili ve ilçelerinde M.E.B.’e bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi; yaş, mezun olduğu okul ve mesleki kıdem durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenecektir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramı ile ilgili var olan bilgileri ve geliştirilmesi için uyguladıkları sınıf içi çalışmaları incelenecektir.

1.2.Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili uygulamaları yeterli düzeyde midir?

1.3.Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin;
 - a) Yaşına,
 - b) Meslek kıdemine,
 - c) Mezun olduğu okul türüne göre okuma yazmaya ilişkin yeterlik algıları farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının seviyesi nedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık kavramı hakkındaki görüşleri ve okul öncesi eğitimdeki yeri ve önemi ile ilgili düşünceleri nelerdir?

4. Okul öncesi öğretmenleri günlük uygulamalarında çocukları okuma yazmaya hazırlık noktasında desteklemek için hangi etkinliklere yer vermektedir?

1.4. Amaç

Araştırmanın amacı, Çanakkale ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi ve erken okuryazarlık kavramı ile ilgili bilgi seviyeleri ile erken okuryazarlığın geliştirilmesine dair uyguladıkları sınıf-içi etkinliklerinin incelenmesidir.

1.5. Önem

Okul öncesi dönemdeki ilk okuma ve yazmaya yönelik etkinliklerin çocuğun ilkokula hazırlıkta ve hayatında çok önemli bir konuma sahip olduğu yapılan araştırmalarda açıkça görülmektedir. Çocuklara bu yeterlikleri kazandırmada öncülük edecek ve destek olacak olanlar da okul öncesi öğretmenleridir. Bu nedenledir ki okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlik algılarının belirlenmesi çok önemlidir.

Okuma yazma becerilerinin erken yaşlarda edinilmesinde kritik dönemler vardır. Çocukların kazandığı bilgi ve davranışlar, deneyimler ile birleşerek okuma yazma hazırlıkları ve süreci için temel oluşturmaktadır. Yapılan tüm bu araştırmaların genelinde okuma yazmaya hazırlık konusunda eğitim alan ve desteklenen çocukların bu becerileri ilerleyen dönemde istenilen seviyede ve nitelikte kazandıkları görülmektedir (Çelenk, 2007; Whitehead, 2007; Burns vd., 1992; Erdoğan ve Erdoğan, 2010; Erdoğan, 2009; akt., Erdoğan vd., 2013).

Günümüze kadar yapılmış olan araştırmalar göstermektedir ki okul öncesi öğretmenlerinin yazmaya hazırlık ve yazı farkındalığı gibi okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında hizmet içi eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu sonucu gözümüze çarpmaktadır (Breit – Smith vd, 2009; Fogo, 2008; Huls, 2002; Mol vd., 2009; Lynch, 2009; akt, Altun vd., 2014). Bu doğrultuda yapılacak araştırmalar; yapılmış araştırmalar ile günümüze ışık tutacak ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Değerlendirme öğeleri “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterliklerini Belirleme Ölçeği” maddeleri ve “Görüşme Formu” soruları ile sınırlıdır.

Katılımcıları Çanakkale ilinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Erken Okuryazarlık Becerileri: Okumayı öğrenmede başarıya ulaşabilmek için çocuklar, alfabe bilgisine, fonolojik farkındalığa, harf-ses ilişkilerine, yazılı kavramlara ilişkin farkındalığa ve yazıyı bir iletişim biçimi olarak kullanma deneyimi gibi ön becerilere sahip olmalıdır. (International Reading Association 1996, 2002; National Council of Teachers of English 1996; akt., Elliott ve Olliff, 2008). Bu beceriler çocukların okumayı öğrenmesini kolaylaştırdığı gibi okuma sürecine de uyumunu sağlar (Gupta, 2009; akt., Altınkaynak, 2019).

Sesbilgisel Farkındalık: Yapılan araştırmaların bir kısmında, çocuğun ilk okumaya başladığında kelimenin kendini oluşturan sesbirimlerini tek tek ayırıştırma becerisine sahip olmadığını fakat zamanla okuyarak ve kendini geliştirerek bu beceriyi kazandığı görüşü savunulmuştur. Başka araştırmalarda ise çocuk kelimeleri tek tek sesbirimlerine ayırıştırabilme becerisine sahipse zaten bu beceri onun okuma hayatında başarıya ulaşmasını sağlayacaktır görüşü savunuluyor (Goswami ve Bryant, 1990; akt., Kerem, 2001)

Akdal ve Kargın, (2019) yaptığı araştırmada, SESFAR müdahale programının etkililiğini incelemiştir. Sesbilgisel farkındalık becerilerini doğal süreç içerisinde kazanamayan çocuklara uygulanmıştır. Bu çocuklara daha etkili ve hızlı bir şekilde müdahale ve beceri kazanımı imkanı sunmaktadır. Doğal süreç içerisinde bazı seslerin daha az duyulması ve sonrasında gelen seslerden dolayı değişikliğe uğramasından dolayı bu müdahale programının uygulanması gerekliliğinden bahsedilmiştir.

Öncesinde bahsedildiği gibi sesbilgisel farkındalık harf ile harfin kullanımı arasında bağın anlaşılmasında önkoşul bir sözlü dil becerisidir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda

elde edilen bulgular, okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerisinin gelişiminin ileriki okuma ve yazma becerilerinin elde edilmesinde oldukça önemli bir yere sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Erdoğan, 2011). Ülkemizde M.E.B. tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında sesbilgisel farkındalığa verilen önem dikkat çekmektedir. Bu programda çocuklardan beklenen; sözcüklerin ilk seslerini ve sonunda yer alan sesleri söylemesi, şiir, tekerleme ve öyküdeki uyağı söylemesi ve buna uygun uyaklı başka bir sözcük söylemesi, başta ve sonda aynı sesin olduğu sözcükler üretmesi gibi becerileri kazanmasıdır. Okul öncesi yıllarda kazandırılması beklenen bu sesbilgisel beceriler ile çocuğun ilkokula hazırbulunuşluk düzeyi arttırılacaktır. (M.E.B., 2013)

Yazı Farkındalığı: Bir diğer alt başlık olarak yazı farkındalığı kavramı ise çocukların yazılı görsel materyallerin genel çerçevesiyle özelliklerini fark etmeleri ve okuma kavramına ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı iddia edilmektedir (Lesiak, 1997; Pullen ve Justice, 2003; akt., Kargın vd., 2017). Çocukta yazı farkındalığı ne kadar gelişirse yazı yazmadaki isteği, merakı ve becerisi de o kadar gelişecektir.

Alfabe, Harf ve Sözcük Bilgisi: Bir çocuğun kelime bilgisi ne kadar iyi durumdaysa çevresindekilerle o kadar iyi anlaşabilir. Aynı şekilde kelime bilgisi kötü olan bireyler toplumdışı kalabilmektedir. Çocuk bir şeyler söylemek, anlatmak istediğinde kelime bilgisi azlığından dolayı bunu başaramazsa hayal kırıklığına uğrar. Yani çocuğun sahip olduğu kelime bilgisi, onun ilerleyen yıllardaki okul başarısının bir göstergesidir (Yavuzer, 1996; akt., Aktan-Kerem, 2001) Harf ve alfabe bilgisi ise kelime bilgisinin oluşumundaki temel bilgi varlığı olarak tanımlanabilir.

Anlama: Çocukların duyduğunu veya okuduğunu doğru bir şekilde anlaması ve yorumlaması olarak tanımlanabilir. Çocuklara aktarılması gereken en önemli becerilerden biridir. Aynı zamanda iletişim için de temel taşlardan biridir (Çaycı ve Demir, 2006)

Yazı Yazma: Çocuklar aile bireylerini veya çevresindeki büyükleri gözlemleyerek yazı ve konuşma dili arasında bağlantı kurarlar. Böylelikle yazılanların konuşulabildiğinin ve konuşulanların yazılabildiğinin farkında varırlar. Çocuklar bu aşamaya geldiklerinde yani anlam çıkarmaya ve anlamaya başladıklarında ise karşlarına çıkan tüm yazılı basılı kaynaklarda anlam aramaya başlarlar. Bu aşamaya gelmiş çocukların anlam çıkarma isteği yüksek olduğu için, başarılı olma olasılıkları da çok yüksektir (Çelenk, 2003).

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları: Çocukların ilköğretime hazırlanması ve bu döneme geçişini daha kolay hale getirmesi için okul öncesi dönemde hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmaya yönelik yapılan eylemler, etkinlikler ve çalışmalarıdır.

Görsel Algılama: Görsel bilginin zihinsel ve duyuşal süreçler ile işlenmesi ve algılanması sürecidir (Gal ve Linchevski, 2010). Görsel algılama yetenekleri, diğerlerinin yanı sıra, şekil-zemin algısı, uzamsal ilişkilerin algılanması, görsel ayrımcılık ve görsel hafızayı içerir (Hoffer, 1977; Del Grande, 1990; akt., Gal ve Linchevski, 2010).

İşitsel Algılama: Çocukların işitme duyusu vasıtası ile sesleri dinlemesi, konuşmaları alması, anlaması, yorumlaması ve sesleri ayırt etmesi olarak tanımlanabilir (Bilir vd., 1993).

Bedensel Hazırbulunuşluk: Çocukların bedensel olarak öğrenmeye hazır olması olarak tanımlanabilir. Zihinsel ve bedensel olarak bir işi yapabilmek için ilgili kas ve organların olgunlaşıp koordineli çalışabilmesi gerekmektedir. Ayrıca ön öğrenmeler ve güdülenme ile desteklenmektedir.

Dikkat ve Bellek: Dikkat, duygu ve düşüncenin bir durum, konu, sorun veya olay üzerinde yoğunlaşması, beynin uyanık halde çalışması durumudur (Oğuzhan, 1974; akt., Malkoç ve Ceylan, 2012). Tecrübelerin ve öğrenilenlerin akılda eksiksiz ve doğru bir şekilde tutulması bellek olarak adlandırılmaktadır (Özyürek ve Ömeroğlu, 2013).

Problem Çözme: Çocukların gündelik hayatında karşılaştığı problemler hem zihinsel hem de fiziksel olabilir. Karşılaşılan bu güçlüklerin çözümüne ulaşılması veya ortadan kaldırılması ise problem çözme olarak adlandırılabilir. Bir problemin zihinsel ya da fiziksel olması fark etmeksizin tüm problemlerin çözülmesi için zihinsel bir çaba gerekmektedir (Gelbal, 1991).

İletişim: İletişim çok geniş anlamda bilgiyi yayma ve paylaşma durumu olarak tanımlanabilir. Çocukların her açıdan gelişimini olumlu yönde etkileyen, en birincil ihtiyaçlardan biri olan ve insanı kendi yapan en önemli süreçtir. Bilgi vermek, yaymak, ifade etmek vs. gibi her şey iletişime ilişkindir ve bir iletişim durumudur (Anderson, 1996; Ruben 1984; akt., Şahin ve Aral, 2012).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Dil, Tanımı ve İşlevleri

Dil, insanların birlik ihtiyacından ortaya çıkıp iletişimleriyle gelişen bir düzendir. Ortak yaşanılanlar ile öğrenilen bir süreçten meydana gelir. Bebeklikten başlayarak sürekli kendisini geliştiren canlı bir yapıdır. Kendi içerisinde kuralları vardır ve bireyin anlam dünyasının oluşmasına katkı sağlar (Tokgöz, 2006).

Dil kelimesi genel anlamda; duygusal, bilgisel ve iradeye dayalı ifadelerin anlamlı işaretler yoluyla dışa vurulduğu veya ifade edildiği bir aracı işaret eder (Yolcu, 2002). Bireyin dünya üzerindeki yerini, amacını, değerini, yaşamını belirleyen bir olgu olan dil; insanı diğer canlılardan ayıran ve en önemli yeteneklerinden biri olan konuşma yeteneği ile duygu, istek ve düşüncelerini belirtmesine olanak sağlar. Ve insan dil sayesinde toplum içerisinde iletişimini devam ettirip yaşaması için gerekli olan tüm etkinlikleri yerine getirir (Kol, 2013)

Dil denilince ilk akla gelen terimlerden olan konuşma dili, işaret ve seslerin ağızdan çıktıktan sonra karşımızdaki birey için bir mesaj oluşturmastır. Hem fiziksel hem de zihinsel bir yolculuktur. Fiziksel olarak aynı anda birçok organımız çalışır, zihinsel olarak ise düşüncelerimizi sınıflandırıp aktarma yoludur. Bu nedenle oldukça karmaşık bir beceridir (Erdem, 2013).

Çocuğun yalnızca iletişim kurmasını değil, hayatındaki birçok amacını da yerine getirmesini sağlayan dil, bilişsel gelişim anlamında zihinde tutma ve sınıflandırma yeteneğinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Çocuğun sosyalleşme amacıyla kendini ifade etmesine, özellikle karşılaştığı zorluklarla ve problem durumlarıyla baş ederken kendi davranışlarını değerlendirmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bukatko ve Daehler 1992; akt. Koçak vd., 2014).

Bilimsel bir biçimde incelendiğinde dili oluşturan bileşenlerden biri olan gramer; fonoloji, sentaks, semantik, morfoloji ve pragmatik bölümleri oluşturur. Fonem, morfem, kelime ve cümle ise dilin birimleridir (Yapıcı, 2006).

2.2.Okuma

Okuma eyleminin farklı yönleri dikkate alınarak birçok çalışmacı tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır. Kendi aralarında bu tanımlamaların farklılıklar göstermesinin sebebi, okuma eyleminin gözle görülemeyecek farklı ve karmaşık bilişsel süreçlere sahip olmasıdır. En kısa ve net anlamıyla okuma; yazılı imgeleri algılama, anlama ve yorumlama fiilidir (Avcıoğlu, 2000; akt., Kurudayıoğlu, 2011).

Okuma ve erken okuryazarlık, farklı ancak ilişkili kavramlardır. Erken okuryazarlık becerileri yaşamın ilk 5 yılında ve çok daha önce gelişir. (Missal vd., 2007)

Okuma kavramı geniş bir kapsamı olmakla birlikte; dikkat, anlama, algılama, hatırlama, anlam kazandırma, ifade etme, analiz etme, sentezleme ve yorumlama gibi birçok farklı etmenden oluşur. Karmaşık ve bütünsel bir bilişsel süreçtir. Birçok tanımlaması yapılmış olsa da her birinde farklı birkaç yönü ile ifade edilmiş ve ortak bir fikre varılamamıştır (Coşkun, 2002). Aynı zamanda tüm dil etkinlik ve çalışmalarını içerisinde bulunduran okuma, eğitim olarak çok önemsenmektedir. Okuma, anlama çalışmalarının ilk basamağıdır. Okuma eylemi için verilen eğitimin içeriği, yöntemi, süreci her ne kadar belirlenmiş ve böylece uygulanması kolaylaştırılmış olsa da bunların yeterli geldiğini söylemek doğru değildir (Aytaş, 2005).

2.2.1.Okumanın Oluşumu

Okumanın oluşumunu açıklamaya çalışan ilk araştırmacılardan Hinsbel Wood, 1900'lü yılların başlarında yaptığı araştırmalarda okuma oluşumunun ve kazanımının üç aşamada ortaya çıktığını ifade etmiştir. Birinci aşamada görsel hafızaya vurgu yapmaktadır. Alfabe'deki her harfin görsel, oluşan kelimelerin yazılışlarının ise işitsel hafızada kayıt altına alındığını belirtmektedir. İkinci aşamada birey harfleri yazar ve okur. Üçüncü aşamada ise birey kelimeleri bir resim gibi tanıyarak görsel olarak okuyabilmektedir (Tansley ve Pankhurst 1985: 130; akt., Güneş, 1997).

Ayrıca Binbaşıoğlu (1993: 19-20; akt., Coşkun, 2002) okumanın oluşum basamaklarını yaptığı çalışmalarla anatomik olarak şu şekilde oluşturmuştur:

- 1.Gözün ağ tabakası üzerine okunacak metnin izlenimlerinin izlerini bırakması,
- 2.Sinirlerin bu izleri beynin görme duyusundan sorumlu merkezine iletmesi,
- 3.Zihinsel çağrışımların kurulması

- 4.İzlerin görme merkezinden beynin dil merkezine iletilmesi,
 - 5.Sinir izlerinin beynin dil merkezinden konuşma organlarına geçmesi,
 - 6.Dil kaslarının çalışması ve okunanların söylenmesidir.
- Yukarıdaki altı aşama belirli bir sıra ile birbirini izlemektedir.

2.2.2.Okumanın Unsurları

Okuma, birçok karmaşık sürecin bir arada olduğu bir etkinliktir. Okunanları gözün görmesi, zihnin algılaması ve yorumlaması olarak tanımlanmaktadır (Grabe ve Stoller 2002; Arıcı, 2018; akt., Göksel, 2022). Ve bu okuma etkinliğine pek çok unsur olumlu ya da olumsuz olarak etki etmektedir.

Okumanın Fiziksel Unsurları

Okumanın fiziksel unsurları doğrudan görme becerisi ile ilgilidir. Görme duyusunda yaşanan bir problem, okumanın tam ve doğru olmasına engel olur. Fiziksel ve zihinsel olarak hazırbulunuşluğu tam olan bireyler ancak okuma davranışını kazanabilmektedirler (Göksel, 2022).

Görme duyusu okuma sürecinde algılama ve anlama için temel basamaktır. Bu nedenle göz kasları, netlik alanı, netlik açısı- okuma mesafesi gibi temel başlıklar ile sağlıklı görme süreci tanımlanabilir ve algılamanın anlaşılması sağlanabilir (Kurudayıoğlu, 2011).

Okumanın Zihinsel Unsurları

Okumanın fiziksel unsurları sorunsuz ve sağlıklı bir şekilde oluştuktan sonra, fiziksel unsurlardan daha karmaşık bir olan zihinsel unsurlar aşaması başlamaktadır. Zihinsel unsurlar aşamasının karmaşıklığının sebebi, somut örneklerle açıklanmasının gerekliliğidir. Zihinsel unsurlar okumanın beynimizle ilgili olan kısmını oluşturmakla birlikte somut örnek gerekliliğinden dolayı anlamak ve anlatmak zordur (Göksel, 2022).

Okumanın Toplumsal Unsurları

Kitap okuma, kitap sohbetlerinde bulunma, kitapları canlandırma, yarım kalmış metni tamamlama, kütüphane oluşturma, kitap gezileri yapma ve örnek olarak iyi bir kitap

okuyucusu olarak çocuklarına özenli bir rol model olması gereklidir çocuğun ilk öğretmeni olan anne ve babaların. Ailedeki gelir, eğitim seviyeleri, iki dillilik gibi etkenler de çocukların okuma gelişimini etkilemektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Dilbaz, 2019; Nazlı, 2016; Sevim, 2003; Zembat, 2005; akt., Göksel, 2022).

2.2.4.Okuma Gelişimi

Okuma gelişimi, çocukların gelişim alanlarıyla da bağlantılı olarak ilkokula başlamadan çok daha önce başlar. Çocuğun bilişsel özellikleri normal seyrinde ise okuma gelişimi üzerinde pek etkisi olmamakla birlikte bu süreçte fiziksel ve duyu organları arasındaki bütünlük daha önemli bir etkiye sahiptir (Stanovich vd., 1984; akt., Aktan Kerem, 2001).

Okuma Gelişiminin Tarihçesi

1900'lü yıllardan başlayarak dünyamızda okuma yazma öğretiminde çalışmalar ve ortaya atılan teoriler dikkatimizi çekmektedir. John Dewey ve Arnold Gesell'in çalışmaları, ayrıca Piaget'in zihinsel gelişim teorisi bulunmaktadır. Amerikalı eğitimci John Dewey, kaliteli bir eğitim için 6 yaşından önce okuma yazmaya başlanmamasını hatta bunun için çocukların 8 yaşında olmasını önermiştir. 1930'lu yıllarda ise Arnold Gesell olgunluk kavramı üzerinde durmuştur. Önce zihinsel olgunluk, ardından ise okul olgunluğu kavramları üzerinde durulmuştur. Okula başlama ve okul olgunluğu durumlarını belirlemek için Gesell'in testler kullanıldı. Testler çocukların birçok becerisini ölçüyordu. Bu beceriler motor becerileri, görsel algı, görsel hafıza, el-göz koordinasyonu, ve ince motor gelişimiydi. 3-7 yaş arasına uygulanan bu testler ayrıca kolaydan zora doğru sıralanan 7 bölümden oluşmaktaydı. Çıkan sonuçlar kabaca çocukların IQ seviyesini veriyordu. Uzun yıllar bu testlerle çalışılarak çocukların olgunluk seviyeleri belirlenmeye çalışılmıştır (Gauquelin, 1970; akt., Güneş, 2013). Piaget ise çocukların 4-5 yaşlarına kadar çocukların somut işlemler konusunda olgunlaşmadıklarını savunarak okuma yazmaya uygun olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. 1980 yılından sonra ise Piaget'in teorisine alternatifler üretilmeye başlanmıştır. Günümüzde yapılan araştırmalarda ise çocuklarda bilişsel gelişimin oldukça erken yaşlarda başladığı sonucuna ulaşılmıştır. Önce bilişsel becerilerin geliştiği, bu nedenle çocuklarla birçok beceri çalışmaları yapılabileceği görülmüştür. Erken yaşlarda çocuklara verilen eğitimin niteliğinin çocukların gelişiminde belirleyici bir rol aldığı açıkça görülmektedir.

Ayrıca erken çocukluk eğitiminde yani yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi gerekliliği vardır (Güneş, 2013).

Okuma Becerilerinin Gelişimi ve Evreleri

Okuma becerisi denilince okuma yazmayı öğrenmiş olma durumu anlaşılıyor olsa dahi aslında ilk okuma, bu becerinin yalnızca başlangıcıdır. Bu nedenle, okuyabilme eylemini okuma becerisi ile aynı kefeye koymamak gereklidir (Coşkun, 2002).

Philip Gough 1980’li yıllarda basit bir okuma teorisi olarak okuma gelişimi konusunda ilk teoriyi ortaya atan araştırmacıdır. Aynı dönemlerde Jana Mason, Philip Gough’un teorisi üzerine araştırmalar ve çalışmalar yapmıştır.

Marsh, Friedman, Welch ve Desberg, 1981; Ehri, 2005; akt., Uzunoğlu vd., (2022), kelime tanımayı edinme sürecini dört basamakta incelemişlerdir. Marsh, basamakların ilerledikçe seviyenin arttığını söylemektedir.

Birinci aşama: Bu aşamada kelimeler tahmin ve ezberci yöntem ile hatırlanmaktadır.

İkinci aşama: Bu aşamada kelime ile birlikte basit çağrıştırmalar hatırlanmaktadır.

Üçüncü aşama: Harfler ve sesler arasındaki ilişkiyi ileri boyutta çözümleme aşaması olarak tanımlanmaktadır.

Dördüncü aşama: Daha kapsamlı ve hiyerarşik olarak kod çözme olarak yorumlanmaktadır.

Jeanne Chall’ın 1983 yılında oluşturduğu teorisinde çocukların altı aşamada okumayı öğrendiklerini belirtmiştir (Blevins, 2006; Ege, 2010; akt., Sarı, 2012),

0- Okuma Öncesi Dönem: Doğumla birlikte başlayan ve 6 yaşa kadar olan süreçtir. Süreçlerin en uzunudur.

- 1. Aşama: Çözümleme Dönemi:* İlköğretim 1. Sınıfa eşittir.
- 2. Aşama: Onaylama ve Akıcılık:* İlköğretim 1. sınıftan 3. sınıfın sonunu kapsayan dönemdir.
- 3. Aşama: Tek Bakış Açısı:* ilköğretim 4. sınıftan 8. sınıfa kadar olan süreçtir. Öğrenmek için yapılan okumalardır.
- 4. Aşama: Çoklu Bakış Açısı:* Ortaöğretim ile üniversiteye başlangıç evresidir. Öğrenilenlere birçok bakış açısıyla yaklaşma aşamasıdır.

5. *Aşama:Dünya Görüşü:* Üniversite ve sonrasını kapsamaktadır. Artık bu aşamada insanlar karmaşık süreçlerde okur, anlar, yazar ve paylaşır. Deneyimlemek ön plandadır.

Chall (1976)'dan aktaran Uzunoğlu vd., (2022) ise, okuma becerisinin kazanılması sürecini 5 basamakta açıklamıştır. Okuma öncesi dönem aşama olarak değil, başlık olarak ele alınmıştır.

Frith (1985), Marsh'ın kuramını şöyle özetlemiştir:

- Logografik Beceriler Dönemi, harf sırasını ve fonolojik unsurları atlayarak kelimeleri tahminle tanıma dönemidir.
- Alfabetik Beceriler Dönemi, harf sırasının ve fonolojik unsurların önemsenerek yeni kelimelerin hazineye katıldığı dönemdir.
- Ortografik Beceriler Dönemi ise fonolojik unsurları dikkate almaması ile alfabetik becerilerden, analitik olması ve görsel unsurları dikkate almaması ile ise logografik becerilerden ayrılmaktadır (Uzunoğlu vd., 2022).

Ehri (2010)'dan aktaran Sarı (2012), okumayı dört dönemde ele aldığını söylemektedir. Bunlar; Alfabetik Öncesi Dönem, Kısmen Alfabetik Dönem, Tam Alfabetik Dönem, Birleştirilmiş Alfabetik Dönemdir. Önceki kuramcılara ek olarak Ehri (2010), Alfabetik Öncesi Döneme görsel kodlamaları almıştır. Kısmen Alfabetik Dönem harf, ses ve okuma arasındaki ilişkiyi daha detaylı ele almıştır. Tam Alfabetik Dönemde kelime çözümleme becerileri üzerinde durmuştur. Çocukların kelime dağarcıkları da bu dönemde zenginleşmektedir. Son dönem olan Birleştirilmiş Alfabetik Dönem hece ve biçim dışındaki bağlantılar ile anlatılabilmektedir.

2.3.Yazma

Çocuğun kendini yazı ile ifade etme yeteneği kaynaklarda genellikle yazma becerisi olarak tanımlanmakta ve bu sonuca odaklanmaktadır. “Yazılı anlatım” olarak ifade edilir. Bu terim, yazı ile ilgili birçok alt başlıkta birbirini tamamlayan tanımlamalar ile karşımıza çıkmaktadır (Özbay, 2011).

2.3.1.Yazmaya Hazırlık ve Yazma Becerilerinin Gelişimi

Çocukların yazabilmeye hazır olmaları için parmak ve sinir kaslarının gelişmiş olması; el-göz koordinasyonlarını sağlayabilmeleri; yazma araç-gereçlerini uygun kullanabilmeleri; alt-üst, yukarı-aşağı, eğik-dik vb. gibi terimlerin bilgisine sahip olmaları; yazma yönünü bilmeleri; alfabedeki harflerin şekillerini yönüne uygun takip edebilmeleri ve tüm bunlara istekli olmaları gerekmektedir (Akyol, 2001; Alperen, 2001; Altıntaş vd., 1994; Cemaloğlu, 2001; Çelenk, 1999; Dikmen, 1998; Gray, 1956; Güleriyüz, 2002; Oktay, 1982; Raban ve Ure, 2000; Taşkafa ve Işıl, 1989; Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu, 1986; Yücel, 2000; akt., Yangın, 2007).

Marrow (2005) okul öncesi çocuklarının yazma becerilerindeki gelişimlerini yaşlara göre ayırmıştır. 2 yaşındaki çocuklar kalemi tutmak için tüm eli ile kavrama yapmaktadır. Dairesel karalamalar görülmektedir. Bunun nedeni ince motor becerilerinin henüz gelişmemiş olmasıdır. Eli ile yaptığı bu tekrarlanan karalamalarda bileği ile değil tüm kolu ile hareket eder. 3 yaşındaki çocuklar büyük harfler ile tüm kâğıdı doldurabilirler. Ve bu olaydan hoşlanırlar. 4 yaşındaki çocuklar isimleri ve içerisindeki harfleri hatırlayabilirler. Adlarını veya adlarının baş harflerini yazabilirler. Bu yaştaki çocuklar da resim çizmekten ve karalama yapmaktan, daire ve kare çizmekten hoşlanırlar. 5 yaşındaki çocuklar isimlerini düzensiz ve büyük puntolar hatta büyüterek giden harfler ile yazarlar. Çocuklar bu yaşlarda harflerin yönünü değiştirebilir, sağdan sola yazabilir. Kalem gibi yazma araçlarını daha iyi düzeyde kullanırlar. Bazı büyük ve küçük harfleri yazabilirler. Resimleri basitlikten çıkmış ve hem daha detaylı hem de daha tamamlanmış bir hal alır. Kopyalama ile resim yapmayı severler. Kare ve daire şekillerini birleştirerek çizimler yaparlar (Bay, 2008).

2.4.Erken Çocukluk Dönemi Okuma-Yazmaya Hazırlık

Okul öncesi erken çocukluk dönemleri çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel alanlardaki gelişimlerinin hızla devam ettiği, ilkokula hazırlanmalarında ilk okuma-yazma için gerekli deneyimleri kazandıkları dönemdir. Araştırmalarda çocukların anne karnından başlayarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmalarının ileriki yaşlarına doğru devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu da demektir ki okul öncesinde çocukların bu gibi çalışmalar yapabilmeleri için yeterlikleri gereken düzeydedir (Sonnenschein ve Munsterman, 2002; Hsieh vd., 2009; Honig, 2007; akt., Altınkaynak, 2014).

Çocukların harfi tanımları, sözcüklerin harflerden oluştuğunu bilmeleri, sözcüklerin birleşerek cümleleri oluşturduğunu anlamaları ve gördükleri yazılı metinlerdeki sözcükleri gösterebilmeleri gibi birçok etken okumayı öğrenebilmeleri için oldukça önemlidir (Bodrova ve Leong 2007; Soderman vd., 2005; akt., Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012).

Sulzby ve Teale(1991), doğum ile birlikte başlayan okuma-yazma yolculuğunun çocuğun bu yeterliğe hakim olana kadar sürdürülmesini önermektedirler. Buradan yola çıkarak 1-2 yaşındaki çocukların da bu sürecin bir parçası olarak görülmesi ve bu açıdan değerlendirilmesi gerekmektedir. Çocuğun içerisinde bulunduğu tüm sosyal ortamlarda devam eden bu süreç; çocuk anaokuluna veya ilkokula başladığında da sürekli bir gelişme içerisinde (Çelenk, 2003).

2.4.1.Okuma-Yazmaya Hazırlık Nedir

Çocuklar okumaya başlamadan önce gereken gelişim düzeyine ulaşmış olmalıdır. Bu durum da okumaya hazır olma kavramını ortaya çıkarmaktadır. Okumaya hazır olmak, çocuğun bu beceri için gereken tüm bilgi, beceri ve donanımlara hazır olması anlamına gelmektedir (Kılıçarslan, 1997; akt., Altun vd., 2014). Okuma-yazma gelişiminin temel taşlarından olan becerilerin kazanımı için ulaşılması gereken ön beceriler diğer başlıkta incelenecektir.

2.4.2.Okuma-Yazma için Gerekli Olan Ön Beceriler

Uyanık ve Kandır (2010) okuma-yazma için gerekli olan ön becerileri; yazı farkındalığı ve çalışmaları, alfabe ve genel kültür bilgisi olarak ele almıştır. Ayrıca fonolojik farkındalık ve sözel dil becerisini de eklemiştir. Bu beceriler çocuklara birçok farklı yolla kazandırılabilir. Bu yollar, oyunlar veya etkinlikler olabilir.

Fonolojik Hafıza

Okuma gelişimi ile fonolojik hafıza kavramları arasında oldukça yakın bir ilişki bulunmaktadır. Fonolojik hafıza ölçülürken sayı dizilerine bağlı yönergeler kullanılmaktadır. Çocuklara aradaki boşlukları ilerledikçe artan diziler sunulmakta ve kısa süre içerisinde tekrar etmeleri istenir. Yapılan birçok araştırmada okuma gelişimi ve bu dizi

yönergeleri arasında pozitif ilişkiye ulaşılmıştır (Gorman 2012; Høien-Tengesdal ve Tønnessen, 2011; Nithart vd., 2011; akt., Sarı, 2012).

Sözel Dil

Okul öncesinde çocukların okuma-yazma becerilerini desteklemek için onların hem sözel hem de yazılı dil becerilerinin desteklenmesi en önemli ihtiyaçtır. Bu doğrultuda, ses farkındalığı ve yazı farkındalığı ayrıca sözel dil becerileri alanlarında çocuklara gerekli desteğin verilmesi gerekmektedir (Brennan, 2008; Cabell vd., 2011; Dodge vd., 2002; Kandır vd., 2010; Murphy, 2007; Pullen ve Justice, 2003; Seefeldt, 2005; Story, 2008; Vukelich vd., 2008; akt., Bay vd., 2014). Sözel dil bağlamında ilerleme kaydetmiş çocuklar, cümlelerin sözcüklerden ve sözcüklerin seslerden oluştuğuna hakimdir. Anlatılanları dinleyebilir ve bu konuda yorum yapabilirler. Okuma-yazma için temeli oluşturan sözel dil becerisi zayıf olan çocuklar, diğer dil becerilerine de hakim olmakta güçlük çekerler. Çocuğun sözel dil becerisi ne kadar gelişmiş ise okuryazarlık için gerekli olan diğer tüm becerilerde de ilerleme kaydeder. Sözel dil becerisinde sorunları olan çocuklar, akranlarına göre okuma-yazma becerilerinde daha az düzeyde gelişim gösterirler (akt. Constantine, 2004; Griffith vd., 2008; Honig, 2007; Soderman vd., 2005; akt., Altınkaynak, 2019).

Harf-Ses İlişkisi ve Alfabe Bilgisi

Çocukların konuşmadaki seslere odaklanabilmesi için öncelikle ses-harf ilişkisinin öğretilmesi gerekmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların rastlantısal olarak yazdığı yazılar, kelimenin içerisindeki sesleri çocuğun düşünmesine ve böylece fonolojik duyarlılığını güçlendirmektedir (Westwood, 2008; akt., Sarı, 2012).

Sözcük Dağarcığı

İnsanların konuşmalarında kullandığı, duyduğu zaman anladığı, okuduğu ve anlamını bilip yazıp ayrıca konuştuğu ve serbest çağrışım yapabildiği kelimelerdeki bilgisi, kelime bilgisidir (Aktan-Kerem, 2001) Sözcük dağarcığı yani zihninde bildiği ve sözel dilde kullandığı kelimelerin çeşitliliği fazla olan çocukların okuma-yazma becerilerini kazanmaları daha etkili, kalıcı ve hızlı gerçekleşmektedir.

2.4.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları

Okul öncesi dönem çocuklar için okuma ve yazmaya hazırlık aşamasında çok önemlidir. Anne ve babaları tarafından desteklenen, yönlendirilen, örnek olunan çocuklar sonraki yıllarda okuma yazma gelişiminde ilerlemiş ve alışkanlığı olan bireyler olurlar. Bu dönemde okuma yazmaya hazırlık ve bu becerilerin gelişiminde okulun ve ailenin rolü çok büyüktür (Kılıçarslan, 1997).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemi çocuklarının bu alanlardaki gelişimi için olan önemi oldukça büyüktür. Aynı zamanda destekleyici programlar ve okuma ile yazma çalışmalarının birbiriyle olan ilişkisi de yadsınamaz bir öneme sahiptir. Türkiye’de yapılan okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazma becerileri üzerine az sayıda çalışma vardır. Bu çalışmalar da genel olarak okuma becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır (Arıkök, 2001; Gönen, 1988; Şimşek ve Alisinanoğlu, 2009; akt., Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012).

Dikkat ve Bellek Çalışmaları

Yapılan alan yazın tarama çalışmalarının sonucunda dikkatin onlarca anlamına ulaşılmıştır. Sonuç olarak dikkat kavramının derin ve çok yönlü bir bilişsel kapasite olarak genel bir tanımına varılmıştır (Meldmann, 1970; akt., Karaduman, 2004). Dikkat ve bellek çalışmaları; akılda tutma, eksik olanı bulma, örüntüyü tamamlama, farklı olanı bulma gibi hem dikkat hem de hafıza kullanımına yönelik çalışmalardır.

Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar

Yıldırım vd., (2012)’nin Kurtz (2006)’dan aktardığına göre; görsel algılama, gözümüze yansıyan şekilleri tanıma, algılama, farkını anlama, sınıflandırma ve yaşanan durumlarla kıyaslama yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak yapılan tüm bu çalışmalar görsel algılamaya yönelik çalışmalardır.

El-Göz Koordinasyonu: Erken yaşlarda başlayan motor beceri kazanım ve gelişim sürecinde, yeterlik ve fiziksel aktivite olarak iki yönlü aktif bir bağ bulunmaktadır (Stodden vd., 2008; akt Yurtsever Kılıçgün ve Kılıçkaya, 2018). Vücut ve göz arasındaki koordineli çalışmayı ifade eden ve gelen görsel uyaranlara, fiziksel ve zihinsel uyum içerisinde tamamlayıcı motor cevapların oluşturulmasını sağlayan bu bağ el göz koordinasyonu olarak

tanımlanmaktadır. El göz koordinasyonu, hayatımızda birçok alandaki becerilerimizi kapsamaktadır. Bu koordinasyonu gelişmiş olan bireylerin günlük işlerini kendileri yapabilmeleri, sosyal yaşamında daha pozitif ilerleyebilmeleri ve eğitim hayatında başarılı olabilmeleri ile yakından ilgilidir (Maneval, 1999, akt., İri vd., 2018).

Mekânda Konum: Nesnelerin boşlukta başka nesnelere göre olan konumu ile ilgili olan durumu mekân kavramı ile açıklanabilir. Mekânı ve mekânda konumu belirtmek için nesneler arasında; altında, üstünde, arkasında, önünde, içinde, dışında, yakınında uzağında, kenarında, köşesinde, en uzağında, en yakınında vs. gibi birçok sözcükle ilişki kurulur (Ergün, 2003; akt., Karadeniz, 2014). Mekandaki konumu bulmak ve anlamak için ise çocuğa çevresindeki nesneler ve insanlarla arasında kurduğu mesafesel ilişki olarak anlatılıp tanımlanabilir (Karadeniz, 2014).

Şekil-Zemin İlişkisi: Şekil-zemin ilişkisi; birden fazla uyarıcının bir arada bulunduğu durumlarda seçilen uyarıcıyı algılama, dikkatini algılanması gereken uyarıcıya yoğunlaştırma, düşünme ve konsantre olma biçiminde tanımlanmaktadır. Net olarak algılanamayan kısım zemin, algılama odağını ise şekil oluşturur. Bir nesne ancak zemin var ise ilişki kurularak algılanabilir (Tuğrul vd., 2002; Sağol, 1998; Wiederholt, 1971; akt., Yukay Yüksel ve Yurtsever Kılıçgün, 2014).

Şekil Sabitliği: Şekil sabitliği, fiziksel olarak farklılaşan nesnelerin farklılıklarına rağmen görsel olarak algılanmasının değişmediği ifadesidir. “Algısal değişmezlik” adı da verilir (Tuğrul vd., 2002; Sağol, 1998; Wiederholt, 1971; akt., Yukay Yüksel ve Yurtsever Kılıçgün, 2014). Hangi tür olursa olsun bir ağacın ağaç olarak algılanması gibi fiziksel olarak değişse de görsel olarak algılarımızda şekil sabitliği hakimdir.

Mekânsal İlişkiler: Karadeniz, (2014)’in Tian ve Huang (2009)’tan aktardığına göre, çocuklar kendi hareketlerine başladıklarından itibaren mekânsal ilişkilerin de geliştiğini vurgulamaktadır. Çocukların saklanma, tırmanma, arama, inşa vb. gibi birçok oyunlarında deneyimler ile mekânsal ilişki kavramını erken dönemlerde gelişmeye başladığını aktarmaktadır.

Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar

Bu bölümde sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt başlıklarda açıklanmıştır.

Konuşma: İçerisinde pek çok anlam ve kavram barındıran, insanın sosyalleşmesinde oldukça büyük etkisi olan konuşma; insanlar arasındaki gerek sohbet etmek gerekse bilgi aktarmak gibi durumlar ile en önemli bağlayıcı unsurdur. Doğuştan gelen bu özellik içerisinde bulunan topluma göre şekillenir ve zenginleşir (Doğan, 2009).

Çocukların şarkı söylemeleri, tekerleme söylemeleri, bir resmi yorumlamaları, yaşadıkları olayları anlatmaları ve daha birçok etkinlik çocukların konuşma becerilerini desteklemeye yöneliktir. Okul öncesi eğitimde günlük akışta çocukların konuşma becerilerini desteklemeye yönelik oldukça fazla imkan ve an vardır. Konuşmasında aksama olan çocuklar var ise profesyonel bir destek almaya yönlendirilerek okuma yazmaya hazırlık konusunda ön becerilerinin tam olmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

İşitme: Yapılan araştırmalarda işitmenin pek çok farklı tanımına ulaşılmıştır. Bu tanımlamalardan hareketle işitme ve dinleme dikkatle başlar. Sözlü ve sözsüz mesajları içerisinde barındırır. Ayrıca anlama yoluyla akılda bu bilgilerin düzenlenmesi ile kısa süreli ve uzun süreli bellekte tutulur. Kısa ve uzun süreli bellekte tutulan bu bilgilerin cevaplarını vermeyi de içerisinde bulunduran aktif bir süreçtir (Demirel 1999; Eadie, 1990; Ergin-Birol 2000; İla 1995; Özbay 2005; Tompkins 1998; Yangın 2002; akt., Doğan, 2010).

Okul öncesinde özellikle hayvanları seslerinden tanıma ve ritim çalışmaları gibi etkinliklerle işitme konusunda çocukların gelişimi sağlanmaktadır.

Fonolojik Duyarlılık: Fonoloji, dilin yapısını araştırarak, dili oluşturan sesbirimlerini, sesbirimlerinin dildeki yerini ve birbirleri arasındaki bağı inceler (Aktan, 1996).

1970 yılında Isabelle Liberman, okuma becerisinin oluşması için bireyin kelimelerin oluştuğu en küçük ses birimlerinin farkına varması ve algılaması gerektiğini öne sürmüştür (Aktan ve Oktay, 1997).

Fonolojik duyarlılık; sesleri tanıma-ayırma ortak sesleri bulma-ayırma gibi okuma yazma süreci ile çok güçlü bir ilişkisi olan beceridir (Anthony ve Francis, 2005; akt., Erdoğan, 2011).

Çocuklar oldukça erken zamanda fonolojik duyarlılık çalışmalarında aktif rol almaya başlarlar. Görsel olarak tanıma çalışmalarıyla başlayan bu süreç, yaşı ve çalışmaların da katkısıyla kelimedeki aynı sesi bulma, aynı sesle başlayan-biten kelimeleri bulma gibi birçok etkinlikle devam eder.

Bağımsız Davranış ve İletişim Çalışmaları

Okul öncesi öğretmenleri çocukların yaşına, hazırbulunuşluk düzeylerine ve olgunluk durumlarına bakılarak doğru orantılı bir şekilde ortaya çıkan bağımsızlık isteklerini desteklemeli ve yanlarında olmalıdır. Kendi işlerini kendi yapabilmesi için yol gösterici olmalıdır ve bu konuda onları cesaretlendirmelidir (Ulcay 1993; akt., Bay, 2008).

Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar

Problem durumu, hedeflediğimiz sonuçlara ulaşma amacıyla çıktığımız yolda karşımıza çıkan engeller olarak tanımlanabilir (Bingham, 1983; akt., Serin vd., 2010). Okul öncesi eğitim programlarında en öncelikli amaç, sağlıklı insan ilişkilerine ve problem çözme becerisini öğretmeye dayalı etkinlikler ile çocukları eğitmektir. Yalnızca akademik başarılarını arttırmak değil, çocukların sosyal ve kişiler arası uyum problemlerini kendileri yollar bulup çözebilen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Yapılan araştırmalar sonucu, sosyal alanda uyumlu ve problem çözme becerileri gelişmiş çocukların akademik başarılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Bingham, 1983; Shure, 2001; Schweinhart ve Weikart 1998; Seçkin ve Koç, 1998; akt., Anlıak ve Dinçer, 2005).

2.4.4.Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarını Etkileyen Faktörler

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, çocuklar ilkokula başlamadan önce, gerekli tüm ön becerilere sahip olması anlamına gelmektedir. Yaşadığımız çağın temel gereksinimlerinden biri olarak nitelendirebileceğimiz okuma-yazma becerisi, kişinin kendini ifade etmesinde; çevresi ile yakın ilişkiler kurmasında, kültürünü öğrenmesi ve gelecek nesillere aktarmasında; geçmişi ve geleceği arasında bir bağ kurmasında; yaşadığı zaman diliminde ve öncesinde gelişen olaylardan haberdar olmasında; bilim, kültür, sanat ve felsefe gibi alanlarda bilgi ve deneyim sahibi olmasında oldukça önemli bir yere sahiptir (Aktan ve Oktay, 1997).

Okur-yazarlık kavramı yıllarca farklı tanımlamalar ile günümüze kadar gelmiş olsa da tanımlamalardaki farklılaşmanın sebepleri yıllarla birlikte değişen koşullar ve ihtiyaçlardır (Güneş, 1994). Tanımlar değişse de ihtiyaç bellidir. Çocuklar genellikle beş veya altı yaşına kadar okumayı öğrenmeseler de doğumdan beş yaşa kadar olan yıllar, ortaya çıkan okuryazarlık gelişimi için en önemli olanıdır (Elliott ve Olliff, 2008). Bu nedenle okul öncesi dönemdeki okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ve buna bağlı olarak okul öncesi öğretmenlerinin bu çalışmalardaki rolünün önemi ve yeterlikleri, geleceğin yetişkinleri için hayati öneme sahip olduğu bir gerçektir.

Fizyolojik Faktörler

Yaş olarak ilkokula başlaması gerekli olan çocuklar yaşı uygun olmasına rağmen beden olarak yeteri kadar gelişmiş değil ise okul öncesi eğitime devam edebilmektedirler. Beş yaşında görülen kalem tutma ya da okula uygunluğa yönelik özellikler altı yaşında daha gelişmiş olarak ortaya çıkmalıdır (Atay ve Şahin, 2004; Ercan, 2004; Kılıçarslan, 1997; akt., Bay, 2008). Fizyolojik olarak hazır bulunmayan çocuklar, buna uygun yönlendirme yapılmadığı takdirde sosyal-duygusal gelişim olarak negatif yönde etkilenmekte ve akademik olarak da başarısı düşmektedir. Bu bağlamda arkadaşları ile arasındaki fark açılmaktadır.

Çevresel Faktörler

Savaş ve Turan (2011)'in Çelenk (2004)'ten aktardığına göre, çocukların dil becerilerinin gelişiminde ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin iyi veya kötü olması önemli ölçüde rol oynamaktadır. Yani çocuğun yaşadığı, maruz kaldığı koşullar ki bunlar sosyal, eğitim ve kültürel koşullar olmak üzere çocuğun okuma yazma becerisini etkilemektedir.

Okul öncesi dönemde ebeveynlerin okumayı sevdirmeleri önem göstermektedir. Hem bu nedenle hem de okula hazırlık yapmak için çocuklarıyla en çok tercih ettikleri yöntem birlikte kitap okumaktır. Birlikte kitap okumak; okuma bilmeyen çocuğa büyüğünün bir kitabı okuması, çocuğun onu dinlemesi ve birlikte sohbet etmektir. (Hindman vd., 2014; akt., Kılıç, 2018). Evinde bir kitaplık bulunan ve ebeveynleri kitap okuyan çocuklar, bu imkanları olmayan çocuklara göre daha pozitif yönde gelişim göstermektedir.

Duygusal Faktörler

Çocuk, ailesinde özgürlük duygusunu tatmadıysa ve engellendiyse öğrenme ortamında öğretmenin onun güvenini kazanması gerekmektedir. Endişeli ve korku içerisinde, kendinden emin olmayan çocuk duygusal olarak öğrenmeye ve gelişmeye açık değildir. İlgisini bu durumda öğrenme ortamında tutamaz. Bu çocuklar fizyolojik olarak her ne kadar olgun çocuklar olsalar da duygusal olarak aileden ayrılabilen ve o korkuyu yenip okula, okumaya ve yazmaya uyum sağlayabilen çocuklar değildir (Oktay, 2000; akt., Obalar, 2009)

Zihinsel Faktörler

Zekâ, zihinsel olarak büyümenin genel tanımıdır. Zihinsel seviye ölçümlerinde, okuma yazma gelişimindeki başarıyı ve başarısızlığı yüzde yüzlük bir şekilde ortaya koyması beklenemez. Fakat çocuğun öğrenme sorunları konusunda fikir verir (Akyol, 2006; akt., Obalar, 2009) Yaşına göre çocukta gelişmiş bir zekâ düzeyi ve zihinsel olgunluğa ulaşmış olması beklenir. Bu durumda okuma, yazma, anlama, istenilen yönergeleri uygulama vb. gibi pek çok konuda gelişimi devam eder. Gelişimin devam etmesi için ise uygun etkinlikler, duyularına hitap eden çalışmalar yapılmalı ve desteklenmesi gerekmektedir.

2.4.5.Ülkemizde MEB Programlarında Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmaları

MEB (2013)'te: “Aşağıda verilen örnekler ilkokula hazırlıkta temel olan becerilerin gelişimini desteklemeye yöneliktir:

1. Görsel algı çalışmaları (el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler, hız, vb.).
2. İşitsel algı/fonolojik farkındalık çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.).
3. Dikkat ve hafıza çalışmaları (benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.)
4. Temel kavram çalışmaları (program kitabındaki kavram listesinde bulunan ve gerekli görülen diğer kavramlar ile ilgili çeşitli çalışmalar).
5. Problem çözme ve tahmin çalışmaları.

6. Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.).
7. Öz bakım becerilerini geliştirme çalışmaları.
8. Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları.
9. Sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları.
10. Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları.
11. Duyu eğitimi çalışmaları.
12. Nefes ve ritim çalışmaları vb.” (s. 44-45).

2.5.Konu ile ilgili Araştırmalar

Bu başlık altında konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında son yıllarda yapılmış olan araştırmalara yer verilecektir.

2.5.1.Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının belli aralıklarla okul öncesi öğretmenlerle yapıldığı görülmektedir (Akbaba Altun vd., 2014; Dönmezler, 2016). Örneğin, Denli (2022)’nin yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterliliklerini araştırmak için 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara’da 501 okul öncesi öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterliliklerinin olumlu olduğu, öğretmenlerin erken okuma yazma inançları ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre mesleki kıdem yılı az olanların lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Burhan (2021)’in yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları araştırılmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Bursa ilinde 6 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, resmi ve özel okullardaki öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında benzer düşüncelerde olduğu görülmüştür. Ayrıca özel okullarda çocuklara harf okunuşu ve yazılışı öğretiminin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erbaş, Y. H. (2021) tarafından yapılan çalışmada, çalışmanın odaklandığı konu, okul öncesi öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi olarak görülmektedir. Erken okuryazarlık becerileri olan

sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, harf bilgisi, dinlediğini anlama gibi becerilerin, okul öncesi çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında temel teşkil ettiği belirtilmektedir. Araştırmanın örneklemini, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında son sınıfta öğrenim gören 82 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, cinsiyet, akademik başarı ortalaması ve öğrenim türü değişkenlerinde anlamlı farklılık olmazken, bölüme isteyerek gelme değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada "Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yeterliliklerinin İncelenmesi" çalışması, okul öncesi öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterliliklerinin farklı değişkenlerle olan ilişkisinin sergilenmesine yer verilmektedir. Bu da öğretmen adaylarının bölümü isteyerek okuduğunu belirten grubun daha etkili bir biçimde çocuklarla iletişimi güçlendirerek okuma ve yazma alışkanlığının ilk adımını sağlıklı bir temelde yapacaklarına işaret etmektedir.

Yılmaz Bolat (2019) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayınlanan bu makale, Mersin ili örneği üzerinden okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık sürecine dair deneyimlerini ve düşüncelerini ele almaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemleri kullanarak gerçekleştirilmiştir. Mersin'deki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 18 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar ile veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin farklı görüşlerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık sürecinde dil gelişimini destekleyici etkinlikler ve öğrenme ortamları oluşturduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine önem verdiklerini ve bu gelişimin okuma yazma becerilerinin temelini oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Çalışma sonuçlarında öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık sürecinde öğrencilere uygun materyaller sunma, bireysel farklılıkları dikkate alma ve ailelerle işbirliği yapma konularında önemli roller üstlendikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve bilgi paylaşımına önem verdikleri, sürekli olarak yeni yöntemler ve

uygulamalar öğrenmeye istekli oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular, okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin rolünün önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ve işbirliği içinde olmaları, bu süreçteki başarılarını artırmalarına katkıda bulunacağı sonucu önerilmektedir.

Sancı (2019) tarafından yürütülen bu yüksek lisans tezi, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algıları ile çocuklarda yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Çalışma, Karabük il merkezi ve Safranbolu ilçesinde bulunan anaokulları ve anasınıflarında eğitim alan 5-6 yaş arası 200 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri (n=20) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların cinsiyetine göre kalem ve kağıdı uygun şekilde tutma ve çizgi çalışmalarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algıları ile öğretmenlerin çalışma süreleri ve çocukların yaşları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda okuma yazma öğretimine hazırlık sınıfları olan okul öncesi eğitimde öğretmenlerin çocukların cinsiyetine göre öğrenme stillerinin üzerinde durulması gerekliliği görülmektedir. Bununla birlikte alan eğitimi alan kişilerin öğretmen olarak atanmasıyla okul öncesi eğitimde, daha sağlıklı sonuçların alınabileceği görülmektedir.

Kurnaz vd., (2018) araştırmalarında, özel eğitim öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimi sırasında uyguladıkları öğretim etkinliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nicel verilere dayalı anket yöntemi kullanarak gerçekleştirilmiştir. 297 özel eğitim öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Veriler, SPSS veri analizi programı, t-testi ve ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaş, iş deneyimi ve mezuniyet dalına göre okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Eğitim sürecinin en zorlu döneminde sabırlı olmanın önemine vurgu yapılmakta ve öğretmenlerin, öğrencinin daha kolay öğrenebileceği en etkili yöntemi bilmeleri ve öğrencinin algılarını dikkate alarak bir seçim yapmaları gerektiği belirtilmektedir.

Çetin vd., (2018) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi çocukların okuryazarlık becerilerini (fonolojik farkındalık, alıcı dil becerisi, yazma farkındalığı, yazma hazırlığı ve ad yazma) belirlemek amaçlanmaktadır. Bu becerileri çocukların yaş ve cinsiyetine göre incelemekte ve okul öncesi eğitimin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Çalışma Kırıkkale'deki anaokullarında ve kreşlerde

gerçekleştirilmiştir. Katılımcıları belirlemek için rasgele örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları, 71'i anaokuluna devam eden ve 107'si kreşte bulunan toplam 178 öğrencidir. Çalışma, ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır ve beş farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri analizi için bilgisayar destekli istatistiksel yazılım programı kullanılmıştır. Çalışmada, çocukların genel okuryazarlık becerileri, fonolojik farkındalık, yazma hazırlığı, yazılı farkındalık, ad yazma ve alıcı dil becerilerinden elde edilen toplam puanlar temelinde değerlendirilmiştir. Sonuçlar, okul öncesi eğitim sürecinin çocukların okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırma ayrıca, cinsiyet ve yaşın, çocukların genel okuryazarlık becerilerinde önemli bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır. Bulgular, ilgili literatür bağlamında tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Öğretir Özçelik (2018) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, okul öncesi eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüş ve algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların anaokullarında görev yapan 101 öğretmen ve Ankara'da okul öncesi eğitimi alanında üniversitelerde eğitim alan 123 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Toplamda 224 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcılara, Bay (2008) tarafından geliştirilen 23 sorulu Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşler Ölçeği (OYHÇYGÖ) ve 20 sorudan oluşan Okuryazarlık Kazanımını Algılama Profili (OKAP) uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişim ilkeleriyle örtüşen görüşlere daha olumlu yaklaştıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen ve öğretmen adayları arasında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin algı düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına hazırlık konusunda kıdem yılı ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Bu çalışma ile, okul öncesi eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüş ve algılarını incelemekte ve bu konudaki algı düzeylerinde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, okuma yazmaya hazırlık sürecinin önemine ve öğretmenlerin bu süreçteki etkisine işaret edilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık süreçlerinde etkili olduğu gösterilmiş araştırma temelli uygulamaları benimsemeleri ve sınıf içinde uygulamaları önerilmektedir (Shanahan vd., 2008). Bu uygulamalar arasında, fonolojik farkındalık

etkinlikleri, sözcük bilgisi öğretimi ve metin anlamlandırma stratejileri bulunmaktadır (Snow vd., 1998).

Köksal vd., (2016) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemin çocukların öğrenme potansiyeli ve kişilik gelişimi açısından önemine değinilerek, Türkiye'de uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın geliştirilmesi süreci ve amacı anlatılmıştır. Programın çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeyi amaçladığı ve öğretmenlere kazanımların uygulanması için bir kılavuz sunduğu vurgulanmıştır. Ancak programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin mesleki yeterliliğine ve programı tam anlamıyla anlayarak uygulayabilme becerilerine sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi olup, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler betimsel çözümleme yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin programın kazanım ve göstergelerini olumlu değerlendirdikleri ve öğrenci merkezli eğitimi savundukları belirlenmiştir. Ancak öğretmen görüşlerinin mezuniyet seviyesi, mesleki kıdem, görev yeri ve aldıkları hizmet içi eğitimlere göre değiştiği tespit edilmiştir. Programın uygulanması için öğretmenlerin niteliğinin artırılması ve fiziksel alanların okul öncesi öğrenme merkezlerine dönüştürülmesinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, programın teknolojik uygulamalarla desteklenmesinin de etkili olabileceği belirtilmiştir.

Altun ve Tantekin Erden (2016)'in 81 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada, staj uygulamalarında erken okuryazarlık ile ilgili yaptıkları çalışmalara, ayrıca erken okuryazarlık kavramı ile ilgili bilgi seviyelerini öğrenmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunluğunun erken okuryazarlık kavramı ile ilgili yeterli seviyede bilgisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları erken okuryazarlık etkinliklerine planlarında yer vermekte fakat uygulama aşamasında kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kargın vd., (2015) “Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi” adını verdikleri yedi alt faktörlü ölçek, çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için geliştirilmiştir.

Özdemir ve Bayraktar (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerilerine ilişkin farkındalık ve bilgi düzeylerini incelemek için 39 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Öğretmen adaylarının yalnızca yarısından azının erken okuryazarlık kavramını

duyduğu görülmüştür. Ek olarak, tüm öğretmen adayları erken okuryazarlık becerilerini listeleyememiştir. Bu öğretmen adaylarına erken okuryazarlık becerileri ile okuma-yazma arasındaki ilişkileri tanımlamaları istendiğinde, 12 öğretmen adayı bu kavramlar arasında anlamlı bir bağ olduğunu fakat bağın anlamını açıklayamadıklarını söylemişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının neredeyse tamamına yakını, aldıkları eğitimin çocuklara erken okuryazarlık öğretmek için yeterli olmadığını düşünmektedir.

Ergül vd., (2014) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık konusundaki bilgi düzeylerini ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf uygulamalarını rastlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından "Öğretmen Görüşme Formu" geliştirilerek okuryazarlık konusundaki bilgi düzeyleri ve uygulamaları belirlenmiştir. 17 anaokulu öğretmeniyle bireysel görüşmeler yapmıştır. Veriler nitel araştırmalarda kullanılan bir teknik olan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin önemli bir bölümünün erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve sınıf uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık becerilerini yeterince teşvik etmek için tasarlanmadığını ortaya koymuştur. Bulgular, ilgili literatür ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim sistemi bağlamında tartışılmıştır. Uygulamalar için öneriler ve gelecekteki araştırmalar için öneriler sunulmaktadır.

Akbaba Altun vd., (2014), yapmış oldukları araştırmada 48-60 aylık ve 61-72 aylık okul öncesi eğitimi alan çocuklarla çalışan dört okul öncesi öğretmeni ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını değerlendirmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler bu hazırlıklar kapsamında "kavram, ses ve çizgi çalışmaları" (s.244) ağırlıklı çalışmalara sıklıkla yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Bunlara ek olarak, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını değerlendirmeye yönelik çeşitli ölçek geliştirme çalışmalarının varlığı da alanyazında görülmektedir. Bunlardan alanyazında sıklıkla karşılaşılanlardan biri Karaman ve Güngör Aytar (2016) geliştirilen "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı" ile okul öncesi çocuklarının 96 maddelik bir ölçek ile okuma yazmaya ne oranda hazır olduklarının öğretmenler ve araştırmacılar tarafından değerlendirilmesini sağlamada kullanılmaktadır. Bir diğer çalışmada da bu tezin nicel verilerinin toplanmasında da kullanılan, Bay (2008) tarafından geliştirilen ölçektir. "OÖÖYHÇİYABÖ" adı verilen bu ölçek ile sekiz alt faktörle, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya yönelik çalışmaları değerlendirilmektedir. Bay ve Alisinanoğlu (2010), okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına

ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi için “OÖÖYHÇİYABÖ”ni geliştirmek üzere 400 öğretmen ile çalışmıştır. Bu araştırma sonucunda OÖÖYHÇİYABÖ elde edilmiştir.

Bay ve Alisinanoğlu, (2012) tarafından yapılan çalışmada araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarını belirlemek biçiminde sunulmaktadır. Çalışma kapsamında Ankara'nın merkez sekiz ilçesindeki 173 anasınıfı öğretmeninden veri toplanarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri, Alisinanoğlu ve Bay (2007)'ın geliştirmiş olduğu “OÖÖYHÇİYABÖ” ile toplanmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin yaşlarına ve mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı farklılık olmadığı, ancak mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerin çocuklara okuma yazma becerisi kazandırmak konusunda daha deneyimli olan grubun etkili olduğunu göstermektedir.

2.5.2.Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Minifoğlu ve Gürşimşek (2023)'ün yaptığı çalışmada Temel Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında, 2016 yılında KKTC Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer verilen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının, ana sınıf ve ilkokul birinci sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi incelenmiştir. Bu kapsamda 2 farklı öğretmen grubunun görüşleri alınmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında 29 okul öncesi ve 26 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre iki öğretmen grubu da okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının en önemli amacının ilkokula hazırlık ve okula uyumu sağlamak olduğu söylemiş. Fakat bu amacı yerine getirirken farklı yollar izlediklerini belirtmişlerdir.

Obeng, (2022) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Gana'nın Ashanti bölgesindeki AfigyaKwabre Kuzey İlçesi'ndeki okul öncesi öğrenme ortamında çeşitliliği artırmak için müziğin nasıl kullanılabileceğini ortaya koymaktır. Araştırmacı, nitel yöntem yaklaşımını, yorumcu paradigması ile birleştirerek ve durum çalışması stratejisini uygulayarak gerçekleştirmiştir. Kullanılan araçlar arasında mülakat, gözlem ve Ganalı okul öncesi yaratıcı sanatlar müfredatı bulunmaktadır. Amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak on altı katılımcı (on öğrenci, beş öğretmen ve bir erken çocukluk koordinatörü) seçilmiştir. Okullar uygun şekilde seçilmiştir.

Çalışma, okul öncesi öğrenme ortamındaki çeşitli müziklerin, farklı kültürleri daha iyi anlamaya yardımcı olduğunu ve çocuklar arasında önyargısız düşüncüyü ortadan kaldırdığını ortaya koymuştur. Okul öncesi çocukların, yeni müzikal eserler öğrenerek müzikal fikirleri keşfetmeye aktif olarak katıldıkları da ortaya çıkmıştır. Çalışma, okul öncesi çocukların farklı etnik kökenlerden müzik öğrendiklerinde, aralarındaki farklılıkları takdir ettiklerini ve ortak noktalarını paylaştıklarını sonucuna varmıştır.

Çalışma, okul öncesi öğrenme ortamında müzik eğitiminin tek yönlü olmaması gerektiği, çeşitli müzikal kültürlerden seçim yapılması gerektiği önerisinde bulunmaktadır. Ayrıca, farklı etnik kültürlerden müzik öğreniminin, okul öncesi çocukların yeni kavramları keşfetmelerine olanak tanıdığı belirtilmiştir. Çalışma, okul öncesi öğretmenlerin erken çocukluk müzik müfredatını batı ve çağdaş müzik materyalleriyle doldurmamaları ve Ganalı çocukların ninnilerine yer bırakmamaları gerektiğini öne sürmektedir. Okul öncesi çocuklara, kavramları çalışma ve alışılmamış müzik ve sesleri kabul etme fırsatı verilmelidir.

Mikelsone vd., (2022) tarafından yapılan çalışmada, yeterlilik temelli yaklaşımın tüm okul öncesi eğitim sistemine uygulanmaya başlandığını ve bu sürecin, öğretmenlerin bu görevin uygulanması konusundaki belirsizliği, şüpheleri, karışıklığı ve hazırlıksızlığını ortaya çıkardığı belirtilmektedir. Çalışma kapsamında, hizmet içi öğretmenlerin mesleki gelişimi için yeni rehberlik sağlama ihtiyacını da vurgulanmaktadır. Çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin yeterlilik temelli yaklaşımı uygulama konusundaki mesleki ihtiyaçlarına yönelik bir anketin sonuçları sunulmaktadır. Araştırma verileri, odak grup tartışmaları, öğretmen anketleri ve öğretmenlerin mesleki gelişim kurslarından elde edilen öz değerlendirmelerden toplanmıştır.

Anketlerden elde edilen verilerin kodlanmış sonuçları, öz değerlendirmelerin ve odak grup tartışmasının analizini de dikkate alarak, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının yeterlilik temelli eğitimin tüm kategorilerine uygulandığını göstermektedir. Öğretmenler, mesleki gelişim ihtiyaçlarını en güçlü şekilde "Eşitlik" kategorisindeki etkinliklere (30,87%) bağlamakta, ardından "Farklı yollar" kategorisinden etkinliklerle (19,98%) devam ettiği görülmektedir. Katılımcıların mesleki gelişim ihtiyaçları, "Yetkinlik kanıtları" (5,20%) ve "Yeterlilik temelli eğitim ile kişiselleştirilmiş öğrenme arasındaki ilişkiler" (3,88%) kategorilerindeki etkinliklerle en az ilişkili sonuçlar olarak işlenmiştir. Benzer yüzde oranında mesleki gelişim ihtiyaçları, "Çeşitli tempolar" (13,99%), "Anlamlı Değerlendirme" (14,85%) ve "Transfer edilebilir beceriler" (11,19%) kategorileri ile ilgili etkinlikler de okul öncesi öğretmenlerin en güncel mesleki gelişim ihtiyaçlarının, eşitlik, anlamlı

değerlendirme, kişiselleştirilmiş öğrenme, genel beceriler ve öğrenme ortamları gibi yeterlilik temelli yaklaşımın bileşenlerini derinlemesine anlama ihtiyacıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişimindeki görevleri belirlemeye ve okul öncesi eğitimde yeterlilik temelli yaklaşımın uygulanması için ortak bir anlayışı teşvik etmeye yardımcı olduğu savunulmaktadır.

Öğretmenlerin, öğrencileri 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan karmaşık becerilere hazırlamada önemli bir rolü vardır. Bu nedenle, öğretmenlerin bu becerileri öğretmek için gerekli pedagojileri geliştirmeleri için etkili mesleki gelişim esastır. Ancak, birçok mesleki gelişim girişimi öğretmen uygulamaları ve öğrenci öğrenimindeki değişiklikleri desteklemede etkisiz olabilir. Bu nedenle, yazarlar, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretim uygulamaları ve öğrenci çıktıları arasındaki pozitif bağlantıyı gösteren 35 çalışmayı incelemişlerdir. Etkili mesleki gelişimin özellikleri belirlenmiş ve bu girişimlerin doğasını anlamak isteyenlere zengin açıklamalar sunulmuştur.

Andersson vd., (2019) tarafından yapılan çalışmada, İsveç anaokullarındaki öğretmenlerin çocukların erken yazma becerilerini geliştirmek için yaptıkları işi nasıl tanımladığını odaklanılmaktadır. Çalışmanın araştırma soruları; Öğretmenlerin görüşüne göre, çocuklar hangi günlük aktivitelerde yazma fırsatı buluyor? Öğretmenler, çocukların yazma süreçlerini desteklemelerini nasıl tanımlarlar? şeklinde sunulmaktadır. Araştırma kapsamında On iki İsveç belediyesinde çalışan anaokulu öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden toplanan veriler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, anaokulu öğretmenlerinin bireysel ve grup yazımını teşvik etmek için nasıl çalıştıklarını ifade ettiği sunulmuştur. Yazma becerilerini geliştirmek için iki farklı yaklaşım ortaya çıkmıştır. İlk yaklaşım, çocuğun kendi ilgi alanlarına, yaşam deneyimlerine ve bilgi düzeyine dayalı olarak yaratıcı ve işlevsel yazma becerilerinin geliştirilmesine odaklanır. İkinci yaklaşım ise, çocuğun alfabe harflerini oluşturma ve fonolojik farkındalığını geliştirme gibi teknik becerilere odaklanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun öğretimlerinde her iki yaklaşımı da kullandığı bulunmuştur. Öğretmenlerin, çocukların yazma becerilerini geliştirmek için çeşitli destek stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Coşkun ve Deniz (2017)'in yaptıkları çalışma sonucunda Teksas Eyaletinde çalışan okul öncesi öğretmenleri tarafından birçok ayrı okuma yazma etkinliğinin yapıldığı ve sınıf içerisindeki ortamların zenginleştirilmesi için birçok düzenleme veya eklemeler yapıldığı görülmüştür. Buna rağmen çocuklara okuma yazma ile ilgili materyal sunulurken az sayıda yöntem-teknik kullanıldığına ve yüzeysel çalışmalara yer verildiğine ulaşılmıştır. Ayrıca

sözel dil becerisi, okuma ve yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık ve alfabe bilgisi yetilerinin okul öncesi dönemde desteklenmesinin ve geliştirilmesinin okuma yazma becerilerinin kazanılmasını sağlayacağına değinilmiştir.

Dupriez vd., (2016) tarafından yapılan çalışmada, , Fransızca konuşan Belçika'daki başlangıç düzeyi öğretmenlerin mesleki entegrasyonunu ve ilk yıllarında meslekten ayrılma faktörlerini incelemektedir. Dört ardışık öğretmen grubunun analizi, çıkış oranlarının ilk yıl çok yüksek olduğunu, ancak daha sonra yavaşça azaldığını göstermektedir. Çıkış oranları, ilkokul ve anaokulu seviyelerinde olduğundan çok daha yüksektir. Uluslararası literatüre göre, bu araştırma ayrıca eğitim alan öğretmenlerin, öğretmen niteliği olmayan meslektaşlarına göre daha istikrarlı olduğunu göstermektedir. İş ortamına ilişkin veriler, okulun sosyo-ekonomik düzeyinin meslekten ayrılma riski ile bağlantılı olmadığını göstermektedir. Son olarak, bu çalışmanın en önemli sonuçlarından biri, öğretmenlerin ve okulların özelliklerinin ötesinde, meslekte ilk yıldaki iş koşulları ile çıkış oranları arasında çok yakın bir ilişki olduğunu göstermesidir. Bu sonuçlar, öğretmen kaybı ve göçü üzerine gelecekteki araştırmalarda kurumsal kariyer yönetimi koşullarına daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini savunulmaktadır.

Torgerson vd., (2016) tarafından yapılan bu sistematik derleme çalışmasında, fonik öğretiminin okuma ve yazma öğretimine etkisini inceleyen araştırma literatürünü değerlendirmektedir. Sheffield, İngiltere'deki Eğitim ve Beceri Bakanlığı tarafından desteklenen bu çalışma, fonik öğretiminin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine nasıl katkıda bulunduğunu anlamak için yapılan araştırmaları gözden geçirmektedir. Bu sistematik derleme, okuma ve yazma öğretiminde fonik yöntemlerin kullanımına odaklanan 12 deneysel çalışmayı incelemiştir. Çalışmalar, İngilizce konuşulan ülkelerde yapılmış olup, okuma ve yazma becerilerini öğreten temel eğitim aşamalarını içermektedir. Derlemenin sonuçları, fonik öğretiminin okuma ve yazma becerileri üzerinde genel olarak olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmalar, fonik öğretiminin özellikle okuma doğruluğunu ve yazma hızını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, fonik öğretiminin okuma anlama üzerindeki etkisi daha düşük bulunmuştur. Bu çalışmada yer alan, sistematik derlemesi, okul öncesi fonik öğretiminin okuma ve yazma öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Ancak, okuma anlama becerilerinin gelişiminde daha az etkili olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, fonik öğretim yöntemlerinin, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı bir eğitim programının bir parçası olarak kullanılması önerilmektedir. Öğretmenler ve eğitim politikası belirleyicileri, bu bulguları

dikkate alarak, okuma ve yazma becerilerini desteklemek için dengeli ve çok yönlü öğretim yaklaşımları geliştirebileceklerini savunmaktadır.

Gerde vd., (2013) yaptığı bu çalışma, erken çocukluk dönemindeki sınıflarda yazma öğretimi ile ilgili en iyi uygulamalar için rehberlik sunmayı amaçlamaktadır. Early Childhood Education Journal'da yayınlanan bu makale, erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin yazma becerilerini öğretirken dikkate alması gereken temel prensipleri ve yöntemleri ele almaktadır. Çalışma, erken çocukluk döneminde yazma öğretiminde kullanılması önerilen dört temel prensibi ortaya koymaktadır:

- Yazma sürecine erken başlama: Öğretmenler, çocukların dil gelişimine paralel olarak yazma becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Bu süreç, çocukların yazılı ifadeye yönelik farkındalığını artırmaya yönelik basit ve eğlenceli aktivitelerle başlamalıdır.
- Çocukların ilgi alanlarını ve deneyimlerini kullanma: Çocukların yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için öğretmenler, çocukların ilgi alanlarına ve deneyimlerine dayalı öğretim materyalleri ve etkinlikler kullanmalıdır.
- Yazma ve okuma arasındaki bağlantıları vurgulama: Yazma ve okuma becerileri arasındaki ilişki, erken çocukluk eğitimi sınıflarında önemli bir konudur. Öğretmenler, çocukların yazma ve okuma becerilerini birbirine bağlayarak ve bu becerilerin birbirini desteklediğini göstererek yazma öğretimini etkili bir şekilde uygulamalıdır.
- Sosyal etkileşim ve işbirliği: Yazma, sosyal bir süreçtir ve çocukların yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için öğretmenler, sınıf içinde sosyal etkileşimi ve işbirliğini teşvik etmelidir.

Çalışmanın sonuçları, erken çocukluk dönemi sınıflarında yazma öğretiminin etkili bir şekilde uygulanması için bu dört temel prensibe dayalı en iyi uygulamaların kullanılması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenler, bu prensipleri dikkate alarak, çocukların yazma becerilerini başarıyla geliştirmelerine yardımcı olabilecek etkili ve kapsamlı yazma öğretimi programları tasarlayabileceklerini göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerine düzenli ve kaliteli mesleki gelişim fırsatları sunulması, onların okuma yazmaya hazırlık süreçlerindeki yeterliklerini güçlendirecektir (Torgerson vd., 2016). Bu fırsatlar, atölye çalışmaları,

seminerler, eğitimler ve mentorluk programları gibi çeşitli biçimlerde sunulabileceğini göstermektedir (Lynch ve Ferguson, 2010).

Stellakis, (2012) tarafından yapılan çalışmada, Yunanistan'ın Syros Adası'ndaki anaokulu öğretmenleri arasında erken okuryazarlık algılarını ve okul öncesi yaştaki çocuklar için önemli gördükleri beceri ve bilgileri anlamak için bir anket gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tamamı adadaki 19 anaokulu öğretmeninden oluşan bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin iletişim yeteneği olarak okuryazarlığı geniş bir tanımına sahipken, uygulamalarının ses bilgisi öğretimi ile sınırlı olduğu bulunmuştur. Bu, ortaya çıkan okuryazarlık perspektifine dayalı resmi müfredattan önemli ölçüde farklı olarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçlarında, anaokulu öğretmenlerine yönelik özel eğitim ve desteğin eksikliğini vurgunarak, onları yalnızca grafonemik ilişkileri öğretmeye dayanan bir müfredat ile sınırlı oldukları belirtilmiştir.

Türkçe alanyazında olduğu gibi, yabancı kaynaklarda da erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik ölçek çalışmaları da sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan en bilinenlerinden biri olan “Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeği” olarak Büyüktaşkapu(2012) tarafından Türk diline uyarlanan “Mountain Shadows Phonemic Awareness Scale” ölçeği ile okul öncesi çocukların fonolojik farkındalıklarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Piasta vd., (2012) tarafından yapılan çalışmada, profesyonel gelişimin okul öncesi öğretmenlerinin konuşmaya duyarlılığı üzerindeki etkisini ve bu durumun çocukların dilbilimsel üretkenliği ve karmaşıklığı üzerinde nasıl bir rol oynadığını incelemektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin çocukların dil gelişimine ve okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi açısından önem taşımaktadır. Çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 61 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki 364 çocuk üzerinde yapılmıştır. Öğretmenler, dil ve edebiyat eğitimi üzerine yoğunlaşan, akran destekli profesyonel gelişim programına katılmışlardır. Bu program, öğretmenlerin çocuklarla daha etkili ve anlamlı konuşmalar yapmasını hedeflemiştir.

Araştırma sonuçları, profesyonel gelişim programına katılan öğretmenlerin, çocuklarla daha duyarlı ve daha karmaşık konuşmalar yapmaya başladığını göstermiştir. Bu durum, çocukların dilbilimsel üretkenliği ve karmaşıklığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmuştur. Çalışma, profesyonel gelişim programlarının, okul öncesi öğretmenlerinin

çocuklarla etkili bir şekilde iletişim kurma becerilerini geliştirmesine ve çocukların dil gelişimine katkıda bulunmasına yardımcı olduğunu göstermektedir.

Shanahan vd., (2010) tarafından yapılan çalışmada, okuduğunu anlama becerilerinin önemine ve özellikle erken yaşta edinilmesinin kritikliğine odaklanmaktadır. Amerikalı yetişkinlerin okuryazarlık seviyelerinin düşüklüğüne ve bu konudaki sabit kalmış oranlara dikkat çekilmektedir. Bu durum, günümüz ekonomisindeki yüksek eğitimli işgücü talebine rağmen bir sorun olarak görülmektedir. Çalışmada, okuma anlama becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin ve eğitimcilerin kullanabileceği kanıta dayalı uygulamalar seti sunulmaktadır. Panel, erken yaşta anlayarak okuyan öğrencilerin daha geniş bir metin yelpazesine erişebileceğine inanmaktadır. Özellikle, erken okuduğunu anlama eğitiminin, çocukların bilgi ve eğitim fırsatlarına erişimlerini artırarak, sosyal ve mesleki başarılarının yanı sıra okumaktan zevk alma ve edebiyatı daha derinlemesine deneyimleme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olacağı belirtilmektedir. Çalışma kapsamında, öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin erken okuduğunu anlama eğitiminde etkili olmalarına yardımcı olacak öneriler de sunulmaktadır. Bu öneriler arasında, çocukların kelime bilgilerini genişletmek, etkili okuma stratejileri öğretmek, öğrencilere metin içindeki bilgileri analiz etme becerileri kazandırmak ve okuma materyallerini çeşitlendirmek yer almaktadır.

Odluyurt ve Batu, (2009). Tarafından yapılan çalışmanın genel amacı, öğretmenlerin ve literatürün görüşlerine dayanarak gelişimsel engelli çocukların hazırlık becerilerini belirlemek olarak sunulmuştur. Çalışma kapsamında anaokulu öğretmenlerinin öncelikli ve ikincil düzey öncelikli hazırlık becerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerine yönelik bir anket geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Anketler tamamlandıktan sonra literatür taraması yapılmış ve literatürdeki hazırlık becerileri belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından belirtilen ve literatürde bulunan benzer beceriler gruplandırılmıştır. Bu çalışmada bulunan hazırlık becerileri, literatürde bulunanlarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Powell vd., (2008) Tarafından yapılan çalışmada, Head Start gibi anaokulu eğitim programlarının erken okuryazarlık sonuçlarında artan iyileştirmelerin beklendiği bir dönemde, anaokulu öğretmenlerinin erken okuryazarlık konusundaki görüşlerini araştırılmaktadır. Bu amaçla, Midwest'deki farklı topluluklara hizmet veren altı farklı programa ait 148 Head Start öğretmeni örneğinde odak grupları yöntemi kullanılmıştır. 29 odak grup oturumunun analizi, öğretmenlerin genellikle çocukların okuryazarlık

hedeflerinin dahil edilmesine destek verdiklerini, ancak okuryazarlığın diğer hedeflerle ilişkisi konusunda farklı görüşler sunduklarını göstermektedir. Diğer görüşler, okuryazarlık ve diğer alanlardaki büyümeye aynı anda dikkat edilmesi gerektiğini veya çocukların okuryazarlık becerilerinin diğer alanlardaki ilerlemenin bir gerekliliği olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramları, minimal fonolojik duyarlılık becerilerine az dikkat ederek alfabe bilgisiye odaklanmaktadır. Çocukların okuryazarlık becerileri ve ilgilerindeki farklılıkların sınıflarda ve ailelerde değil, daha çok çocukların hazırlığına bağlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki okuryazarlık eğitimi açıklamalarında iki genel eğilim vardır. Bazı öğretmenler, çocukların hazır olduklarında takip edecekleri okuryazarlık materyalleri ve etkinlikleri sağlamak gibi birincil rolünü açıklarken, diğer öğretmenler ise tüm çocukların okuryazarlık öğrenimine dahil edildiği uygulamaları açıklamaktadır. Profesyonel gelişim fırsatları ve öğrenim çıktılarına yönelik rehberlik açıklanmaktadır.

Connor vd., (2006) tarafından yapılan çalışmada, 156 okul öncesi çocuğun sınıf dil ve okuryazarlık deneyimleri ile kelime dağarcığı ve ortaya çıkan okuryazarlık gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Videolu sınıf gözlemleri, sınıflar ve sınıflar içindeki bireysel çocuklar arasında dil ve acil okuryazarlık aktiviteleri miktarı ve türleri açısından önemli bir değişkenlik olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak, acil kod odaklı aktivitelere daha fazla zaman harcamak, okul öncesi çocukların alfabe ve harf-kelime tanıma gelişimleri ile ilişkiliyken, anlam odaklı aktivitelere (örneğin, kitap okuma) daha fazla zaman harcamak kelime dağarcığı gelişimi ile ilişkilendirilmiştir. Yalnızca öğretmen ve öğretmen-çocuk yönetimindeki aktiviteler alfabe ve harf-kelime gelişimi ile ilişkilendirilirken, oyun gibi çocuk yönetimli deneyimler de kelime dağarcığı gelişimi ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenci düzeyinde, kod odaklı öğretimin (küçük grup) etkisi, sınıf düzeyindeki (tüm sınıf) öğretim etkisine göre yaklaşık 10 kat daha büyük olduğu sergilenmiştir. Ayrıca, okul öncesi çocukların gelen kelime dağarcığı ve ortaya çıkan okuryazarlığına göre farklı etkinliklerin etkisinin değiştiği savunulmuştur.

Early vd., (2006) tarafından yapılan çalışmada, devlet tarafından finanse edilen anaokulu programlarını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma, Ulusal Erken Gelişim ve Öğrenme Merkezi'nin (NCEDL) 237 anaokulu öncesi sınıfı ve altı eyaletten rastgele seçilen 800'den fazla çocuğu içeren bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmada, öğretmenlerin eğitimi, branşı ve sertifikaları ile sınıf kalitesi ve çocukların akademik kazanımları arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin eğitim seviyeleri, ana dalları veya sertifikaları ile

sınıf kalitesi veya çocukların akademik kazanımları arasında çok az ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin eğitimi, çocukların matematik becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahipken, CDA sertifikasının çocukların temel becerilerindeki kazanımlarıyla bağlantılı olduğu bulunmuştur.

Ledesma, (2005) Tarafından yapılan çalışmada dört okul öncesi öğretmenin okuma eğitimine başlama konusundaki hazırlıklarını, eğitim, bilgi, inanç ve sınıf uygulamaları temelinde incelemiştir. Çalışma, öğretmenlerin okuma gelişimi ve okuma süreci, baskı ve kelime tanıma kavramları, hikaye kitabı okuma ve anlama konularındaki bilgilerini ve bu alanlardaki bilgilerini yansıtan öğretim stratejileri ve değerlendirme ölçütlerini kullanmaktadır. Bu durum çalışması, sınıfların doğrudan gözlemi, öğretmen mülakatları ve belge ve eserlerin kanıt kaynakları olarak kullanılmasını içermektedir. Çalışmanın katılımcıları, Iloilo City'deki iki farklı okuldaki dört okul öncesi öğretmendir. Çalışmada elde edilen bulgular, tüm öğretmenlerin çocukların okumayı sevmeleri gerektiğine inandığını ve bunun hikaye kitabı okuma yoluyla başarılabileceğini göstermektedir. Öğretmenler, çocukların dil gelişiminin okuma becerilerinin kazanılmasında etkili olduğuna inanmaktadır, bu nedenle sınıftaki çeşitli dil aktiviteleri önemlidir. Öğretmenler, çocukların otantik ve anlamlı okuryazarlık deneyimlerine dahil olmasının önemli olduğunu ve çocukların ön-okuma ve yazma davranışlarının okuma gelişiminin bir parçası olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, hepsi sesbilim ve fonem farkındalığının önemine inanmaktadır.

Öğretmenlerin kullandığı pedagojik stratejiler, baskı ve kelime tanıma kavramlarına verdikleri önemi yansıtmaktadır. Ancak, öğretmenlerin Filipinli ve İngiliz öğrenciler için uygun kelime saldırı stratejilerini bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, çocukların baskı kavramlarını geliştirmenin önemine inansalar da, yazma etkinliklerini kopyalama ve izleme ile sınırlı tutmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerin sınıflarında daha fazla hikaye kitabı okumaları ve çocuklara bağımsız olarak hikaye kitapları okuma fırsatı vermeleri gerekmektedir. Genel olarak, öğretmenlerin sınıflarında çok az otantik ve oyun benzeri aktivite bulunmaktadır.

Çalışma kapsamında, tüm öğretmenlerin, çocukların ilerlemesini değerlendirmek için gözlem ve öğretmen yönlendirmeli ya da kopyalanan defter ve çalışma kitabı etkinliklerini kullandıkları görülmüştür. Ancak bu ölçümler çocukların yeteneklerini doğru bir şekilde yansıtmamaktadır. Öğretmenlerin kullandığı değerlendirme yöntemleri, çocukların ilerlemesini değerlendirmede kullanılacak yollar hakkındaki sınırlı bilgilerini yansıtmaktadır. Çalışma, dört okul öncesi öğretmenin başlangıç okuma eğitiminde daha

fazla hazırlığa ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin Filipinli ve İngiliz öğrenciler için uygun kelime saldırı stratejileri konusunda bilgi sahibi olmaları, yazma etkinliklerini kopyalama ve izlemeyle sınırlı tutmamaları ve sınıflarında daha fazla hikaye kitabı okuma ve çocuklara bağımsız hikaye kitabı okuma fırsatları sağlamaları gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıflarında daha fazla otantik ve oyun benzeri etkinlik sunmaları ve çocukların yeteneklerini doğru bir şekilde değerlendirebilecek değerlendirme yöntemleri kullanmaları önemlidir.

Ure ve Raban, (2001) tarafından yapılan çalışmada, Avustralya, Victoria'daki küçük çocukların okuryazarlık gelişimine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin inançlarını ve anlayışlarını incelemek amaç edinilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, okuryazarlık gelişimi ve sosyal bir uygulama olarak basılı okuryazarlık ile okuma ve yazmayı öğrenme olarak yazılı okuryazarlık arasındaki ayrım ile ilgili son araştırmalara ilişkin farkındalık ve bilgi eksikliğini ortaya koymaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlığın gelişimine yönelik beklentileri isimlerin tanınması ve yazılması ile sınırlı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin okuma yazma öğretiminin okullarda formal süreçlerle gerçekleştiğine inandıkları görülmüştür. Araştırma sonuçlarında, okul öncesi merkezlerdeki küçük çocuklar düzenli olarak okuryazarlığa dayalı deneyimlerle meşgul olmadıkları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlığa ve okul öncesi müfredata hazırlanmasına ihtiyaç olduğu savunulmaktadır.

Sulzby ve Teale, (1991) tarafından yapılan çalışmada erken okuryazarlık kavramını ele almaktadır. Yazarlar, erken çocukluk döneminde çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmede sahip oldukları doğal eğilimlere odaklanmaktadır. Makale, okuma ve yazma öğrenme sürecindeki beş aşama olan önsel okuryazarlık, erken okuryazarlık, ileri okuryazarlık, genişletilmiş okuryazarlık ve üst düzey okuryazarlık aşamalarını ele almaktadır. Ayrıca, yazarlar, erken okuryazarlık becerilerinin, çocukların okuma ve yazmaya yönelik motivasyonu, okuryazarlık becerileri hakkında farkındalığı, seslerin ayırt edilmesi, kelime tanıma ve anlama becerilerini içerdiğini belirtmektedirler. Bu beceriler, çocukların okuma ve yazma sürecinde daha iyi bir temel oluşturmalarına yardımcı olacağını göstermektedir. Çalışmada ayrıca, erken okuryazarlık becerilerini geliştirmenin yolları ve öğretmenlerin, anne babaların ve diğer yetişkinlerin bu süreçte çocuklara nasıl destek olabilecekleri konusunda öneriler sunmaktadır. Bunlar arasında, çocukların okuma ve yazmaya yönelik ilgi ve merakını desteklemek, kitap okuma alışkanlığı kazandırmak, çocukların kelime hazinelerini geliştirmek ve yazma aktivitelerini teşvik etmek yer

almaktadır. Bu doğrultuda çocuklarla iletişimde öğretmenlerin yaratıcı drama ve eğlenceli oyunlara başvurabileceğini böylelikle okul öncesi öğrencilerin dikkat ve merakının okuma ve yazma alışkanlığını kazanma konusunda ilginin artacağı belirtilmektedir. Bu bağlamda derslerde kitapların içinden çıkacak 3 boyutlu resimlerin kimi zaman harfler ile yapılabilmesi önerisi de yer almaktadır. Önerilen performans oyunlarında öğrencilerin harf kılığına girebilecekleri oyunlar da sıralanmaktadır.

Araştırmalardan anlaşılabacağı üzere, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya yönelik yeterlilikleri, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin okuma yazmaya yönelik yapılan çalışmalarda nelerle karşılaştıkları ve ne gibi çözüm önerileri ürettikleri belli aralıklarla çalışmalarda kendilerine yer etmişlerdir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bilindiği üzere, karma araştırmalar nicel ve nitel araştırma veri toplama tekniklerinin bir arada çalışıldığı bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2017). Açıklayıcı desende araştırmacı öncelikle nicel verileri toplar, analiz eder ve devamında nicel verileri açıklamak üzere nitel verileri toplar (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Elde edilen nicel verilerle öğretmenlerin okuma yazma çalışmalarına ilişkin yeterlikleri yaşına, meslek kıdemine, mezun olduğu okul türüne göre incelenmiştir. Nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form uzman görüşleri alınarak, ölçekte kullanılan alt faktörlere göre oluşturulmuş sorulardan meydana gelmektedir. Nicel verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon testleri uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenerek temalara göre betimlenecektir. Nitel verilerin analizi sürecinde nitel araştırmalara hakim bir uzman ile kodlayıcılar arası güvenirlik verisi hesaplanacaktır.

3.2.Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmada nicel ve nitel süreçler için çalışma grupları belirlenmiştir. Nitel veri toplama sürecinde nicel verilerin toplandığı evrenden örneklem grubu oluşturulmuştur.

3.2.1.Evren

Araştırmanın evrenini; Çanakkale ili merkez ve ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı İA ve BA görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın demografik değişkenlerine ait bulgular aşağıda birlikte verilmiştir.

Tablo 1

Demografik değişkenler

Değişkenler		Frekans	Yüzde	Birikmiş Yüzde
Cinsiyet	Kadın	267	99,3	99,3
	Erkek	2	,7	,7
	Total	269	100,0	100,0
Yaş	21-30 yaş	12	4,5	4,5
	31-40 yaş	75	27,9	27,9
	41-50 yaş	170	63,2	63,2
	50 yaş ve üstü	12	4,5	4,5
	Total	269	100,0	100,0
Mezun olduğunuz okul türü nedir?	NL	2	,7	,7
	KML	11	4,1	4,1
	AÖKML	8	3,0	3,0
	ÇGEB	34	12,6	12,6
	OÖÖ	161	59,9	59,9
	AÖFOÖÖ	26	9,7	9,7
	MYO	17	6,3	6,3
	YL	9	3,3	3,3
	AL	1	,4	,4
	Total	269	100,0	100,0
Öğretmeni olduğunuz yaş grubu nedir?	3 yaş	7	2,6	2,6
	4 yaş	40	14,9	14,9
	5 yaş	150	55,8	55,8
	6 yaş	72	26,8	26,8
	Total	269	100,0	100,0
Kaç yıldan beri öğretmenlik yapmaktasınız?	1-5 yıl	7	2,6	2,6
	6-10 yıl	35	13,0	13,0
	11-20 yıl	92	34,2	34,2
	21-30- yıl	135	50,2	50,2
	Total	269	100,0	100,0
Çalıştığınız okulun türü nedir?	İA	137	50,9	50,9
	BA	132	49,1	49,1
	Total	269	100,0	100,0
Çanakkale'de hangi görev yapmaktasınız?	İlçe1	125	46,5	46,5
	İlçe2	18	6,7	6,7
	İlçe3	17	6,3	6,3
	İlçe4	32	11,9	11,9
	İlçe5	9	3,3	3,3
	İlçe6	18	6,7	6,7
	İlçe7	9	3,3	3,3
	İlçe8	10	3,7	3,7
	İlçe9	19	7,1	7,1
	İlçe10	11	4,1	4,1
	İlçe11	1	,4	,4
	Total	269	100,0	100,0

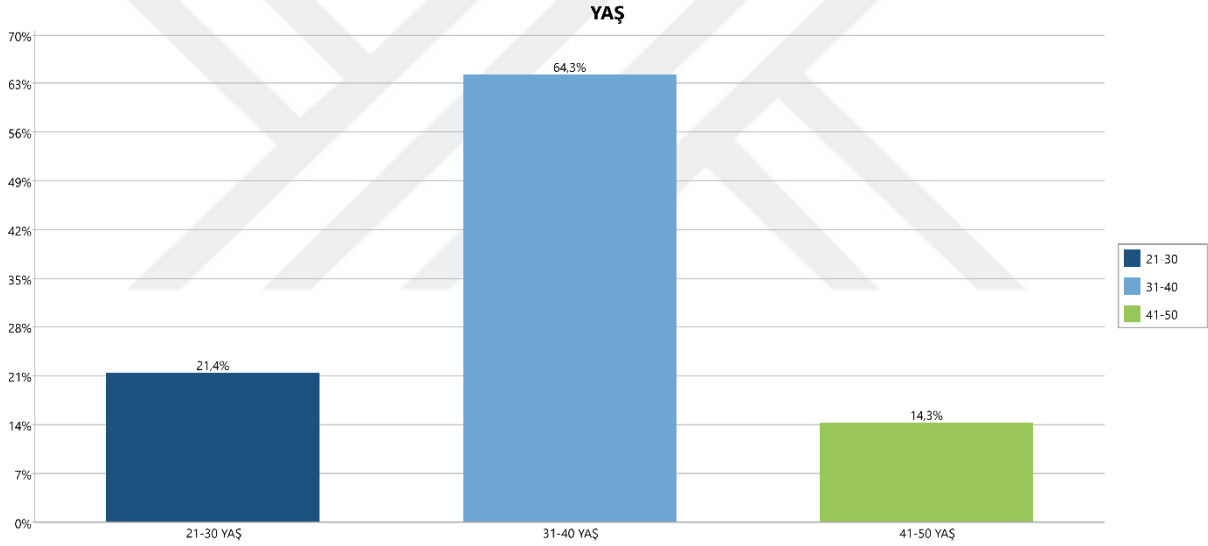
Araştırmaya katılanların % 99,3 ünün kadın, % 0,7'sinin erkek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların % 4,5 21,30 yaş arası, % 27,9 u 31-40 yaş arası, % 63,2 si 41-50 yaş arası ve % 4,5 i 51 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Katılımcıların %59,9 u OÖÖ,

%12,6 sı ÇGEB ve % 9,7 si AÖFOÖÖ olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların % 50,9 unun İO ve % 49,1'inin BA olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların % 2,6 sı 3 yaş, % 14,9 u 4 yaş, % 55,8 i 5 yaş ve % 26,8 i 6 yaş grubu olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 2,6 sı 1-5 yıl arası, % 13,0 ü 6-10 yıl arası, %34,2 si 11-20 yıl arası ve % 50,2 si 21-30 yıl arası olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 46,5 i İlçe1, % 11,9 u İlçe4 ve % 6,7 si İlçe2 ve İlçe6 olduğu görülmektedir.

3.2.2.Örnekleme

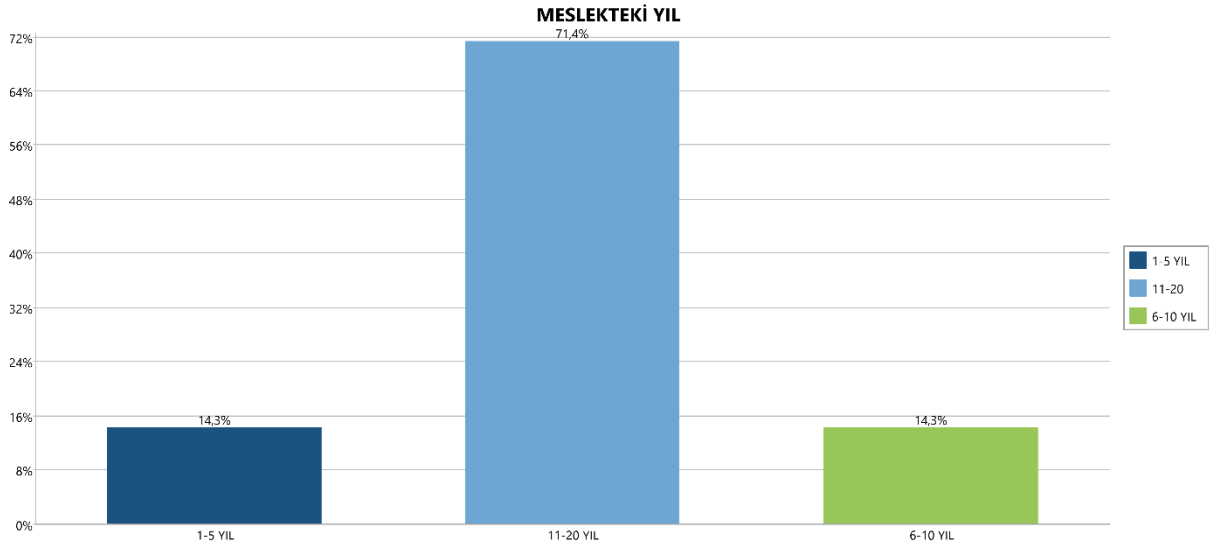
Araştırmanın nitel veri toplama süreci için evrenden seçilen bir grup öğretmen ile örneklem grubu oluşturularak veriler toplanmıştır.

Araştırmaya katılanların % 100' ünün kadın olduğu tespit edilmiştir.



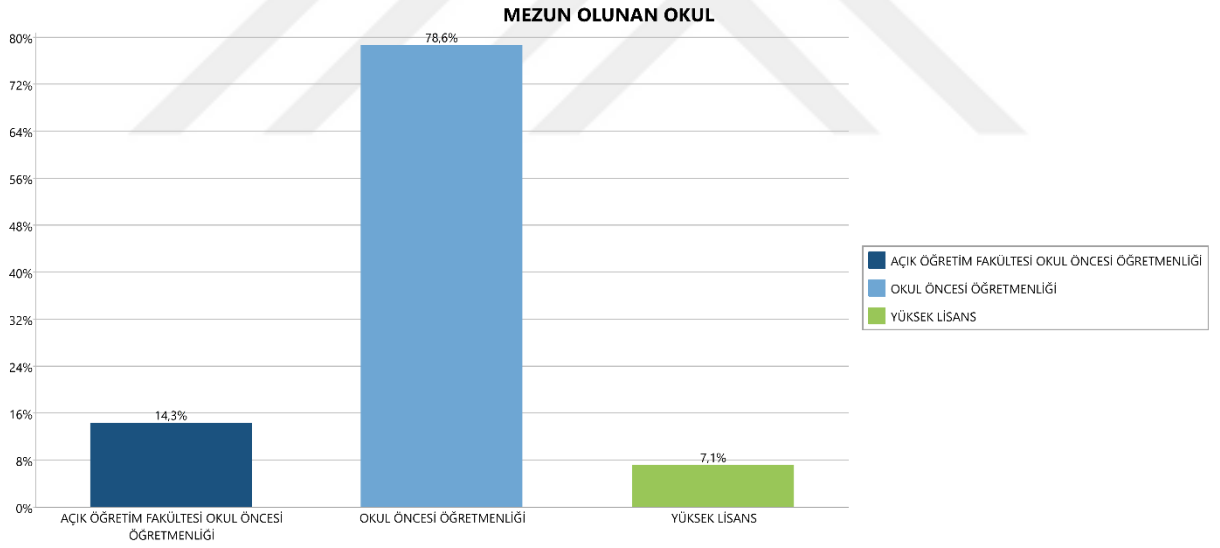
Şekil 1. Yaş Değişkeni

Katılımcıların % 21'i 21-30 yaş arası, % 64'ü 31-40 yaş arası ve % 14'ünün 41-50 yaş arası olduğu görülmektedir.



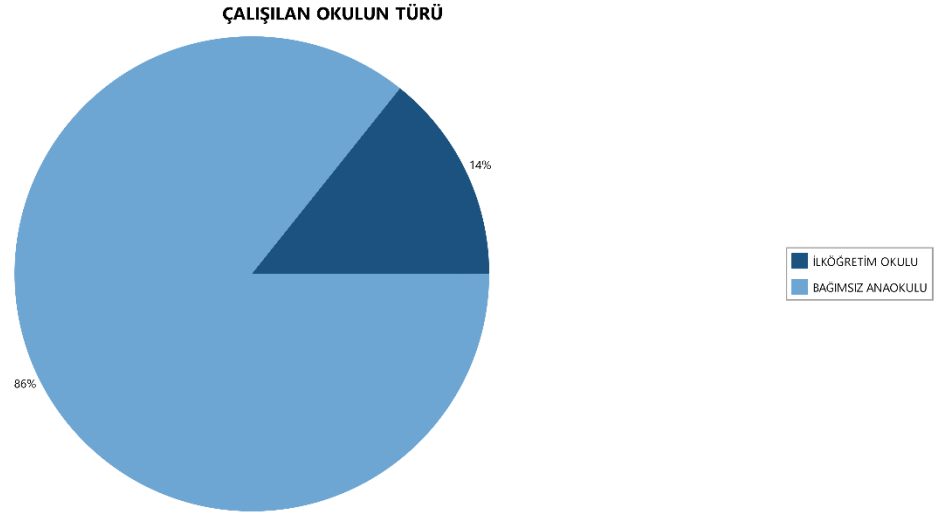
Şekil 2. Meslekteki Yıl Değişkeni

Katılımcıların meslekteki yıllarının % 14'ü 1-5 yıl arası, % 14'ü 6-10 yıl arası, %71'inin 11-20 yıl arası olduğu görülmektedir.



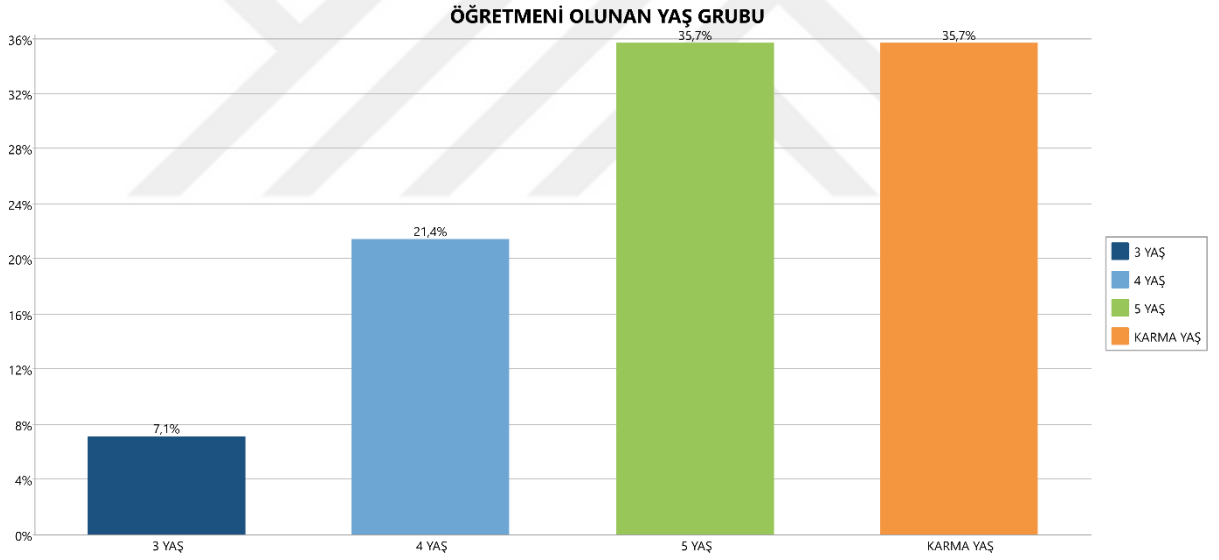
Şekil 3. Mezun Olunan Okul Değişkeni

Katılımcıların % 79'u OÖÖ, % 14'ü AÖFOÖÖ ve % 7'si YL mezunu olduğu görülmektedir.



Şekil 4. Çalışılan Okulun Türü Değişkeni

Araştırmaya katılanların % 86'sının BA ve % 14'ünün İA olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 5. Öğretmeni Olunan Yaş Grubu Değişkeni

Katılımcıların % 7'si 3 yaş, % 21'i 4 yaş, % 36'sı 5 yaş ve % 36'sının karma yaş grubu öğretmeni olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlik Algılarını Belirleme Ölçeği

Çanakkale ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi ve yaş, mezun olduğu okul ve mesleki kıdem durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Bay (2008) tarafından geliştirilen “OÖÖYHÇİYABÖ” kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

3.3.2. Görüşme Formu

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamaları hakkında derinlemesine bilgi edinmek için evren içerisinden seçilen belirli bir grup öğretmen ile görüşmeler devam ederek ve veriler hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan (Yıldırım ve Şimşek, 2018) elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce, araştırmacı bir soru havuzu meydana getirerek en uygun soruları belirlemiştir. Daha sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, iki farklı uzmanın görüşüne sunulmuş olup, onların verdiği geri bildirimler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak 5 okul öncesi öğretmene soruların uygunluğu ve anlaşılır olup olmadıklarına yönelik görüşleri alınarak forma son şekli verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Nicel verileri toplamak amacıyla kullanılan ölçek ile 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı İA ve BA görev yapmakta olan 270 okul öncesi öğretmenine çevrimiçi form aracılığıyla ölçek uygulanmıştır. İlk bölümde okul öncesi öğretmenlerine ait kişisel bilgiler, ikinci bölümde okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterliklerini belirlemek için 8 alt faktörden oluşmaktadır. Örneklem grubuna nicel verilerin toplandığı ölçekteki alt faktörlere göre oluşturulmuş sorulardan meydana gelen yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Gönüllülükleri esas alınarak 14 okul öncesi öğretmenine görüşme formu soruları sorularak verdikleri yanıtlar kaydedilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Nicel veriler formlarda öğretmen ismi yer almadan, çevrimiçi form şeklinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler random olarak sıralanmış ve SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Nitel veriler veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplandıktan sonra analizleri için MAXQDA 2022 paket programından yararlanılmıştır

Tablo 2

Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	S. s	Skewness		Kurtosis	
						İstatistik	S. H	İstatistik	S. H
1-Dikkat ve Bellek	269	3,33	5,00	4,4628	,35481	-,725	,149	,657	,296
2-Görsel Algılama	269	3,17	5,00	4,4188	,37946	-,979	,149	1,056	,296
3-Bedensel Hazırbuluşluk	269	3,00	5,00	4,4349	,39816	-,829	,149	1,107	,296
4-Türkçeyi Doğru Kullanım	269	3,00	5,00	4,4411	,41473	-,926	,149	1,383	,296
5-Problem Çözme	269	3,00	5,00	4,4126	,43802	-,775	,149	,418	,296
6-Kendini Sözel İfade Etme	269	3,00	5,00	4,4684	,39104	-,891	,149	,963	,296
7-Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme	269	3,25	5,00	4,4721	,40365	-,622	,149	-,027	,296
8-Sesleri Ayırt Etme	269	2,00	5,00	4,2862	,50970	-,725	,149	,827	,296
GENEL	269	3,39	5,00	4,4307	,29386	-,550	,149	1,036	,296

Araştırma ölçeği analizinde, çarpıklık ve basıklık değeri +1.0 ile -1.0 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilir. Ve ona göre işleme alınabileceği ifade edilmektedir (Hair vd., 2013). Aynı şekilde çarpıklık ve basıklık değeri +1.5 ile -1.5 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilir. Ve ona göre işleme alınabileceği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Başka bir taraftan George ve Mallery'e (2010) göre ise çarpıklık ve basıklık değeri +2 ile -2 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilir. Ve ona göre işleme alınabileceği ifade edilmektedir. Bu anlamda

OÖÖYHÇİYABÖ ve boyutlarının normallik varsayımına göre uygun ve parametrik analizlerin yapılabileceği gerekmektedir.

Nitel veriler okul öncesi öğretmenleri ile yapılan yüzyüze veya çevrimiçi görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan araştırma karma araştırma yönteminde bulunan açıklayıcı desene göre oluşturulduğu için geçerlik ve güvenirlik bu yapıya uygun olarak hesaplanmıştır. Nicel araştırmalarda, araştırmacılardan geçerlik çalışmasında iç ve dış geçerli geçerliği sağlayacak tedbirler alması beklenmektedir. Güvenirlik çalışmalarında da ölçme hatalarına yer verilmeden, ölçme aracının yeterince duyarlılık ve tutarlılık göstermesi beklenmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). OÖÖYHÇİYABÖ yönelik güvenirlik analizi Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

OÖÖYHÇİYABÖ Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Analizi

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Değeri	Ölçeğin Orijinal Cronbach Alfa Değeri	Güvenirlik
Dikkat ve Bellek Çalışmaları	6	0.81	0.88	Yüksek Derecede Güvenilir
Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	6	0.81	0.83	Yüksek Derecede Güvenilir
Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Bedensel Hazırbulunuşluk Çalışmaları	4	0.81	0.78	Yüksek Derecede Güvenilir
Türkçeyi Doğru Kullanmaya yönelik Çalışmalar	3	0.84	0.88	Yüksek Derecede Güvenilir
Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	3	0.83	0.89	Yüksek Derecede Güvenilir
Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar	4	0.82	0.82	Yüksek Derecede Güvenilir
Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar	4	0.82	0.76	Yüksek Derecede Güvenilir
Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	3	0.81	0.55	Yüksek Derecede Güvenilir
Ölçeğin Tamamı	33	0.92	0.89	Yüksek Derecede Güvenilir

Ölçeğin faktörlerine ve bütününe yönelik yapılan güvenirlik analizi sonucunda, değerler tüm faktörler $0.80 < KR_{20} < 0.99$ aralığında hesaplanmıştır. Böylelikle ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik olarak kullanılan kavramlar, nitel araştırmalarda şeffaflık, inandırıcılık, tutarlılık ve teyit edilebilirlik şeklinde kullanılmaktadır. Bu araştırmanın nitel verilerinin değerlendirilmesi aşamasında, Frankel vd., (2012) kullanımını tavsiye ettiği üzere araştırmada yer almayan uzmanların görüşlerinden yardım alınmıştır. Nitel verilerin analizi sırasında oluşturulan kodlamaların uygunluğuna yönelik uzmanların görüşlerine başvurulmuş olup, yapılan tavsiyeler doğrultusunda kodlar arası uyum sağlanmaya çalışılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde öncelikle ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarına ilişkin olarak elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4

KMO ve Bartlett Testleri (KMO and Bartlett's Test)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,843
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2284,630
	df	528
	Sig.	,000

Faktör analizinde, değişkenler arasında yüksek korelasyon ilişkisi olmalıdır. Değişkenler arasındaki korelasyon azaldıkça sonuçlara olan güven de azalır. $p(\text{sign.})=0,000<0,05$ olduğundan Bartlett testinin sonucu anlamlıdır.

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi üzerine gerçekleştirilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda tespit edilen bulgular, faktörlere uygun bir sıra ile verilmiştir.

4.1. Fark Testleri

4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Ölçek ve alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Değişken	N	Ortalama	S.S.	t	p
1-Dikkat ve Bellek	Kadın	267	4,4588	,35306	-2,164	,031
	Erkek	2	5,0000	,00000		
2-Görsel Algılama	Kadın	267	4,4151	,37834	-1,871	,062
	Erkek	2	4,9167	,11785		
3-Bedensel Hazırbuluşluk	Kadın	267	4,4316	,39767	-1,573	,117
	Erkek	2	4,8750	,17678		
4-Türkçeyi Kullanım	Kadın	267	4,4370	,41343	-1,922	,056
	Erkek	2	5,0000	,00000		
5-Problem Çözme	Kadın	267	4,4082	,43668	-1,913	,057
	Erkek	2	5,0000	,00000		
6-Kendini Sözel İfade Etme	Kadın	267	4,4644	,38978	-1,940	,053
	Erkek	2	5,0000	,00000		
7-Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme	Kadın	267	4,4682	,40255	-1,865	,063
	Erkek	2	5,0000	,00000		
8-Sesleri Ayırt Etme	Kadın	267	4,2821	,50919	-1,527	,128
	Erkek	2	4,8333	,23570		
GENEL	Kadın	267	4,4267	,29139	-2,557	,011
	Erkek	2	4,9545	,06428		

p=0,011

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların cinsiyetlerine göre ölçek tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda;

Dikkat ve Bellek alt boyut ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(267) = -2,164$, $p = ,031$). Bu sonuçlara göre, erkek katılımcıların ($X = 5,00$) Dikkat ve Bellek alt boyutu tutum düzeylerinin kadın katılımcılara ($X = 4,45$) göre daha yüksek çıkmıştır.

Genel boyut ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(267) = -2,557$, $p = ,011$). Bu sonuçlara göre, erkek katılımcıların ($X = 4,95$) Genel boyutu tutum düzeylerinin kadın katılımcılara ($X = 4,42$) göre daha yüksek çıkmıştır.

Diğer alt boyutlarda herhangi bir farklılık çıkmamıştır. Diğer bir ifade ile erkek ve kadına göre tutumlar değişmemektedir.

4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Ölçek ile yaş durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının yaş durumlarına göre Karşılaştırılması

		f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
1-Dikkat ve Bellek	21-30 yaş	12	4,5833	,32952	Gruplar arası Grup içi Toplam	,602	3	,201	1,605	,189
	31-40 yaş	75	4,4422	,45478		33,137	265	,125		
	41-50 yaş	170	4,4510	,29993		33,739	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,6389	,36121						
	Total	269	4,4628	,35481						
2-Görsel Algılama	21-30 yaş	12	4,3889	,37155	Gruplar arası Grup içi Toplam	,833	3	,278	1,948	,122
	31-40 yaş	75	4,3644	,44746		37,756	265	,142		
	41-50 yaş	170	4,4294	,34485		38,589	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,6389	,34694						
	Total	269	4,4188	,37946						
3-Bedensel Hazırbuluşluk	21-30 yaş	12	4,4792	,43247	Gruplar arası Grup içi Toplam	,557	3	,186	1,173	,320
	31-40 yaş	75	4,4633	,44965		41,930	265	,158		
	41-50 yaş	170	4,4074	,37372		42,487	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,6042	,34474						
	Total	269	4,4349	,39816						
4-Türkçeyi Doğru Kullanım	21-30 yaş	12	4,5000	,41439	Gruplar arası Grup içi Toplam	1,324	3	,441	2,611	,052
	31-40 yaş	75	4,4000	,48398		44,772	265	,169		
	41-50 yaş	170	4,4333	,38350		46,096	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,7500	,25126						
	Total	269	4,4411	,41473						
5-Problem Çözme	21-30 yaş	12	4,5833	,37939	Gruplar arası Grup içi Toplam	,933	3	,311	1,632	,182
	31-40 yaş	75	4,3778	,54617		50,486	265	,191		
	41-50 yaş	170	4,4020	,38529		51,419	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,6111	,39781						
	Total	269	4,4126	,43802						
6-Kendini Sözel İfade Etme	21-30 yaş	12	4,4792	,37626	Gruplar arası Grup içi Toplam	1,507	3	,502	3,372	,019
	31-40 yaş	75	4,5100	,44540		39,474	265	,149		
	41-50 yaş	170	4,4279	,36329		40,981	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,7708	,29113						
	Total	269	4,4684	,39104						
7-Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme	21-30 yaş	12	4,6875	,40064	Gruplar arası Grup içi Toplam	2,095	3	,698	4,451	,005
	31-40 yaş	75	4,5533	,46005		41,571	265	,157		
	41-50 yaş	170	4,4088	,36760		43,666	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,6458	,34474						
	Total	269	4,4721	,40365						
8-Sesleri Ayırt Etme	21-30 yaş	12	4,2500	,63763	Gruplar arası Grup içi Toplam	3,424	3	1,141	4,568	,004
	31-40 yaş	75	4,3911	,49736		66,202	265	,250		
	41-50 yaş	170	4,2157	,49906		69,626	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,6667	,34816						
	Total	269	4,2862	,50970						
GENEL	21-30 yaş	12	4,4975	,29872	Gruplar arası Grup içi Toplam	,798	3	,266	3,153	,025
	31-40 yaş	75	4,4380	,35270		22,346	265	,084		
	41-50 yaş	170	4,4064	,25948		23,143	268			
	50 yaş ve üstü	12	4,6616	,26633						
	Total	269	4,4307	,29386						

p=0,025

Tabloda görülebileceği üzere, ölçek ve alt boyutları tutumlarına ait aritmetik ortalamalarının yaş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda;

Kendini Sözel İfade Etme alt boyutu ile yaş durum gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3,265)$; , 019). Bu farkın tespiti için post hoc analizlerinden LSD sonucuna göre 50 yaş ve üstü olan grubu 31–40 yaş ve 41-50 yaş gruplarına göre daha yüksektir.

Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme alt boyutu ile yaş durum gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3,265)$; , 005). Bu farkın tespiti için post hoc analizlerinden LSD sonucuna göre 21–30 yaş, 31–40 yaş ve 50 yaş ve üstü olan gruplar 41-50 yaş gruplarına göre daha yüksektir.

Sesleri Ayırt Etme alt boyutu ile yaş durum gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3,265)$; , 004). Bu farkın tespiti için post hoc analizlerinden LSD sonucuna göre 31–40 yaş olan grubu 41-50 yaş gruplarına göre daha yüksektir. Ayrıca 50 yaş ve üstü olan grup 21–30 yaş ve 41-50 yaş gruplarına göre daha yüksektir.

4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Öğretmenlikte Geçen Süre Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Ölçek ile öğretmenlikte geçen süre durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Öğretmenlikte Geçen Süre Durumlarına Göre Karşılaştırılması

		f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
1-Dikkat ve Bellek	1-5 yıl	7	4,6429	,26227	Gruplar arası	,257	3	,086	,677	,567
	6-10 yıl	35	4,4714	,49091	Grup içi	33,483	265	,126		
	11-20 yıl	92	4,4457	,41427	Toplam	33,739	268			
	21-30 yıl	135	4,4630	,26287						
	Total	269	4,4628	,35481						
2-Görsel Algılama	1-5 yıl	7	4,5238	,40172	Gruplar arası	,305	3	,102	,704	,550
	6-10 yıl	35	4,3810	,39724	Grup içi	38,284	265	,144		
	11-20 yıl	92	4,3877	,45231	Toplam	38,589	268			
	21-30 yıl	135	4,4444	,31544						
	Total	269	4,4188	,37946						
3-Bedensel Hazırbuluşluk	1-5 yıl	7	4,7143	,26726	Gruplar arası	2,050	3	,683	4,478	,004
	6-10 yıl	35	4,3786	,49024	Grup içi	40,437	265	,153		
	11-20 yıl	92	4,5299	,41245	Toplam	42,487	268			
	21-30 yıl	135	4,3704	,34938						
	Total	269	4,4349	,39816						
4-Türkçeyi Doğru Kullanım	1-5 yıl	7	4,7143	,35635	Gruplar arası	,832	3	,277	1,625	,184
	6-10 yıl	35	4,3905	,53922	Grup içi	45,263	265	,171		
	11-20 yıl	92	4,4783	,41435	Toplam	46,096	268			
	21-30 yıl	135	4,4148	,37648						
	Total	269	4,4411	,41473						
5-Problem Çözme	1-5 yıl	7	4,7143	,40500	Gruplar arası	,706	3	,235	1,230	,299
	6-10 yıl	35	4,3714	,56459	Grup içi	50,713	265	,191		
	11-20 yıl	92	4,4167	,49817	Toplam	51,419	268			
	21-30 yıl	135	4,4049	,34886						
	Total	269	4,4126	,43802						
6-Kendini Sözel İfade Etme	1-5 yıl	7	4,6429	,34932	Gruplar arası	,407	3	,136	,885	,449
	6-10 yıl	35	4,4500	,49926	Grup içi	40,575	265	,153		
	11-20 yıl	92	4,5000	,44475	Toplam	40,981	268			
	21-30 yıl	135	4,4426	,31585						
	Total	269	4,4684	,39104						
7-Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme	1-5 yıl	7	4,8571	,28347	Gruplar arası	3,859	3	1,286	8,563	,000
	6-10 yıl	35	4,5286	,51368	Grup içi	39,807	265	,150		
	11-20 yıl	92	4,5815	,38536	Toplam	43,666	268			
	21-30 yıl	135	4,3630	,35450						
	Total	269	4,4721	,40365						
8-Sesleri Ayırt Etme	1-5 yıl	7	4,4762	,66269	Gruplar arası	1,585	3	,528	2,058	,106
	6-10 yıl	35	4,3429	,53922	Grup içi	68,041	265	,257		
	11-20 yıl	92	4,3587	,52585	Toplam	69,626	268			
	21-30 yıl	135	4,2123	,47597						
	Total	269	4,2862	,50970						
GENEL	1-5 yıl	7	4,6537	,26812	Gruplar arası	,552	3	,184	2,158	,093
	6-10 yıl	35	4,4199	,38668	Grup içi	22,591	265	,085		
	11-20 yıl	92	4,4608	,32762	Toplam	23,143	268			
	21-30 yıl	135	4,4013	,23354						
	Total	269	4,4307	,29386						

p=0,093

Tabloda görülebileceği üzere, ölçeğin alt boyutlarının tutumlarına ait aritmetik ortalamalarının öğretmenlikte geçen süre durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda;

Bedensel Hazırbuluşluk alt boyutu ile öğretmenlikte geçen süre gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3,265); ,004$). Bu farkın tespiti için post hoc analizlerinden LSD sonucuna göre 1-5 yıl olan grubu 6-10 yıl ve 21-30 yıl gruplarına göre daha yüksektir. Ayrıca 11-20 yıl olan grubu 21-30 yıl gruplarına göre daha yüksektir.

Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme alt boyutu ile öğretmenlikte geçen süre gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3,265); ,000$). Bu farkın tespiti için post hoc analizlerinden LSD sonucuna göre 1-5 yıl olan grubu 6-10 yıl ve 21-30 yıl gruplarına göre daha yüksektir. Ayrıca 11-20 yıl ve 6-10 yıl olan grubu 21-30 yıl gruplarına göre daha yüksektir.

4.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Ölçeğin alt boyutları ile çalıştığı okul türü arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Çalıştığı Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

	Değişken	N	Ortalama	S.S.	t	p
1-Dikkat ve Bellek	İA	137	4,4854	,27967	1,056	,292
	BA	132	4,4394	,41865		
2-Görsel Algılama	İA	137	4,4586	,30302	1,748	,082
	BA	132	4,3775	,44257		
3-Bedensel Hazırbuluşluk	İA	137	4,4416	,33931	,278	,782
	BA	132	4,4280	,45244		
4-Türkçeyi Kullanım	Doğru İA	137	4,4355	,36282	-,225	,822
	BA	132	4,4470	,46384		
5-Problem Çözme	İA	137	4,4039	,37797	-,331	,741
	BA	132	4,4217	,49400		
6-Kendini Sözel İfade Etme	İA	137	4,4507	,35979	-,752	,453
	BA	132	4,4867	,42164		
7-Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme	İA	137	4,4106	,39961	-2,574	,011
	BA	132	4,5360	,39935		
8-Sesleri Ayırt Etme	İA	137	4,2214	,51175	-2,140	,033
	BA	132	4,3535	,50065		
GENEL	İA	137	4,4260	,24012	-,262	,793
	BA	132	4,4355	,34170		

P=0,793

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların çalıştığı okul türüne göre ölçek tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda;

Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme alt boyut ile çalıştığı okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur $t(267) = -2,574, p = ,011$). Bulgulara göre, BA çalışan katılımcıların ($X=4,53$) Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme alt boyutu tutum düzeylerinin İO çalışan katılımcılara ($X=4,41$) göre daha yüksek çıkmıştır.

Sesleri Ayırt Etme alt boyut ile çalıştığı okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur $t(267) = -2,140, p = ,033$). Bu sonuçlara göre, BA çalışan katılımcıların ($X=4,35$) Sesleri Ayırt Etme alt boyutu tutum düzeylerinin İO çalışan katılımcılara ($X=4,22$) göre daha yüksek çıkmıştır.

4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Öğretmeni Olduğu Yaş Düzeyi Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Ölçek ile öğretmeni olduğu yaş düzeyi durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 9

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Öğretmeni Olduğu Yaş Düzeyi Durumlarına Göre Karşılaştırılması

		f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
1-Dikkat ve Bellek	3 yaş	7	4,5952	,60749	Gruplar arası	,796	3	,265	2,134	,096
	4 yaş	40	4,3792	,45289	Grup içi	32,943	265	,124		
	5 yaş	150	4,4456	,34461	Toplam	33,739	268			
	6 yaş	72	4,5324	,26631						
	Total	269	4,4628	,35481						
2-Görsel Algılama	3 yaş	7	4,5476	,40500	Gruplar arası	,339	3	,113	,782	,505
	4 yaş	40	4,3500	,43330	Grup içi	38,250	265	,144		
	5 yaş	150	4,4333	,38425	Toplam	38,589	268			
	6 yaş	72	4,4144	,33450						
	Total	269	4,4188	,37946						
3-Bedensel Hazırbuluşluk	3 yaş	7	4,5000	,38188	Gruplar arası	,166	3	,055	,347	,792
	4 yaş	40	4,3813	,50949	Grup içi	42,320	265	,160		
	5 yaş	150	4,4383	,39601	Toplam	42,487	268			
	6 yaş	72	4,4514	,33472						
	Total	269	4,4349	,39816						
4-Türkçeyi Doğru Kullanım	3 yaş	7	4,4762	,50395	Gruplar arası	,014	3	,005	,028	,994
	4 yaş	40	4,4500	,48657	Grup içi	46,081	265	,174		
	5 yaş	150	4,4400	,40193	Toplam	46,096	268			
	6 yaş	72	4,4352	,39811						
	Total	269	4,4411	,41473						
5-Problem Çözme	3 yaş	7	4,4762	,50395	Gruplar arası	,990	3	,330	1,735	,160
	4 yaş	40	4,3333	,57488	Grup içi	50,429	265	,190		
	5 yaş	150	4,3867	,43191	Toplam	51,419	268			
	6 yaş	72	4,5046	,34027						
	Total	269	4,4126	,43802						
6-Kendini Sözel İfade Etme	3 yaş	7	4,9286	,18898	Gruplar arası	2,342	3	,781	5,354	,001
	4 yaş	40	4,3625	,50937	Grup içi	38,640	265	,146		
	5 yaş	150	4,4433	,37558	Toplam	40,981	268			
	6 yaş	72	4,5347	,32039						
	Total	269	4,4684	,39104						
7-Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme	3 yaş	7	4,8214	,37401	Gruplar arası	1,080	3	,360	2,240	,084
	4 yaş	40	4,4750	,48305	Grup içi	42,586	265	,161		
	5 yaş	150	4,4400	,38825	Toplam	43,666	268			
	6 yaş	72	4,5035	,37878						
	Total	269	4,4721	,40365						
8-Sesleri Ayırt Etme	3 yaş	7	4,2381	,80999	Gruplar arası	,250	3	,083	,319	,812
	4 yaş	40	4,3333	,52298	Grup içi	69,376	265	,262		
	5 yaş	150	4,2622	,50292	Toplam	69,626	268			
	6 yaş	72	4,3148	,49056						
	Total	269	4,2862	,50970						
GENEL	3 yaş	7	4,5887	,34897	Gruplar arası	,385	3	,128	1,493	,217
	4 yaş	40	4,3818	,39729	Grup içi	22,759	265	,086		
	5 yaş	150	4,4190	,28854	Toplam	23,143	268			
	6 yaş	72	4,4668	,22097						
	Total	269	4,4307	,29386						

P=0,217

Tabloda görülebileceği üzere, ölçeğin alt boyutları tutumlarına ait aritmetik ortalamalarının öğretmeni olduğu yaş düzeyi durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda;

Kendini Sözel İfade Etme alt boyutu ile öğretmeni olduğu yaş düzeyi durum gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3,265)$; , 001). Bu farkın tespiti için post hoc analizlerinden LSD sonucuna göre 3 yaş olan grubu 4 yaş, 5 yaş ve 6 yaş gruplarına göre daha yüksektir. Ayrıca 6 yaş olan grubu 4 yaş gruplarına göre daha yüksektir.

4.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Ölçek ile mezun olduğu okul durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Mezun Olduğu Okul Durumlarına Göre Karşılaştırılması

		f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
1-Dikkat ve Bellek	NL	2	4,1667	,94281	Gruplar arası	2,458	8	,307	2,554	,011
	KML	11	4,2424	,51835		31,282	260	,120		
	AÖKML	8	4,3542	,45806		33,739	268			
	ÇGEB	34	4,4853	,36553	Grup içi					
	OÖÖ	161	4,5135	,30787						
	AÖFOÖÖ	26	4,3205	,41075						
	MYO	17	4,3333	,30619						
	YL	9	4,6111	,34359						
	AL	1	4,0000	.						
	Total	269	4,4628	,35481						
2-Görsel Algılama	NL	2	3,7500	,58926	Gruplar arası	4,548	8	,569	4,342	,000
	KML	11	4,3182	,52416		34,041	260	,131		
	AÖKML	8	4,2500	,47140		38,589	268			
	ÇGEB	34	4,4706	,28270	Grup içi					
	OÖÖ	161	4,4896	,32792						
	AÖFOÖÖ	26	4,1474	,46267						
	MYO	17	4,2843	,43207						
	YL	9	4,4630	,38889						
	AL	1	4,0000	.						
	Total	269	4,4188	,37946						
3-Bedensel Hazırbuluşluk	NL	2	3,7500	,00000	Gruplar arası	4,095	8	,512	3,467	,001
	KML	11	4,1364	,55186		38,391	260	,148		
	AÖKML	8	4,2500	,58248		42,487	268			
	ÇGEB	34	4,5441	,32839	Grup içi					
	OÖÖ	161	4,4752	,32740						

	AÖFOÖÖ	26	4,4038	,56159						
	MYO	17	4,2059	,46967						
	YL	9	4,5556	,32543						
	AL	1	4,0000	.						
	Total	269	4,4349	,39816						
4-Türkçeyi	NL	2	4,0000	,00000	Gruplar arası	3,353	8	,419	2,549	,011
Doğru	KML	11	4,1212	,67120	Grup içi	42,743	260	,164		
Kullanım	AÖKML	8	4,2083	,53266	Toplam	46,096	268			
	ÇGEB	34	4,4902	,35990						
	OÖÖ	161	4,4907	,36905						
	AÖFOÖÖ	26	4,4103	,43520						
	MYO	17	4,2549	,47914						
	YL	9	4,5556	,47140						
	AL	1	4,0000	.						
	Total	269	4,4411	,41473						
5-Problem	NL	2	3,5000	,70711	Gruplar arası	6,384	8	,798	4,607	,000
Çözme	KML	11	4,0000	,64979	Grup içi	45,035	260	,173		
	AÖKML	8	4,1250	,68863	Toplam	51,419	268			
	ÇGEB	34	4,4510	,40103						
	OÖÖ	161	4,4886	,33754						
	AÖFOÖÖ	26	4,2436	,54616						
	MYO	17	4,3333	,48591						
	YL	9	4,5556	,52705						
	AL	1	4,0000	.						
	Total	269	4,4126	,43802						
6-Kendini	NL	2	3,5000	,70711	Gruplar arası	4,719	8	,590	4,230	,000
Sözel İfade	KML	11	4,1591	,65453	Grup içi	36,262	260	,139		
Etme	AÖKML	8	4,2813	,43172	Toplam	40,981	268			
	ÇGEB	34	4,4338	,36050						
	OÖÖ	161	4,5264	,31943						
	AÖFOÖÖ	26	4,4904	,50240						
	MYO	17	4,2794	,41347						
	YL	9	4,6389	,25345						
	AL	1	4,2500	.						
	Total	269	4,4684	,39104						
7-Başkalarıyla	NL	2	4,0000	,00000	Gruplar arası	3,593	8	,449	2,914	,004
İlişkileri	KML	11	4,2045	,60019	Grup içi	40,073	260	,154		
Yönetebilme	AÖKML	8	4,2188	,50775	Toplam	43,666	268			
	ÇGEB	34	4,4779	,37622						
	OÖÖ	161	4,4969	,35132						
	AÖFOÖÖ	26	4,4808	,50952						
	MYO	17	4,3382	,47550						
	YL	9	4,8611	,13176						
	AL	1	4,7500	.						
	Total	269	4,4721	,40365						
8-Sesleri Ayırt	NL	2	3,6667	,47140	Gruplar arası	3,402	8	,425	1,670	,106
Etme	KML	11	4,0000	,68313	Grup içi	66,224	260	,255		
	AÖKML	8	4,3333	,50395	Toplam	69,626	268			
	ÇGEB	34	4,3627	,58814						
	OÖÖ	161	4,3085	,48670						
	AÖFOÖÖ	26	4,1667	,40277						
	MYO	17	4,1961	,50082						
	YL	9	4,5926	,52116						
	AL	1	4,0000	.						
	Total	269	4,2862	,50970						
GENEL	NL	2	3,8182	,47140	Gruplar arası	3,169	8	,396	5,156	,000
	KML	11	4,1736	,48995	Grup içi	19,974	260	,077		
	AÖKML	8	4,2614	,42761	Toplam	23,143	268			
	ÇGEB	34	4,4688	,25867						

OÖÖ	161	4,4811	,23635
AÖFOÖÖ	26	4,3263	,33715
MYO	17	4,2834	,30865
YL	9	4,5993	,26451
AL	1	4,1212	.
Total	269	4,4307	,29386

P=0,000

Tabloda görülebileceği üzere, ölçeğin alt boyutlarının tutumlarına ait aritmetik ortalamalarının mezun olduğu okul durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; Sesleri Ayırt Etme alt boyutu haricinde diğer alt boyutlarında öğretmenlerin mezun olduğu okullara göre fark anlamlı bulunmuştur. Bu farkın tespiti için post hoc analizlerinden LSD analizi yapılmıştır. Ancak LSD sonucuna göre herhangi bir değer üretmemiştir. Gözeneklere düşen madde sayısı arasında çok büyük farklar olduğu için program tarafından herhangi bir değer üretilmemektedir.

4.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Çalıştığı İlçe Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Ölçek ile çalıştığı ilçe durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 11

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Çalıştığı İlçe Durumlarına Göre Karşılaştırılması

		f, x ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
1-Dikkat ve Bellek	İlçe1	125	4,4947	,32719	Gruplar arası	1,927	10	,193	1,563	,118
	İlçe2	18	4,3704	,35496	Grup içi	31,812	258	,123		
	İlçe3	17	4,4118	,33395	Toplam	33,739	268			
	İlçe4	32	4,5156	,32616						
	İlçe5	9	4,4259	,23733						
	İlçe6	18	4,3241	,55564						
	İlçe7	9	4,5000	,16667						
	İlçe8	10	4,2500	,44618						
	İlçe9	19	4,5789	,36586						
	İlçe10	11	4,3485	,34524						
	İlçe11	1	5,0000	.						
	Total	269	4,4628	,35481						
2-Görsel Algılama	İlçe1	125	4,4653	,36619	Gruplar arası	1,617	10	,162	1,129	,341
	İlçe2	18	4,3889	,41223	Grup içi	36,972	258	,143		
	İlçe3	17	4,4314	,35872	Toplam	38,589	268			
	İlçe4	32	4,3906	,38709						
	İlçe5	9	4,5370	,24689						
	İlçe6	18	4,2778	,47140						
	İlçe7	9	4,4074	,25154						
	İlçe8	10	4,3833	,47173						
	İlçe9	19	4,2632	,39014						
	İlçe10	11	4,3939	,35176						
	İlçe11	1	5,0000	.						
	Total	269	4,4188	,37946						
3-Bedensel Hazırbuluşluk	İlçe1	125	4,4600	,34983	Gruplar arası	2,290	10	,229	1,470	,151
	İlçe2	18	4,3333	,39295	Grup içi	40,197	258	,156		
	İlçe3	17	4,2941	,48602	Toplam	42,487	268			
	İlçe4	32	4,3594	,33564						
	İlçe5	9	4,6667	,27951						
	İlçe6	18	4,4722	,55498						
	İlçe7	9	4,2778	,45833						
	İlçe8	10	4,3750	,58035						
	İlçe9	19	4,5789	,41711						
	İlçe10	11	4,3864	,37689						
	İlçe11	1	5,0000	.						
	Total	269	4,4349	,39816						
4-Türkçeyi Doğru Kullanım	İlçe1	125	4,4667	,36662	Gruplar arası	2,582	10	,258	1,531	,129
	İlçe2	18	4,4815	,50127	Grup içi	43,514	258	,169		
	İlçe3	17	4,2549	,49342	Toplam	46,096	268			
	İlçe4	32	4,3438	,36401						
	İlçe5	9	4,4815	,29397						
	İlçe6	18	4,6296	,49690						
	İlçe7	9	4,3704	,35136						
	İlçe8	10	4,3333	,44444						
	İlçe9	19	4,5263	,37377						
	İlçe10	11	4,2727	,66363						
	İlçe11	1	5,0000	.						
	Total	269	4,4411	,41473						
5-Problem Çözme	İlçe1	125	4,4533	,40693	Gruplar arası	1,380	10	,138	,711	,714
	İlçe2	18	4,5000	,40016	Grup içi	50,040	258	,194		
	İlçe3	17	4,3922	,41223	Toplam	51,419	268			

	İlçe4	32	4,3854	,40701						
	İlçe5	9	4,4074	,46481						
	İlçe6	18	4,2778	,58578						
	İlçe7	9	4,4074	,57198						
	İlçe8	10	4,3000	,57628						
	İlçe9	19	4,3509	,37636						
	İlçe10	11	4,3030	,56676						
	İlçe11	1	5,0000	.						
	Total	269	4,4126	,43802						
6-Kendini Sözel İfade Etme	İlçe1	125	4,4800	,36561	Gruplar arası	1,287	10	,129	,837	,594
	İlçe2	18	4,4583	,40448	Grup içi	39,694	258	,154		
	İlçe3	17	4,4118	,49954	Toplam	40,981	268			
	İlçe4	32	4,5078	,33890						
	İlçe5	9	4,5278	,23199						
	İlçe6	18	4,5556	,45822						
	İlçe7	9	4,4722	,23199						
	İlçe8	10	4,3000	,55025						
	İlçe9	19	4,4474	,49707						
	İlçe10	11	4,2727	,34378						
	İlçe11	1	5,0000	.						
	Total	269	4,4684	,39104						
7-Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme	İlçe1	125	4,4940	,37090	Gruplar arası	3,746	10	,375	2,421	,009
	İlçe2	18	4,4722	,33087	Grup içi	39,920	258	,155		
	İlçe3	17	4,3971	,40561	Toplam	43,666	268			
	İlçe4	32	4,4609	,36538						
	İlçe5	9	4,5000	,41458						
	İlçe6	18	4,5417	,47935						
	İlçe7	9	4,3333	,57282						
	İlçe8	10	4,1750	,39176						
	İlçe9	19	4,7105	,34624						
	İlçe10	11	4,1591	,52764						
	İlçe11	1	5,0000	.						
	Total	269	4,4721	,40365						
8-Sesleri Ayırt Etme	İlçe1	125	4,3147	,51900	Gruplar arası	1,728	10	,173	,657	,764
	İlçe2	18	4,2778	,59683	Grup içi	67,898	258	,263		
	İlçe3	17	4,2549	,43348	Toplam	69,626	268			
	İlçe4	32	4,3333	,46374						
	İlçe5	9	4,3333	,40825						
	İlçe6	18	4,1852	,47448						
	İlçe7	9	4,3333	,52705						
	İlçe8	10	4,2000	,57090						
	İlçe9	19	4,2632	,55086						
	İlçe10	11	4,0303	,54680						
	İlçe11	1	5,0000	.						
	Total	269	4,2862	,50970						
GENEL	İlçe1	125	4,4606	,26964	Gruplar arası	1,008	10	,101	1,175	,308
	İlçe2	18	4,4057	,27834	Grup içi	22,135	258	,086		
	İlçe3	17	4,3690	,34951	Toplam	23,143	268			
	İlçe4	32	4,4223	,25481						
	İlçe5	9	4,4916	,21362						
	İlçe6	18	4,3990	,40646						
	İlçe7	9	4,3973	,28161						
	İlçe8	10	4,2939	,42015						
	İlçe9	19	4,4673	,27166						
	İlçe10	11	4,2893	,33316						
	İlçe11	1	5,0000	.						
	Total	269	4,4307	,29386						

p=0,308

Tabloda görülebileceği üzere, ölçeğin ve alt boyutları tutumlarına ait aritmetik ortalamalarının çalıştığı ilçe durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme alt boyutu haricinde diğer alt boyutlarında öğretmenlerin çalıştığı ilçeye göre herhangi bir fark anlamlı bulunmamıştır. Bu farkın tespiti için post hoc analizlerinden LSD analizi yapılmıştır. Ancak LSD sonucuna göre herhangi bir değer üretmemiştir. Gözeneklere düşen madde sayısı arasında çok büyük farklar olduğu için program tarafından herhangi bir değer üretilmemektedir.

4.2.İlişki Testleri

Aşağıdaki tabloda ölçeğin alt boyutlarının parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 12

Ölçekler ve Alt Boyutlarla Korelasyon Tablosu

Değişkenler	N	X	S.S.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Dikkat ve Bellek	269	4,46	0,35	1								
2 Görsel Algılama	269	4,42	0,38	,569**	1							
3 Bedensel Hazırbuluşluk	269	4,43	0,40	,464**	,470**	1						
4 Türkçeyi Doğru Kullanım	269	4,44	0,41	,433**	,484**	,589**	1					
5 Problem Çözme	269	4,41	0,44	,518**	,529**	,481**	,510**	1				
6 Kendini Sözel İfade Etme	269	4,47	0,39	,435**	,456**	,518**	,520**	,525**	1			
7 Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme	269	4,47	0,40	,400**	,325**	,481**	,505**	,516**	,540**	1		
8 Sesleri Ayırt Etme	269	4,29	0,51	,391**	,360**	,371**	,401**	,423**	,442**	,462**	1	
9 GENEL	269	4,43	0,29	,753**	,755**	,739**	,734**	,755**	,746**	,704**	,646**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Yukarıdaki tablodaki korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; araştırma kapsamındaki katılımcıların,

Bedensel Hazırbuluşluk ile Türkçeyi Doğru Kullanım ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, $r=0,589$, $p<0,01$.

Dikkat ve Bellek ile Görsel Algılama ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, $r=0,569$, $p<0,01$.

Görsel Algılama ile Kendini Sözel İfade Etme ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, $r=0,529$, $p<0,01$.

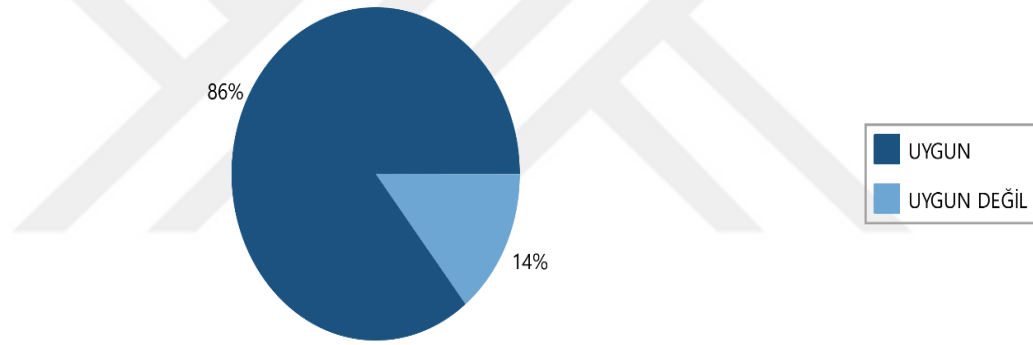
Problem Çözme ile Dikkat ve Bellek ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, $r=0,518$, $p<0,01$.

Kendini Sözel İfade Etme ile Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, $r=0,540$, $p<0,01$.

4.3.Görüşme Bulguları

4.3.1. Okul Öncesinde Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Bulgular

OKUL ÖNCESİNDE OKUMA YAZMA BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASI

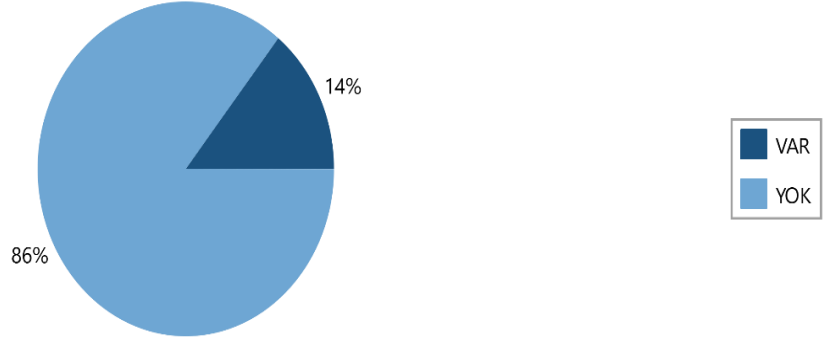


Şekil 6. Okul Öncesinde Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılması

Araştırmaya katılanların % 86'sının okul öncesinde okuma yazma becerilerinin kazandırılmasını uygun bulduğu ve % 14'ünün uygun bulmadığı tespit edilmiştir. Okuma yazma becerilerinin okul öncesi dönemde kazandırılmasını uygun bulan Ö1, çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgili olumlu etkileri olacağını söylemektedir. Ö13 ise okuma yazma becerilerinin kazandırılmasını hazır olan çocuklar için uygun bulduğunu fakat hazır olmayan çocuklar için uygun bulmadığını belirtmektedir.

4.3.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Eğitimine Yönelik Bulgular

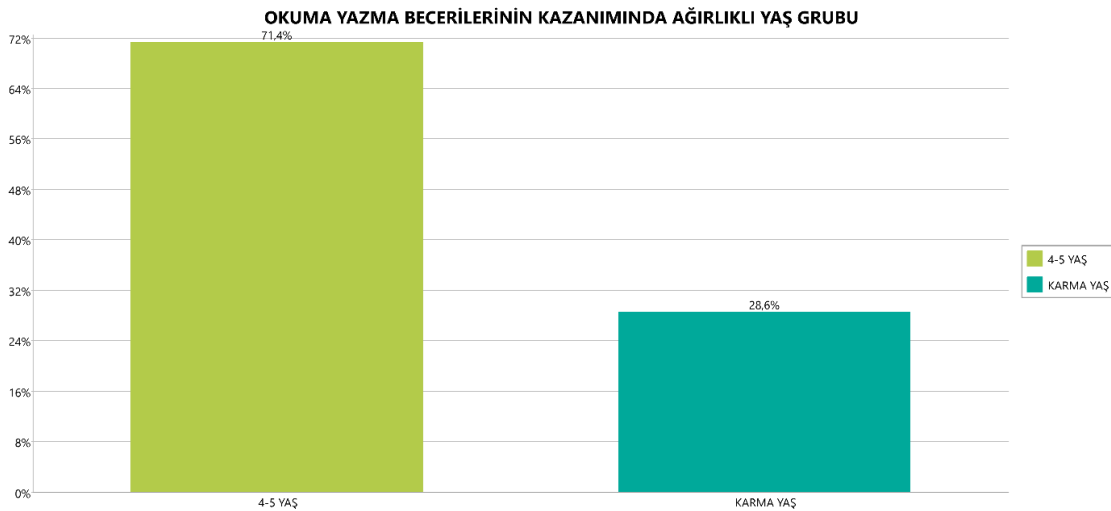
OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARİ EĞİTİMİ



Şekil 7. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Eğitimi

Araştırmaya katılanların % 86'sının okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda bir eğitimi yok ve % 14'ünün eğitimi vardır. Ö3 okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda bir eğitim aldığını fakat bu eğitimi 10 yıl önce aldığını eğitim konusunda bu nedenle güncel olmadığını ve yeterli olduğunu düşünmediğini belirtmektedir. Ö11 okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda üniversite dışında herhangi bir eğitimi olmadığını ve eğitimlere katılması gerektiğini belirtmektedir.

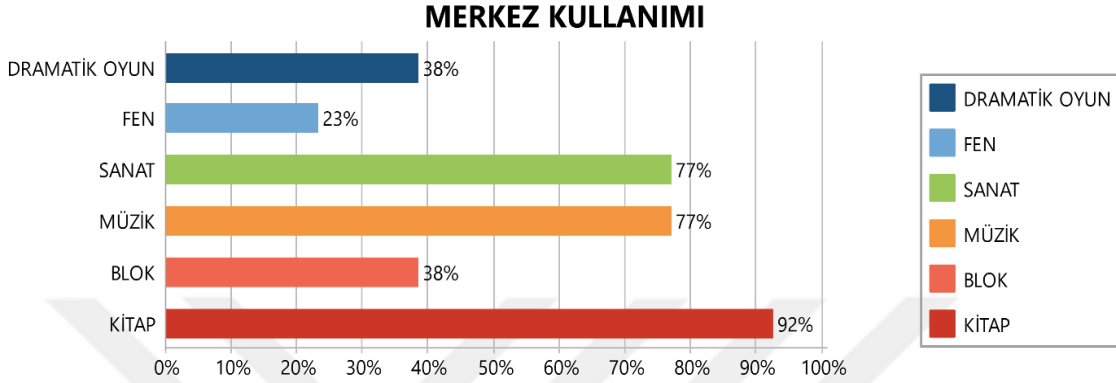
4.3.3. Okuma Yazma Becerilerinin Kazanımında Ağırlıklı Yaş Grubuna Yönelik Bulgular



Şekil 8. Okuma Yazma Becerilerinin Kazanımında Ağırlıklı Yaş Grubu

Araştırmaya katılanların okuma yazma becerilerinin kazanımında % 29'unun karma yaş ve % 71'inin 4-5 yaşta en etkili olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

4.3.4. Merkez Kullanımına Yönelik Bulgular

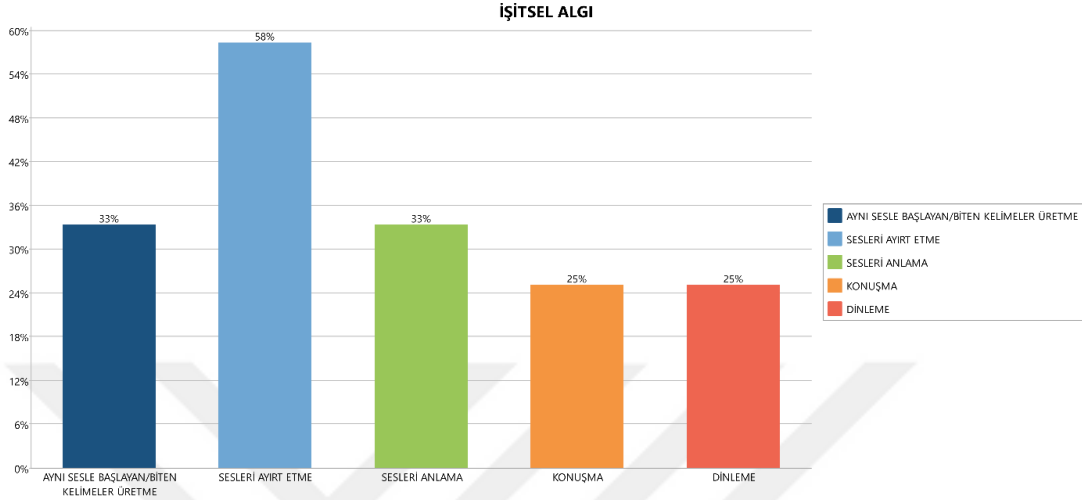


Şekil 9. Merkez Kullanımı

Araştırmaya katılanların dramatik oyun merkezini aktif olarak kullanma oranı %38, fen merkezini % 23, sanat merkezini % 77, müzik merkezini % 77, blok merkezini % 38 ve kitap merkezini % 92'dir. Ö2 okuma yazma kavramının tek yönlü olarak düşünülmesi gereken bir kavram olmadığını belirtmekte ve kitap merkezi, drama çalışması, rakam çalışmaları, müzik merkezi gibi birçok merkezi aynı birlikte ve benzer yoğunlukta kullandığını söylemektedir. Ö6 öncelikle sesler ve müzik merkezimizdeki uygulamalar ile ilgili çalışmalar yaptığını belirtmektedir. Serbest çalışmalar yapmalarını sağlayarak yaratıcılıklarını geliştirdiğini söylemektedir. Kitap merkezinde ve müzik merkezinde genellikle grup çalışmalarına yer vererek aktif bir şekilde kullanmakta olduğunu, fen merkezi ve sanat merkezi ile ilgili çalışmaları da daha az yoğun olsa kullanmakta olduğunu söylemektedir.

4.3.5. Algı Çalışmalarına Yönelik Bulgular

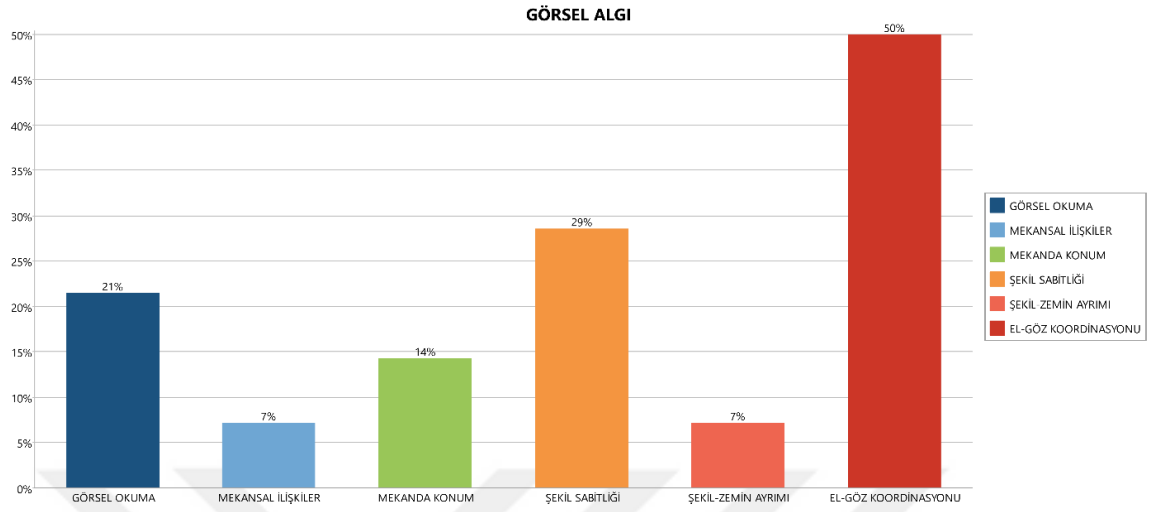
İşitsel Algı



Şekil 10. İşitsel Algı Çalışmaları

Katılımcıların aynı sesle başlayan/bitene kelimeler üretme çalışmaları oranı % 33, sesleri ayırt etme çalışmaları % 58, sesleri anlama çalışmaları %33, konuşma çalışmaları % 25 ve dinleme çalışmaları % 25 oranında olduğu tespit edilmiştir. Ö8 işitsel algı çalışmalarında farklı dillerde şarkı ve farklı sesler dinleyerek dikkat çekme çalışmaları yaptıklarını belirtmektedir. Böylece çocukların farklı olanı işitsel olarak ayırt etmelerini sağladığını söylemektedir. Ö9 işitsel algı çalışmaları olarak kitap okuma çalışmaları ve öncesinde tahmin çalışmaları, soru cevap çalışmaları gibi çalışmalar uyguladıklarını belirtmiştir. Bilmece, tekerlemeler gibi oyuna dönüştürülebilecek aynı sesle başlayan biten kelimeler üretme etkinlikleri gerçekleştirerek işitsel dikkat çektiğini söylemektedir.

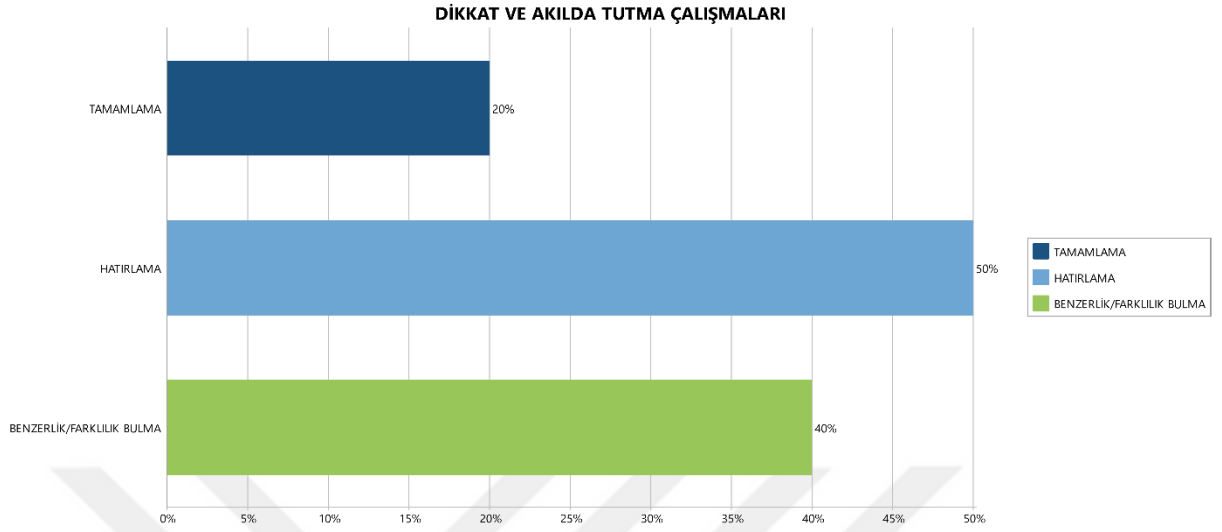
Görsel Algı



Şekil 11. Görsel Algı Çalışmaları

Araştırmaya katılanların yaptığı görsel algı çalışmalarında, görsel okuma % 21 oranında, mekansal ilişkiler % 7, mekanda konum % 14, şekil sabitliği % 29, şekil-zemin ayrımı % 7 ve el-göz koordinasyonu % 50 oranında yer verilmektedir. Ö11 el göz koordinasyon ile ilgili sınıf çalışmaları yaptıklarını belirtmektedir. Sınıfında yaptığı diğer etkinlikler arasında sanat etkinlikleri, beceri sağlama üzerine kesme yapıştırma çalışmaları ve yaratıcılık etkinlikleri olduğunu söylemektedir. Ö9 görsel algı çalışmalarında ev ödevleri şeklinde verdiği ödevlerin görsel algıya dayandığını söylemektedir. Başka bir örnek çalışma belirtmemiştir. Ö8 görsel algı çalışmaları olarak puzzle, tamamlama, resimin aynısını yapma gibi etkinlikleri sınıfında uyguladığını belirtmektedir.

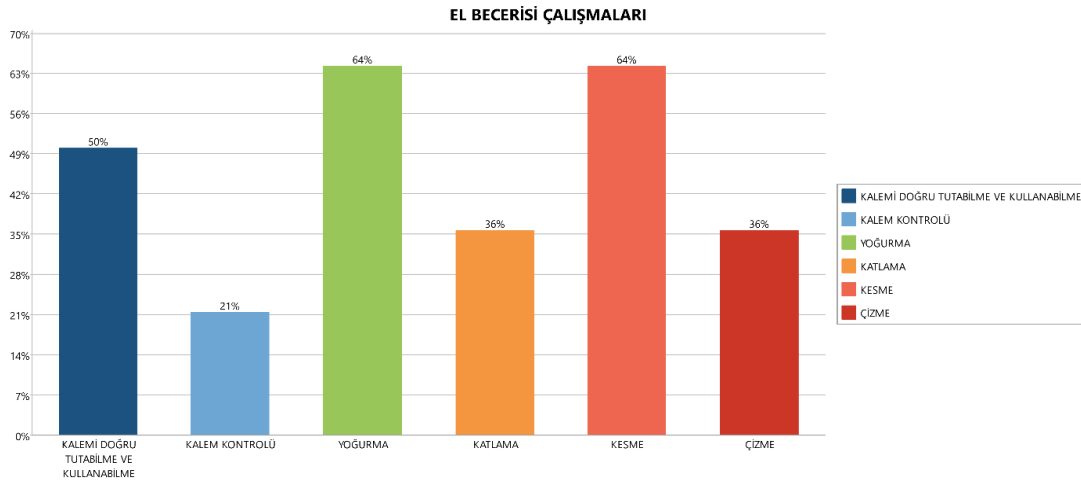
4.3.6. Dikkat ve Akılda Tutma Çalışmalarına Yönelik Bulgular



Şekil 12. Dikkat ve Akılda Tutma Çalışmaları

Araştırmaya katılanların yaptığı dikkat ve akılda tutma çalışmalarında, tamamlama %20, hatırlama % 50 ve benzerlik/farklılık bulmadan % 40 oranında yararlandıkları tespit edilmiştir. Ö3 sınıfında nesneyi bulma, resim içerisindeki eşyayı bulma, hafıza kartları gibi etkinlikler ile dikkat ve akılda tutma çalışmalarını sınıfında uygulamaktadır. Ö5 dikkat ve akılda tutma çalışmalarından örüntü, gölge eşleştirme gibi etkinlikleri sınıfında uyguladığını belirtmektedir.

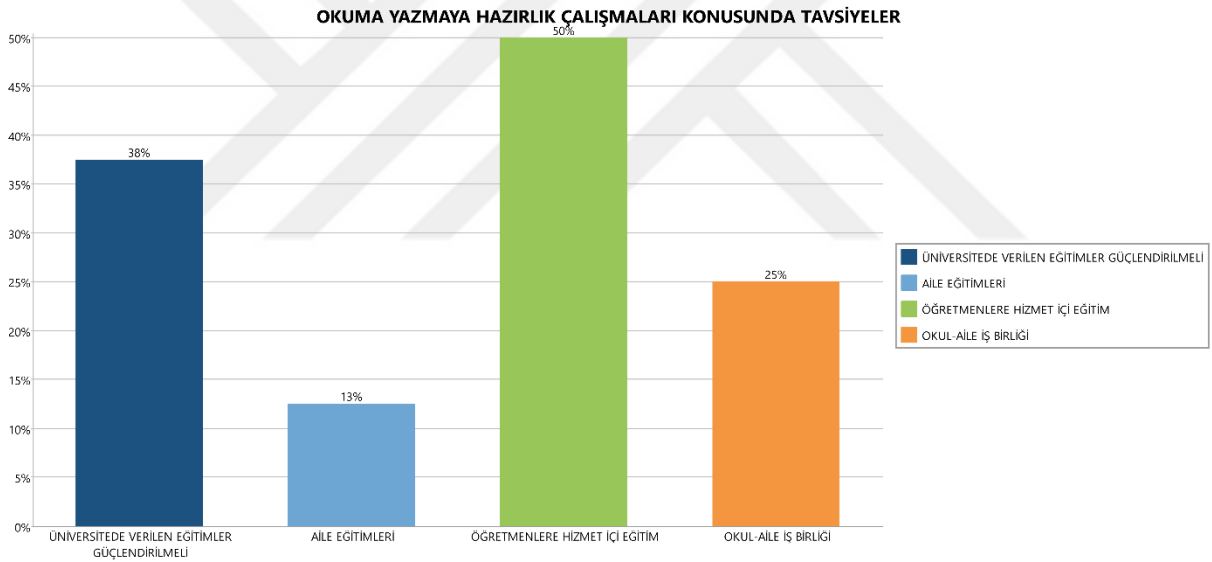
4.3.7. El Becerisi Çalışmalarına Yönelik Bulgular



Şekil 13. El Becerisi Çalışmaları

Uygulanan el becerisi çalışmalarında katılımcıların kalemi doğru tutabilme ve kullanabilme % 50, kalem kontrolü % 21, yoğurma % 64, katlama % 36, kesme % 64 ve çizme çalışmaları % 36 oranında kullandıkları tespit edilmiştir. Ö12 kalem kontrolü, kalemi doğru tutma ve kullanma, çizme, kesme, katlama, yoğurma gibi çalışmaları sınıfında sürekli kullandığını ve oyun hamuru ile her gün çalıştıklarını belirtmektedir. Ö11 sınıfında makas kullanımını çok önemseydiğini belirtmektedir. Oyun hamurları ile çocukların kas gelişimlerini sağlayacak çalışmalar yaptıklarını söylemektedir. Ö10 sanat etkinliklerinde yırtma yapıştırma, makarnayı ipe dizme, ipe boncuk dizerek kolyeler yapma gibi etkinlikler yaparak çocukların küçük kas gelişimini desteklediğini söylemektedir. Ayrıca hamur oyunları, serbest boyama çalışmaları uygulanmaktadır.

4.3.8. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Konusunda Tavsiyeler



Şekil 14. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Konusunda Tavsiyeler

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda üniversitede verilen eğitimlerin güçlendirilmesine katılanlar %38, aile eğitimlerinin verilmesi fikrine katılanlar %13, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesine katılanlar %50 ve okul-aile işbirliği içerisinde olmalı diyen katılımcıların tamamına oranı %25'tir. Ö3 öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli, veliler de bu eğitimin belirli bir bölümüne dahil edilmeli demektir. Ö4 hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini düşünmekte, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin işbirliği yapması gerektiğini düşünmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Çanakkale ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları ve erken okuryazarlık kavramı ile ilgili bilgi seviyeleri, görüşleri ve erken okuryazarlığın geliştirilmesine dair uyguladıkları sınıf-içi etkinlikleri tespit edilmiştir.

5.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Yeterliklerini Belirleme Tutumlarının Yaş, Mesleki Kıdem, Çalıştığı Okul Türü, Öğretmeni Olduğu Yaş Düzeyi, Mezun Olduğu Okul ve Çalıştığı İlçe Değişkenlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Kullanılan ölçeğin alt boyutlarının tutumlarına ait aritmetik ortalamalarının yaş durumu değişkenine göre Kendini Sözel İfade, Etme Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme, Sesleri Ayırt Etme alt boyutları ile yaş durum gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 21–30, 31–40, 41–50 ve 50 yaş üstü yaş gruplarının, bu alt boyutlara göre anlamlı fark değerleri değişmekle birlikte ilişki düzeyi yüksektir. Kendini Sözel olarak İfade Etme ve Sesleri Ayırt Etme çalışmaları alt boyutlarında 50 yaş üstü yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre daha çok sınıflarında uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır. Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme çalışmaları alt boyutunda ise 21-30 yaş grubu diğer yaş gruplarına oranla sınıfta daha çok yer vermektedir. Say (2005) ve Kesgin (2006) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin yaşları arttıkça tecrübelerinden kaynaklı öğrencileri daha iyi tanımakta ve daha donanımlı eğitim öğretim faaliyetleri yapabilmektedirler. Bu sebeplerden yeterlik algılarının yaşlarıyla doğru orantılı olarak yükselmekte olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir (akt., Şenol ve Ergün, 2015).

Dikkat ve Bellek, Görsel Algılama, Bedensel Hazırbulunuşluk, Türkçeyi Doğru Kullanma ve Problem Çözme alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu alt boyutların yaş değişkeni ile bağlantılı bir uygulama oranı gözlemlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarının tutumlarına ait aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlikte geçen süre gruplarının aritmetik ortalamaları

arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 1-5, 6-10, 11-20 ve 21-30 yıl mesleki kıdem gruplarının, Bedensel Hazırbulunuşluk ve Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme alt boyutlarına göre anlamlı fark değerleri değişmekle birlikte ilişki düzeyi yüksektir sonucuna ulaşılmıştır. 1-5 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin, diğer gruplardaki öğretmenlere göre bu alt boyutlardaki çalışmaları uygulama oranı daha fazladır.

Dikkat ve Bellek, Görsel Algılama, Türkçeyi Doğru Kullanma ve Problem Çözme, Kendini Sözel İfade Etme alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu alt boyutların mesleki kıdem değişkeni ile bağlantılı bir uygulama oranı gözlemlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin başkalarıyla ilişkileri yönetebilme ve sesleri ayırt etme alt boyutları ile çalıştığı okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin başkalarıyla ilişkileri yönetebilme ve sesleri ayırt etme alt boyutlarında tutum düzeylerinin ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Yapılan araştırmalardan elde edilen bilgiler göstermektedir ki; bağımsız anaokulları, anasınıflarına oranla daha fazla uyarıcıya sahiptir. Bu durum da çocukların becerilerinin gelişiminde, akademik başarılarının artışında ve bağımsız davranış geliştirmelerinde olumlu etkilere sahiptir (Stipek vd., ve Milburn, 1995; akt., Günindi, Y. (2011). Okul değişkeni açısından bakıldığında öğretmenlerin bu tutumlarının farklılaşması açıkça anlaşılmaktadır.

Ölçeğin Kendini Sözel İfade Etme alt boyutu ile öğretmeni olduğu yaş düzeyi durum gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yapılan analizde fark, 3 yaş olan grup 4 yaş, 5 yaş ve 6 yaş gruplarına göre daha yüksektir. Ayrıca 6 yaş olan grubun farkı 4 yaş gruplarına göre daha yüksektir.

Dikkat ve Bellek, Görsel Algılama, Bedensel Hazırbulunuşluk, Türkçeyi Doğru Kullanma, Problem Çözme, Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme ve Sesleri Ayırt Etme alt boyutları ile öğretmeni olduğu yaş düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ölçek ve mezun olduğu okul durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde Sesleri Ayırt Etme alt boyutu haricinde diğer alt boyutlarında öğretmenlerin mezun olduğu okullara göre fark anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin kendi alanlarında aldıkları 4 yıl lisans eğitimi veya yine kendi alanlarındaki yüksek lisans eğitimleri yeterlikleri konusunda pozitif destek verirken, meslek lisesi veya çocuk gelişimi bölümü mezunları okuma yazmaya hazırlık konusundaki yeterlikleri anlamında ek desteğe, ek eğitime ihtiyaç duymaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçek ve alt boyutları tutumlarına ait aritmetik ortalamalarının çalıştığı ilçe durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; Başkalarıyla İlişkileri Yönetebilme alt boyutu haricinde diğer alt boyutlarında öğretmenlerin çalıştığı ilçeye göre herhangi bir fark anlamlı bulunmamıştır sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bize öğretmenlerin çalıştıkları ilçelere göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterliklerinin genel boyutta bir değişkenlik göstermediği sonucunu vermektedir.

Okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılacak olan tüm bilgi, beceri ve tutumlar; çocukların sonraki yaşamındaki tüm gelişmeler için ön koşul oluşturmaktadır. Okula ve hayata karşı donanımlı hale gelen çocuklar; girişimci ve araştıran-sorgulayan, özgüvenli ve donanımlı bir şekilde yetiştirilen tam donanımlı çocuklar olurlar (Uyanık ve Kandır, 2010). Öğretmenler çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında temel becerilerinin geliştirilmesine önem göstermelidir. Bunun için somut materyaller kullanabilirler ve eğitim programlarını bu amaca uygun hazırlayabilirler. Çocuklar için hazırladıkları bu program ve yazılı/görsel sınıf materyalleri ile eğitim faaliyetlerini birçok yönden destekleyebilir ve bu sayede kendilerine de daha gözlemlenebilir bir yol çizmiş olurlar.

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının cinsiyetlerine, yaşlarına ve mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($P<0,005$). Ancak okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, çalıştıkları okul türleri, öğretmeni oldukları yaş grubu, çalıştıkları ilçe ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($P>0.05$).

5.2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlığın Geliştirilmesine Dair Uyguladıkları Sınıf-İçi Etkinliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan nitel görüşme sorularının analizi sonucunda okul öncesinde okuma yazma becerilerinin kazandırılması konusunda öğretmenlerin ortak pozitif kararına ulaşamamakla birlikte, %86 oranında okuma yazma becerilerinin okul öncesinde kazandırılması ve desteklenmesi konusunda hemfikir oldukları belirlenmiştir. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Eğitimi alan öğretmenlerin oranının da %86 olduğu sonucu da göz önünde bulundurulursa; eğitim alan öğretmenlerin okul öncesinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına pozitif yaklaştığı, bu konuda herhangi bir eğitim almayan öğretmenlerin ise

okul öncesinde böyle bir çalışmaya yer vermek istemediğini veya gerekli bulmadığını söylediği sonucuna varılmıştır.

Yapılan görüşmeler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma becerilerinin kazanımında çalışmalarına ağırlık verdiği Yaş Grubunun 4-5 yaş olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin %28,6'sının ise tüm yaş gruplarındaki çocuklara hazırbulunuşlukları imkân veriyorsa ve bilgi almaya isteklilerse bu çalışmaların yaptırılması gerektiği düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aram ve Biron (2004) yaptıkları çalışmada, değerlendirilen tüm ölçütlerde 3 ila 4 yaşındaki çocukların okuryazarlık programlarından 4 ila 5 yaşındaki daha büyük çocuklar kadar kazanç elde ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Daha küçük çocuklar, alıcı kelime dağarcığı konusunda daha büyük çocuklardan önemli ölçüde daha fazla kelime kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma gibi yapılan birçok araştırma ve uygulama sonucunda en erken yaşta başlanılan eğitim faaliyetlerinde çocukların daha çok bilgi alımına açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle çocuklara mümkün olan en erken yaşlarından itibaren okuma yazma ile ilgili tüm görsel/sözel materyaller, çalışmalar ve konuşmalara maruz bırakılması önerilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda oyun merkezini aktif olarak kullanan öğretmen oranı %38, fen merkezini %23, sanat merkezini %77, müzik merkezini %77, blok merkezini %38 ve kitap merkezini %92 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun aktif olarak kullandıkları merkez kitap merkezi olmakla birlikte, fen merkezini kullanan öğretmen oranı oldukça azdır. Araştırma yapılan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları denilince ilk verdikleri cevapların kitap merkezi olduğu görülmüştür. Fen merkezinde ise etkinlik planlayıp uygulayan öğretmen sayısı oldukça azdır. Yapılan bir çalışmada okul öncesi kurumların çoğunda fen merkezi olduğu belirlenmiş fakat yeterli olmadığı için kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü ise fen merkezlerinin yeterliliği ve uygunluğu konusundaki soruları yanıtızsız bıraktığı görülmüştür (Doğan vd., 2017). Sanat merkezini çocukların kalem tutuşunu ve görsel hafızalarını desteklemek için kullanan öğretmenler, aynı oranda kullandıkları müzik merkezinde fonolojik farkındalık ve ritim çalışmalarına ağırlık vermektedirler. Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin sanat etkinliklerini etkili bir şekilde kullanmalarının lisans eğitimlerine de bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sanat derslerinin lisan eğitiminde uygulamaları derslerden olması ve uygulama danışmanlarının olması mesleki hayatlarında sanat etkinliklerini daha etkili kullanmalarına olanak tanıyabilecektir. Aynı zamanda lisans eğitiminde sanat derslerinde öğretmen adaylarının ürün ortaya

koymaları ve bu ürünlerin çocuklara uygulanması ve değerlendirilmeye alınması, öğretmen adaylarının beceri gelişimlerini olumlu yönde desteklemektedir (Aydoğdu ve Ayanoğlu, 2020).

Oyun ve blok merkezini öğretmenler aynı oranda kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ve öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda blok merkezlerinde blokların üzerine heceler, sayılar yazılarak üst üste dizme, eksik bloğu bulma gibi oyunlar planlayarak aynı öğretmenlerden tarafından sınıflarında oynatıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların örnek alarak öğrendiği ve içselleştirdiği varsayılsa, kitap okuma merkezlerinden yararlanırken aile ile işbirliği yüksek boyutta tutulabilir. Okulda öğretmenin kitap okuma merkezine verdiği önemi fark eden çocuklar, eve gittiklerinde ailelerinin kitaplarla olan bağını görerek ve sürekli kitap okuma eylemleri ile iç içe bulunarak hem bu konuda ilerideki yaşamı için erken yaşlardan itibaren alışkanlık kazanacak hem de okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda daha hızlı bir yol alacağı düşünülmektedir.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında oldukça önemli bir yer tutan algı çalışmalarından işitsel algı çalışmalarında araştırmaya katılan öğretmenlerin aynı sesle başlayan/biten kelimeler üretme çalışmalarını planlarına dahil etme oranı % 33, sesleri ayırt etme çalışmalarını planlarına dahil etme oranı % 58, sesleri anlama çalışmalarını planlarına dahil etme oranı %33, konuşma çalışmalarını planlarına dahil etme oranı % 25 ve dinleme çalışmalarını planlarına dahil etme oranı % 25 oranında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun sesleri ayırt etme çalışmalarına planlarında yer vermekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan birçok çalışma, çocukların fonolojik duyarlılığı ile ortaya çıkan okuma becerileri arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunların çoğu harf bilgisinin rolüne odaklanmıştır. Çocukların fonolojik duyarlılık geliştirmeleri için asgari düzeyde harf bilgisi gerekmektedir (Burgess, 2002). Dönmezler (2016)'in, Taşkın vd. (2017)'nin yaptığı araştırmadan aktardığına göre, öğretmenlerin genellikle okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda çizgi, kavram ve ses çalışmaları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin harf çalışmalarına daha nadir yer vermekte oldukları görülmüştür. Ayrıca Dönmezler (2016) kendi araştırmasında da okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında genel olarak kitap, çizgi çalışmaları ve fotokopi kâğıtları üzerinde etkinlikler planladıkları sonucuna ulaşmıştır. Dinleme ve konuşma çalışmalarını sınıflarında uygulayan öğretmenlerin oranının oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kasıtlı bir öğretim etkinliği olmasa da çocukların sınıf içerisindeki yaşantılarından öğrenmelerini örtük ve istendik bir yönde sağladıkları düşüncesine bizi

götürmektedir. Çünkü çocuklar her konuşmada, her dinlemede okuma yazmaya hazırlık konusunda bir adım öne gitmekte ve kendilerine pozitif katkılar sağlamaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaptığı görsel algı çalışmalarında; görsel algı çalışmalarına %21 oranında, mekânsal ilişkiler çalışmalarına %7, mekanda konum çalışmalarına %14, şekil sabitliği çalışmalarına %29, şekil-zemin ayrımı çalışmalarına %7 ve el-göz koordinasyonu çalışmalarına %50 oranında öğretmenin yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler en büyük oranda el-göz koordinasyonu çalışmalarına sınıflarında yer vermektedir. Özellikle şekilleri yerine eşleştirme ve çizgi takibi gibi çalışmalara etkinliklerinde yer veren öğretmenlerin, delikten kurdele ya da ip geçirme gibi etkinliklere de sıkça planlarında yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da ulaşılan sonuçlardan biri olan, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında öğretmenlerin materyal olarak kitaplara ve çalışma sayfalarına ağırlık verdiklerine Arnas vd., (2003) de ulaşılmıştır. Öğretmenler genellikle takip etme ve çizgi çalışmaları yaptırmaktadır. Oysaki kendileri materyal tasarlayabilir, geliştirebilir ve çocuklarla deneyimleyebilirler (akt., Altun vd., 2014).

Şekil-zemin ayrımı ve mekanda konum çalışmalarını uyguladıkları etkinliklere örnek vermeyen öğretmenlerin bu çalışmalara etkinliklerinde en az yer verdikleri ve öğretmenlerin çoğunluğunun bu alt boyutlarda çalışmalar yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin ses çalışmalarına sınıf içi etkinliklerinde az yer verdiklerine bununla birlikte okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında en çok renklerle ve şekillerle çalışma, şekil kavramları çalışmalarına oldukça fazla yer verdikleri görülmüştür. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden ince bir çizgi ile ayrılan sayılar ve geometrik kavramlar matematik etkinlikleri kapsamında çalışılmalıdır (Buldu, 2010; Kandır ve Orçan, 2010; Starkey vd., 2004; Şimşek, 2011; Tuğluk vd., 2008; akt., Altun vd., 2014)

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda görsel okumaya önem veren ve bu doğrultuda dolaplarına, suluklarına, materyallere, merkezlere ve daha birçok yer/şeyaya üstünde isimlerin yazılı olduğu etiketler yazarak yapıştırdıkları öğrenilmiştir. Çocuğun bu sayede hızlı bir şekilde harfleri tanıdığını kabul edersek bu çalışmaları çocuklar için oldukça verimlidir. Piaget'e göre, çocuklarda görsellerdeki mesajları almak doğduğu ilk andan itibaren başlamakta ve gelişmektedir. Çocuklar önce görselleri algılamakta, verdiği mesajları anlamakta; ilerleyen zamanlarda ise bu görsel kodların işlevlerini ve onları kullanmayı öğrenmektedir. Çocuklar görselleri önce sembol ve işaret olarak algılamakta, sonrasında ise kelimelerle karşılık vermektedir. Böylece çocuklar görseller ile farklı kelimeleri

öğrenmektedir. Bu aşamada bakarak okuma da dediğimiz görsel okuma zamanla gelişmektedir (Ergin, 2015). Ailelerin de desteği istenerek evde de bu çalışma sürdürülebilir. Çocuklar hem kendi işlerini gördükçe hem de zamanla harflerle kendileri tanıştıkça bu konuda daha istekli ve özgüvenli olacakları düşünülmektedir. İstek ve özgüvenleri sayesinde daha almaya açık olacakları ve ilerlemelerinin hızlı ayrıca kalıcı olacağı bilinmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarında uyguladığı dikkat ve akılda tutma çalışmalarından; tamamlama çalışmalarında %20, hatırlama çalışmalarında %50 ve benzerlik/farklılık bulma çalışmalarından %40 oranında öğretmenin yararlandığı tespit edilmiştir. Bu analiz sonucunda kartlar ile hafıza oyunlarını sınıflarında oynatan ve kullanan öğretmenlerin oranının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca iki resim arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulma çalışmalarını kullanan öğretmenlerin oranı da öğretmen sayısının yarısına yakındır. Fakat tamamlama çalışmalarını etkinlik olarak sınıflarında kullanan öğretmenlerin oranı oldukça azdır.

Uygulanan el becerisi çalışmalarında kalemi doğru tutabilme ve kullanabilme çalışmalarını %50, kalem kontrolü çalışmalarını %21, yoğurma çalışmalarını %64, katlama çalışmalarını %36, kesme çalışmalarını %64 ve çizme çalışmaları % 36 oranında öğretmenin sınıfında kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerden kesme çalışmalarını etkinliklerinde kullanma oranı en fazla olmakla birlikte makas çalışmalarını kontrollü gerçekleştirdiklerini söylemektedirler. Kesme çalışmalarını kullanan aynı oranda öğretmen yoğurma çalışmalarına da önem vermektedir sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler küçük kas gelişimine oldukça önem verdiklerini sık sık belirtmişlerdir. Çizme ve katlama çalışmalarında eşit oranda öğretmen etkinliklerinde kullanmakta ve oran olarak oldukça az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarısı kalemi doğru tutabilme çalışmalarına çok önem verdiklerini, bunun için aparatlar kullandıklarını belirtmelerine rağmen kalem kontrolü çalışmalarına daha az oranda öğretmen ağırlık vermektedir. Yapılan bir araştırmada okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların 4'te 1'i kalemi doğru tutamamaktadır. Öğrencilerin yarısına yakını kağıdı doğru tutamamakta ve yine yarısına yakını kağıt ile göz arasında uygun mesafe bırakmamaktadır (Yangın, 2007). Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda, bir uzman öncülüğünde öğretmenlere eğitimler verilmeli ve çalışmalar yapılmalıdır önerileri verilmektedir.

Öğretmenler el becerisi çalışmalarında belirli bir sıra izlediklerinden de ayrıca bahsetmişlerdir. Küçük kas gelişimini desteklemek amacı ile önce yoğurma çalışmaları ile başladıklarını söyleyen öğretmenler, kalem çalışmalarına daha sonra başladıklarını

söylemişlerdir. Çocukların küçük kaslarının yeterli düzeyde gelişimini sağlayıp kalem tutma çalışmalarında başarısızlık yaşamamalarını ve bu doğrultuda isteklerinin azalmaması için bu sırayı izledikleri düşünülmektedir. Ayrıca katlama ve makas tutma çalışmalarına içinde bulunulan yılın ikinci dönemi başladıklarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerle makas tutma çalışmalarında öğretmenlerin tedirginliklerinin olduğu, makas çalışmalarını bireysel veya küçük grup etkinlikleri halinde planları görülmüştür. Makas çalışması yapmadığını söyleyen öğretmen yoktur fakat yukarıda bahsettiğim tedirginlikten dolayı oldukça kısa zamanlarda seyrek sıklıkta makas çalıştırması yapan öğretmenler olduğu sonucuna varılmıştır.

Genel boyutuna bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının tüm alt boyutlarında etkinlikler kullanan öğretmenlerin oranının ve etkinliklerin çeşitliliğinin ne kadar yeterli ve çeşitli olduğu konusu düşündürücüdür.

Okul öncesi öğretmenleri okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında yapılandırılmamış öğrenme etkinliklerini ortadan kaldırarak İlköğretim Türkçe Programı'nın birinci sınıf İlk Okuma-Öğretimi ile ilgili bölümlerini inceleyebilir ve bu doğrultuda planlarına katkıda bulunabilirler. Böylece planlı ve yolun görüldüğü, atlanan alt boyut veya merkezlerin olmadığı bir eğitim faaliyeti başlamış olur. Ayrıca ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri ile işbirliği içerisinde hareket etmeleri de önerilebilir.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları tüm oyun, drama, müzik, dil, fen ve rutin serbest zaman etkinliklerini kapsar. Aysu ve Aral (2016)'ın Erşan (2011)'ın araştırmasından aktardığına göre, öğretmenler çocukların merkezlere ilgisi azaldığında ayda ya da on beş günde bir bu merkezleri düzenlediği sonucuna ulaşılmıştır. Merkez düzenlemelerinde plan, konu ve etkinliklere uygunluğuna dikkat edilmiştir. Bu durum merkezlerin aktif kullanımını sağlayacağı ve ilginin azalmasına engel olacağı için oldukça verimli ve pozitif bir yöntemdir.

Tüm alt boyutlarla beraber tüm merkezlere ağırlık ve eş pay verilmesi; herhangi bir boyut veya merkezin atlanmaması, önemsizleştirilmemesi önerilir. Bunun için hazırlanacak olan çerçeve bir program ile destekleme yapılabilir. Bu program tüm alt boyutları önerilen sıra ile ve zamana yayarak etkili bir şekilde herhangi bir alt boyut atlanmadan çocuklarla çalışılmasına olanak sağlayabilir. Hazırlanan bu program öğretmenlerin elinin altında olursa tüm öğretmenlere yol gösterici ve kolaylaştırıcı olacağı düşünülmektedir.

Çocuğun okulda ve evde içerisinde bulunduğu çevrenin, okuma ve yazma gelişimlerine etkileri incelenebilir. Yapılan bir çalışmada okul öncesi eğitim programının

amacına ulaşabilmesi için aile katılımının önemi vurgulanmaktadır. Eğitim faaliyetlerinin en verimli şekilde sürdürülebilmesi için ailelerin desteği oldukça önemlidir. Hem okul öncesi eğitim programında hem de yapılan bu araştırma ile görülmektedir ki ancak planlı ve programlı aile katılımı çalışmaları ile bu süreç etkili bir şekilde yürütülebilir. Okuldaki eğitimin devamlılığı, kalıcılığı ve zenginleşmesi için aile katılımının önemi oldukça büyüktür. Okul ve aile işbirliği içerisinde birbirlerini tamamlayarak ve destekleyerek çalışmalıdır (Çakmak, 2010). Evde düzenli kitap okunan çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına daha meraklı, istekli ve hazır oldukları bilinmektedir. Bu nedenle çocuklara okulda olması gerektiği gibi ev ortamında da kitap, makas, kalem, kağıt gibi çalışmalarını destekleyecek ve teşvik edecek materyaller bulundurulması önerilmektedir. Okulda tüm merkezlere ve serbest zamanlara dahil edilmesi ve aynı zamanda evde desteklenmesi ile çalışmalar verimli ve pozitif yönde hızlı ilerleme gerçekleştirebilir.

Okul öncesi eğitim programında yer alan sanat etkinlikleri küçük kas becerilerini geliştirmekte, müzik ve ritim çalışmaları ise ses farkındalığını geliştirmektedir. Yapılan araştırmalarda müzik eğitimi alan çocukların sosyal, dil, motor ve bilişsel alanlarda gelişimlerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Sığırtmaç, 2002). Aynı zamanda kitap okuma etkinlikleri sözel dil becerilerini ve yazı farkındalıklarının gelişimine destek olmaktadır. Yani okul öncesi eğitiminde uygulanan tüm etkinlikler çocukların okuma yazma gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle tüm bu etkinlikler bütünleştirilmelidir. Bütünleştirilerek uygulanması kazanımların verimliliği açısından oldukça önemlidir (Albayrak, 2000; Bay, 2008; Honing ve Shin, 2001; Kandır vd., 2010; Şimşek ve Alisinanoğlu, 2009; akt., Altun vd., (2014).).

5.3. Okul Öncesinde Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılması ve Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Konusunda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüş ve Tavsiyelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda üniversitede verilen eğitimlerin güçlendirilmesi gerektiğine katılan öğretmenlerin oranı %38, aile eğitimlerinin verilmesi fikrine katılanlar %13, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesine katılan öğretmenlerin oranı %50 ve okul-aile işbirliği içerisinde olmalı diyen katılımcıların tamamına oranı %25'tir. Öğretmenlerin güncel bilgilerle donatılması ve zamanın gerektirdiği bilgi

donanımına sahip olması gerektiğini düşünen öğretmenlerin oranı en yüksek oran olmakla birlikte %50'dir. Araştırma yapılırken üniversitede okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili herhangi bir eğitim almayan öğretmen sayısının, öğretmenlerin tamamına yakınının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim alanlar ise ders içeriğini tam olarak hatırlamamakla birlikte bilgilerinin günümüzde geçerliliğini kaybettiğini söylemektedir. Öğretmenlerin %38'i bu konu üzerinden gidildiğinde üniversitelerde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları içerikli ders verilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Öğretmenlerin %13'ü aile eğitimlerinin gerekli olduğunu savunurken, kalan öğretmenler bu eğitimlerin zor ve sonuçsuz olacağını savunmaktadır. Öğretmenlerin bu kararının ailelerin tutumlarından kaynaklı olduğu görülmektedir. Aile eğitimleri için istekli ailelerin olacağı söylendiği halde çoğunluğun katılıma uygun ve istekli olmayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ailelerle çalışmanın zor olacağı ve öğretmenler için ek zorluklar çıkaracağı için bu başlığa sıcak bakılmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %25'i okul-aile işbirliğinin oldukça önemli olduğunu, bu işbirliği ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında verimin ve ilerlemelerin sağlanabileceğini savunurken diğer öğretmenler bu fikre katılmamaktadır. Aileler ve öğretmenler çocuklarla olumlu etkileşimler ve iletişim sayesinde, onlarla kaliteli zaman geçirebilir. Bu zamanlarda çocukları farklı materyallerle destekleyebilirler. Bunun için de aile ile okulun işbirliği içerisinde olması önerilmektedir. Karşılıklı bilgi alışverişi ve bu doğrultuda ilerlenen planlı bir eğitim ile sağlam ve hızlı bir öğrenme sağlanabilir.

Elde edilen verilerden ulaşılan sonuç; öğretmenlerin uygulamada sınırlı kaldığını ve daha fazla hizmet içi eğitime acil ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Lynch, 2009). Ayrıca okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu üniversite eğitimlerinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları içerikli bir ders almadıklarını belirtmiştir ve bu içeriğe uygun derslerin üniversite eğitimi boyunca verilmesini önermişlerdir. Fakat YÖK Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı içeriğine bakıldığında, VII. Yarıyılta "Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi" adlı bir dersin mevcut olduğu görülmüştür. Bu dersin içeriğinde ise yaptığımız bu araştırmanın tüm alt boyutlarını kapsayan bir işleyiş mevcuttur.

Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerden; uygulamalı derslerin sayısının ve sürelerinin arttırılması, bu sayede okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını erken zamanda deneyerek, üreterek, erken yaşlarda uygulamalı olarak öğrenerek mesleklerine katabilecekleri önerisi gelmiştir.

Yapılan görüşmelerin sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık olarak nitelendirdiğimiz çalışmaların kapsamına hâkim olmadıkları sonucuna varılmıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerine okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının tanımı, bu çalışmalarının içeriğinin neler olduğu, tüm alt boyutlara ait sınıflarında uygulayabilecekleri etkinlik örnekleri yukarıda verdiğim önerilerdeki gibi hizmet içi eğitimle ya da bir kitap ile desteklenmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına dair uyguladıkları sınıf içi etkinliklerin içeriğinin uygun ve yeterli olup olmadığını gözlemek amacı ile yönlendirici bir program geliştirilerek deneysel çalışmalar yapılabilir.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde, okuma yazma becerilerini kazandırmaya yönelik kazanımlarda bilişsel ve dil alanlarına ait olanların büyük oranda okuma becerilerini desteklediği görülmüştür. Yazma becerilerini destekleme ve farkındalık kazandırma konusunda ise kazanımların yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin uygulanması için gerekli olan açıklamaların da öğretmenler için yetersiz olduğu görülmüştür. Programdaki merkezlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına doğrudan desteği olmadığı saptanmıştır. Değerlenme araçlarına bakıldığında ise yine doğrudan okuma yazma becerilerini kapsayan bir değerlendirme amacı bulunmamaktadır. Bu bilgilerden de yola çıkarak MEB 2013 Okul öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazmaya hazırlık konusunda güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Kandır, 2016).

KAYNAKÇA

- Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö., ve Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Akdal, D., ve Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2620.
- Aktan, E. (1996). *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (sesbirim duyarlılığı) karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Aktan, E. ve Oktay, A. (1997). Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (ses bilişsel duyarlılığın) karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(9), s. 1-28.
- Aktan-Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programı'nın etkisinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Alisinanoğlu, F., ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Altun, D., ve 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.
- Altun, S. A., Bay, D. N. ve Çetin, Ö. Ş. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).

- Andersson, S., Sandberg, G. ve Garpelin, A. (2019). Yazmayı öğretmek için: İsveç okul öncesi sınıfında çocukların yazma gelişiminin nasıl teşvik edileceğine ilişkin öğretmenlerin bakış açıları. *Nordic Journal of Literacy Research* , 5 (2).
- Anlıak, Ş., ve Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 122-134.
- Aydoğdu, F. ve Ayanoglu, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat etkinlikleri konusundaki görüşlerinin öğretmenlik uygulaması kapsamında incelenmesi . *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 40 (2) , 699-726 .
- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , Vol:24 Issue:5 , 2561-2574 .
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bay, D. N., (2008). *Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Bay, D. N. ve Alisinanoğlu, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 111-123.
- Bay, D. N. ve Alisinanoğlu F. (2012). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (6).
- Bay, D. N., Altun, S. A. ve Çetin, Ö. Ş. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K., ve Güçiz, B. D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Cocuk Sagligi ve Hastaliklari Dergisi*, 52(1).
- Bilir, Ş., Bal, S. ve Artan, İ. (1993). Anaokuluna devam eden 5-7 yaş grubundaki ileri derecede işitme özürü çocukların işitsel algı gelişimlerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3(3), 67-77.

- Burgess, S. R. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one-year longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 15, 709-737.
- Burhan, H. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Mountain shadows fonolojik farkındalık ölçeğinin (ms-pas) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 509-518.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı . *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 10 (1) , 1-18 .
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458.
- Çelenk, S. (2003). Emergent literacy period in early reading and writing. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 75-80. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000073
- Çetin, Ö. Ş., Gülhan, M., ve Katrancı, M. (2018). A Study on the Effect of Pre-school Education on Early Literacy Skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5).
- Connor, C. M., Morrison, F. J., ve Slominski, L. (2005). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 537-547.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., ve Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11).
- Coşkun, L. ve Deniz, Ü. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları (Teksas Eyaleti Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(1), 233-260.

- Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş. (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., ve Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.
https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/productfiles/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf Erişim 08.05.2023
- Denli, H. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuma yazma inançları ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları* [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Doğan, Y., Yalçın, V. ve Simsar, A. (2017). Okul öncesi sınıflarındaki fen merkezleri ve kullanım durumlarının incelenmesi-kilis örneği . *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 7 (14) , 147-164 .
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 42-53.
- Dupriez, V., Delvaux, B., ve Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave?. *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39.
- Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., ... ve Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten?. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 174-195.
- Elliott, E. M. ve Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0232-1>
- Erbaş, Y. H. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin okul öncesi öğretmen

- adaylarının yeterliklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42) , 80-97.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 415-452.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma; yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *Ilkogretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- Ergin, T. (2015). Görsel okuma programının okul öncesi dönem hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişsel işlem performansları üzerine etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “Erken Okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, 13(4), 1449-1472.
- Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K. E., ve Shaywitz, S. E. (2015). Uncoupling of reading and IQ over time: Empirical evidence for a definition of dyslexia. *Psychological Science*, 15(1), 93-101.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. ve Hyun H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Mc-Graw Hill: Boston.
- Gal, H. ve Linchevski, L. (2010). To see or not to see: analyzing difficulties in geometry from the perspective of visual perception. *Educational studies in mathematics*, 74(2), 163-183.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 167-173.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson

- Gerde, H. K., Bingham, G. E., ve Wasik, B. A. (2013). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359.
- Göksel, A. (2022). Okumanın unsurları ve gelişim evreleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 132-147.
- Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499-507. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000368
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı / age for learning literate. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-298 .
- Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 133-144.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*, Pearson Education Limited.
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- İri, R., Aktuğ, Z. B. ve Keskin, A. (2018). Çocuklarda fiziksel aktivitenin el göz koordinasyonu ve reaksiyon zamanı üzerine etkisinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16 (1), 23-28.
- Kandır, A. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi Yönünden Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3).
- Karadeniz, H. M. (2014). Okul öncesi çocuklarda mekânsal ilişkiler: Harita örnekleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1757-1774.

- Karaduman, B. D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, G., ve Güngör-Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 516-541.
- Kargın, T, Ergül, C, Büyüköztürk, Ş., ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-270. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000231
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87.
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(43), 231-254.
- Kılıç, Ş. (2018). *Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi
- Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı Sosyo-ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Koçak, N., Ergin, B., ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 100-106.
- Kol, S. (2013). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Köksal, O., Dağal, A. B., ve Duman, Ö. A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46(4), 379-394.

- Kurnaz, A. , Arslantaş, S. ve Atalay, E. (2018). Comparing The Adequacy of The Teaching Activities Applied By Special Education Teachers At The Preparatory Stages of Reading And Writing . *International Journal of Modern Education Studies* , 2 (2) , 67-82 .
- Kurudayıoğlu, M. (2011). *Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31 (1), 15-29.
- Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A., ve Gunnewig, S. B. (2011). Enhancing early literacy skills for preschool children: Bringing a professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities*, 44(4), 305-324.
- Ledesma, M. D. (2005). Pre-school teachers preparedness in beginning reading instruction: A case study.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., ve 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.
- Lynch, J. (2009). Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development. *Early Years*, 29 (2), 191- 203.
- Lynch, J., ve Ferguson, K. (2010). Reflections of elementary school literacy coaches on practice: roles and perspectives. *Canadian Journal of Education*, 33(1), 199-227.
- Malkoç, T. ve Ceylan, F. (2012). Okul öncesi dönem işitme engelli çocuklarda müzik eğitiminin sözel açıklama becerilerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 117-126.
- Mikelsone, I., Grava, J., ve Pole, V. (2022). Pre-school Teachers' professional development needs concerning competency-based teaching. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(1), 296–309. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6716>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı. 17 Mayıs 2021 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alınmıştır.
- Minifoğlu, Ş. ve Gürşimşek, A. I. (2023). Ana Sınıf ve İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönemde Yürütülen Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları ile İlgili Görüşleri. *Temel Eğitim*, (17), 6-23.

- Missal, K., Reschly A., Betts, J., McConnell, S., Heistad D., Pickart, M., Sheran, C., ve Marston, D. (2007) Predictive Validity of Preschool Early Literacy Skills, *School Psychology Review*, 36(3), 433-452.
- Neuman, S. B., ve Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532-566.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Obeng P. (2022). The Use of Music to Enhance Diversity in the Pre-School Learning Environment. *International Journal of Innovative Science and Research Technology* 7(1) 1-7.
- Odluyurt, S., ve Batu, E. S. (2009). Determining the Preparatory Skills of Preschools Based on the Opinions of Teachers and Literature Review. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(4), 1841-1851.
- Oktay, A. (1983). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Eğitim ve Bilim*, 7(42), 3-7.
- Öğretir Özçelik, A. D. (2018). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüş ve algılamalarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 825-843.
- Özbay, M. (2011). Yazma eğitimi. *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Özdemir, Z. S., ve Bayraktar, A. (2015). Investigation of pre-service teachers’ awareness regarding children's early literacy. *Journal of Education and Future*, (7), 37-48.
- Özyürek, A., ve Ömeroğlu, E. (2013). Bellek eğitimi programının altı yaşındaki çocukların bellek gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve bilim*, 38(168).
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., ve Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers’ conversational responsivity and children’s linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387-400.

- Powell, DR, Diamond, KE, Bojczyk, KE ve Gerde, HK (2008). Head Start öğretmenlerinin erken okuryazarlık konusundaki bakış açıları. *Okuryazarlık Araştırmaları Dergisi* , 40 (4), 422-460.
- Sancı, N. G. (2019) *Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerindeki yeterlik algıları ile çocukların yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sarı, B. (2012). *Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği (eçdfdö)'nin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Savaş, M. ve Turan, M. (2011). Okulöncesi altı yaş grubu öğrencilerin sahip oldukları kelime servetinin incelenmesi. *Education Sciences*, 6(1), 841-859.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., ve Torgesen, J. (2010). Improving Reading Comprehension in Kindergarten through 3rd Grade: IES Practice Guide. NCEE 2010-4038. What Works Clearinghouse.
- Serin, O., Serin, N. B., ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Sığırtmaç, A. (2002). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9).
- Snow, C. E., Burns, M. S., ve Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. *National Academies Press*.
- Stellakis, N. (2012). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy. *Literacy*, 46(2), 67-72.
- Sulzby, E., ve Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, ve P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). White Plains, NY: Longman.
- Şahin, S. ve Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66.
- Şenol, F. B., ve Ergün, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(3), 297-315.

- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tanju-Aslışen, E. H. ve Hakkoymaz, S. (2020). Erken okuryazarlık alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi: bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (4), 1483-1498. <https://doi.org/10.16916/aded.763492>
- Torgerson, C. J., Brooks, G., ve Hall, J. (2016). A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling. Sheffield, UK: Department for Education and Skills.
- Ure, C., ve Raban, B. (2001). Teachers' beliefs and understandings of literacy in the pre-school: Pre-school literacy project stage 1. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 157-168.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2).
- Uzunoglu, D., Seçkin, G., ve Yıldırım, K. (2022). Kelime Tanıma Becerisinin Önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 475-506.
- Whitehurst, G. J., ve Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). New York: Guilford Press.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (32), 294-305
- Yapıcı, Ş. (2006). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 8(1).
- Yıldırım, S., Akman, B. ve Alabay, E. (2012). Okul öncesi dönem çocuklarına sunulan montesorri ve mandala eğitiminin görsel algılama davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 92-103.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda görüşleri: Mersin ili örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286.
- Yolcu, M. (2002). Dil: işlevi, çeşitleri ve alanları bağlamında kavramsal bir inceleme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(1), 67-96.
- Yukay Yüksel, M. ve Yurtsever Kılıçgün, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş grubu çocukların görsel algı gelişimlerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36 (36) , 193-211 .
- Yurtsever Kılıçgün, M. ve Kılıçkaya, A. (2018). 6 yaş çocukların iki el kullanımı ve el-göz koordinasyonu becerilerine dokuma eğitiminin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 449-468.

EKLER

Ek 1: Ölçek ve Görüşme Formu

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARINDAKİ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ GÖRÜŞME FORMU

Sizi Prof. Dr. Ebru Aktan Acar ve Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han Erbaş tarafından yürütülen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterliklerinin İncelenmesi: Çanakkale İli Örneği” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi ve erken okuryazarlık kavramı ile ilgili bilgi seviyeleri ile erken okuryazarlığın geliştirilmesine dair uyguladıkları sınıf-İçi etkinliklerinin incelenmesidir. Araştırmada sizden tahminen 20 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 15 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Soruların cevapları anlatım içereceği ve uzun olabileceğinden; araştırmacının herhangi bir veriyi kaçırmaması ve sizin de çok fazla zamanınızı almamak adına görüntü ve ses kaydı ile toplanacaktır. Toplanan görüntü ve ses kayıtları bu araştırmanın dışında kullanılmayacaktır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

- ☐ Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.
- ☐ Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.

Katılımcının Adı-Soyadı:
Elektronik imzası:
Tarih (gün/ay/yıl): .../.../.....

Araştırmacının Adı-Soyadı: Melis Karadağ
Elektronik imzası:
Tarih (gün/ay/yıl): .../.../.....

Melis KARADAĞ
ÇOMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Danışman: **Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR**
Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han ERBAŞ

Değerli öğretmenler,

Bu ölçek formu Okul Öncesi Öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterliklerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. **Bu formu doldururken öncelikle:**

1.Lütfen kişisel bilgi formunu eksiksiz doldurmaya özen gösteriniz

2.Ölçek formundaki maddeleri size uygunluk derecesine göre işaretleyiniz.

Ölçekteki her madde için 5 seçenek söz konusudur. Maddelere **uygulama derecenize (X)** işareti koyunuz.

NOT: Sizlerin katkılarınızla elde edilecek olan bilgiler istatistiksel bilgi olarak, yüksek lisans tezinde kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Melis KARADAĞ

ÇOMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: **Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR**

Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han ERBAŞ

I. BÖLÜM

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyet: () Kadın () Erkek

2. Yaşınız: a) 20 yaş altı b) 21–30 yaş- c) 31–40 yaş d) 41-50 yaş e) 50yaş ve üstü

3. Kaç yıldan beri öğretmenlik yapmaktasınız?

a) 1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-20 d) 21-30- yıl

4. Mezun olduğunuz okul türü:

a) Normal Lise b) Kız Meslek Lisesi c) Açık Öğretim Kız Meslek Lisesi
d) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü (Üniversite) e) Okul Öncesi öğretmenliği f) Açık Öğretim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği
g) Meslek yüksek okulu (Çoc. Gel. Veya Anaokulu Öğrt.) h) Yüksek lisans
i) Diğer (lütfen **mezun** olduğunuz okulun adını yazınız)

5. Çalıştığınız okulun türü

a) İlköğretim okulu b) Bağımsız anaokulu

6. Öğretmeni olduğunuz yaş gurubu

a) 3 yaş b) 4 yaş c) 5 yaş d) 6 yaş

II. BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN YETERLİKLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Sıra No	MADDELER	Uygulama Dereceniz			
		Her Zaman	Sıklıkla	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.FAKTÖR: DİKKAT VE BELLEK ÇALIŞMALARI					
1	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların dikkat edilmesi gereken nesneyi, durumu, olayı fark etmesini (farklı olanı bulma, aynı olanı bulma, şeklin aynısını yapma, eksik kısmı tamamlama) sağlayacak etkinlikler düzenlemem.				
2	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların inceledikleri resimlerdeki varlıkların ya da nesnelerin özelliklerini (renğini, yerini, şeklini, sayısını) bulmalarına ve söylemelerine yönelik etkinlikler düzenlemem.				
3	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların inceledikleri ya da gözlemledikleri nesnelerin neden yapıldığını (plastik, tahta) söylemelerini sağlayacak etkinliklere gerek görmem.				
4	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına çocukların nesnelerin içerisinde eksileni ya da eklenen bir nesneyi söylemelerine yönelik etkinlikler düzenlemem.				

5	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların yeni sözcüklerin anlamlarını sormalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlemem.						
6	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların zıt anlamlı kelimeleri söyleyebilecekleri etkinlikler düzenlemem.						
2. FAKTÖR: GÖRSEL ALGILAMAYA YÖNELİK ÇALIŞMALAR							
7	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kurabiye kalıpları, kapaklar gibi nesneleri kullanarak çizimler yapabilecekleri etkinlikler planlarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
8	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların çeşitli malzemeleri katlamalarına, kesmelerine ve yapıştırmalarına yönelik etkinlikler düzenlerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
9	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların nesneleri değişik malzemelerle bağlayabilecekleri etkinlikler düzenlerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
10	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların incelemeleri için sınıfa fotoğraf, tablo, heykel gibi materyaller getiririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
11	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında televizyon, video, slayt ve hikaye kartları gibi materyaller kullanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
12	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların resimlerden yararlanarak basit ve düzeyine uygun hikâyeler oluşturma etkinliği düzenlerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	

Sıra No	MADDELER	Uygulama Dereceniz			
		Her Zaman	Sıklıkla	Nadiren	Çok Az
3. FAKTÖR: OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARINDA BEDENSEL HAZIRBULUNUŞLUK ÇALIŞMALARI					
13	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların sandalyede doğru (eğilmeden, dik bir şekilde) oturmalarına dikkat ederim.				
14	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kitabı göz ile uygun mesafede tutmalarını (en az 30 cm) sağlarım.				
15	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kitabı doğru tutmalarını ve sayfaları doğru çevirmelerini sağlarım.				
16	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların boya kalemlerini doğru tutmalarını sağlarım.				
4. FAKTÖR: TÜRKÇEYİ DOĞRU KULLANMAYA YÖNELİK ÇALIŞMALAR					
17	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kelimeleri doğru olarak söylemelerini sağlarım.				
18	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların konuşmalarında söz dizimini kurallarını doğru kullanmalarını sağlarım.				
19	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların temel dil bilgisi kurallarına uygun konuşmalarını sağlarım.				

5. FAKTÖR: PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK ÇALIŞMALAR					
20	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların probleme çözüm yolları önerebilecekleri etkinlikler düzenlerim.				
21	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların problemin çözüm yolları içerisinde uygun olanı seçip deneyebilecekleri etkinlikler düzenlerim.				
22	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların probleme yönelik en uygun çözüm yoluna karar vereceği ve karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini anlatabileceği etkinlikler düzenlerim.				
6. FAKTÖR: KENDİNİ SÖZEL OLARAK İFADE ETMEYE YÖNELİK ÇALIŞMALAR					
23	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların etkinlikler sırasında sohbetlere katılmalarını sağlarım.				
24	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların konu üzerinde daha çok konuşmalarını desteklerim.				
25	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların duygu, düşünce ve hayallerini (şir, şarkı, drama, vb) açıklayabilecekleri etkinlikler düzenlerim.				
26	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kukla resim kartları gibi materyaller kullanarak üstlendiği role uygun konuşabilecekleri etkinlikler planlarım.				

7. FAKTÖR: BAŞKALARIYLA İLİŞKİLERİNİ YÖNETEBİLMEYE YÖNELİK ÇALIŞMALAR

27	Okuma yazmaya hazırlik çalışmalarında çocukların aldıkları sorumlulukları yerine getirmesini sağlarım.					
28	Okuma yazmaya hazırlik çalışmalarında çocukların kendisinin ve başkalarının haklarına saygı göstermesini sağlarım.					
29	Okuma yazmaya hazırlik çalışmalarında çocukların gerekli durumlarda nezaket sözcüklerini (lütfen, teşekkür etme) kullanmalarını sağlarım.					
30	Okuma yazmaya hazırlik çalışmalarında çocukların etkinliklerin süresine ilişkin önergelere uymalarını sağlarım.					

8. FAKTÖR: SESLERİ AYIRTI ETMEYE YÖNELİK ÇALIŞMALAR

31	Okuma yazmaya hazırlik çalışmalarında çocukların sözcüklerin başlangıç seslerini söylemelerine yönelik etkinlikler düzenlerim.					
32	Okuma yazmaya hazırlik çalışmalarında çocukların bak tak, fal bal gibi sözcüklerdeki ses uyumunu fark etmelerine yönelik etkinlikler düzenlerim.					
33	Okuma yazmaya hazırlik çalışmalarında çocukların nesneleri söylenen isimleriyle eşleştirme çalışmaları yaptırım.					

Ek 2: Ölçek Kullanım İzni

Gönderen: **Melis Karadağ** <... >

Date: 5 Ara 2020 Cmt, 16:56

To: <... >

Değerli Hocam,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda, Profesör Doktor Ebru Aktan Acar Hocamın danışmanlığında yüksek lisans tezimi yürütmekteyim. Bu kapsamda Erken Okuryazarlık konusu üzerinde çalışmak istiyoruz. Sizin bu konuda okul öncesi öğretmenleri ile çalıştığınız "Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi" başlıklı makalenize rastladık. Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği Aracını izniniz olur ve bizimle paylaşırsanız tez çalışmamda uygulamak istiyoruz. Bu aşamada sizin katkılarınız bizler için çok büyük anlam taşımaktadır hocam.

Saygılarımla...

Melis Karadağ

Gönderen: <... >

Date: 5 Ara 2020 Cmt, 19:26

To: Melis Karadağ <... >

Merhaba Melis,

Ölçeğimi kullanabilirsin. Ekte gönderiyorum. Başarılar dilerim. Sevgilerle,

Melis Karadağ <... >, 5 Ara 2020 Cmt, 16:56 tarihinde şunu yazdı:

Gönderen: **Melis Karadağ** <... >

Date: 6 Ara 2020 Paz, 18:30

To: <... >

Değerli hocam,

Çok teşekkür ediyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla...

Melis Karadağ

Ek 3: Araştırma İzni Onay Yazısı



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-60305806-44-30818078
Konu : Anket Çalışması (Melis KARADAĞ)

03.09.2021

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 17/08/2021 tarihli ve 2100139557 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli yüksek lisans programı öğrencisi Melis KARADAĞ, tarafından yapılması düşünülen anket çalışması ile ilgili alınan Makam Onayı, Komisyon Raporu, Mühürlü Öğretmen Görüşme Formu, Mühürlü Okul Listesi, Mühürlü Onam Metni ve Çalışma Takvimi yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Ek 4: Etik Kurul İzni



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2100068785
Konu : Başvuru İncelenmesi

05.05.2021

Sayın Melis KARADAĞ

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2021-YÖNP-0334 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 29.04.2021 tarih ve 08/60 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR:60- Melis KARADAĞ'ın sorumlu yürütücülüğünü yaptığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterliliklerinin İncelenmesi: Çanakkale İli Örneği" başlıklı araştırmasının, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARINDAKİ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ GÖRÜŞME FORMU

Sizi Prof. Dr. Ebru Aktan Acar ve Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han Erbaş tarafından yürütülen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterliklerinin İncelenmesi: Çanakkale İli Örneği” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi ve erken okuryazarlık kavramı ile ilgili bilgi seviyeleri ile erken okuryazarlığın geliştirilmesine dair uyguladıkları sınıf-içi etkinliklerinin incelenmesidir. Araştırmada sizden tahminen 20 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 15 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Soruların cevapları anlatım içereceği ve uzun olabileceğinden; araştırmacının herhangi bir veriyi kaçırmaması ve sizin de çok fazla zamanınızı almamak adına görüntü ve ses kaydı ile toplanacaktır. Toplanan görüntü ve ses kayıtları bu araştırmanın dışında kullanılmayacaktır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

- ☐ Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.
- ☐ Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.

Katılımcının Adı-Soyadı:
Elektronik imzası:
Tarih (gün/ay/yıl): .../.../.....

Araştırmacının Adı-Soyadı: Melis Karadağ
Elektronik imzası:
Tarih (gün/ay/yıl): .../.../.....

Melis KARADAĞ
ÇOMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Danışman: **Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR**
Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han ERBAŞ

I. BÖLÜM

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyet: () Kadın () Erkek

2. Yaşınız: a) 20 yaş altı b) 21–30 yaş- c) 31–40 yaş d) 41-50 yaş e) 50yaş ve üstü

3. Kaç yıldan beri öğretmenlik yapmaktasınız?

a) 1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-20 d) 21-30- yıl

4. Mezun olduğunuz okul türü:

a) Normal Lise b) Kız Meslek Lisesi c) Açık Öğretim Kız Meslek Lisesi
d) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü (Üniversite) e) Okul Öncesi öğretmenliği f) Açık Öğretim
Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
g) Meslek yüksek okulu (Çoc. Gel. Veya Anaokulu Öğrt.) h) Yüksek lisans
i) Diğer (lütfen mezun olduğunuz okulun adını yazınız)

5. Çalıştığınız okulun türü

a) İlköğretim okulu b) Bağımsız anaokulu

6. Öğretmeni olduğunuz yaş grubu

a) 3 yaş b) 4 yaş c) 5 yaş d) 6 yaş

II. BÖLÜM

- 1- Okul öncesi eğitimde okuma-yazma becerilerinin kazandırılması konusunda ne düşünüyorsunuz? Okul öncesi döneme uygun buluyor/bulmuyor iseniz nedenlerinizi önem sırasına göre açıklayınız?

- 2- Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda bir eğitiminiz var mı? Var ise bilgi verebilir misiniz ve aldığınız bu eğitimi yeterli buluyor musunuz?
- 3- Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını en çok hangi etkinliklerle birlikte kullanıyorsunuz? Örneklerle açıklar mısınız?
- 4- Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ağırlık verdiğiniz yaş grubu var mı ve içinde bulunulan eğitim-öğretim yılının hangi döneminde vermektесiniz?
- 5- Öğrenme merkezlerinde (Blok Merkezi, Kitap Merkezi, Müzik Merkezi, Sanat Merkezi, Fen Merkezi, Dramatik Oyun Merkezi) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarından yararlanıyor musunuz? Yararlanma sıranıza göre bu merkezleri söyler misiniz? Yararlandığınız merkezlerin örnek verebileceğiniz birer etkinliği nedir?
- 6- Okuma yazmaya hazırlık döneminde geliştirilmesi gereken temel becerilerden olan görsel algı (el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler vb.) ve işitsel algı (dinleme, konuşma, sesleri anlama ve ayırt etme, aynı sesle başlayan/bitен kelimeler üretme vb.) çalışmaları olarak hangi etkinlikleri yapıyorsunuz? Bu etkinlikleri nasıl planlıyor ve uyguluyorsunuz?

-
- 7- Dikkat ve akılda tutma çalışmaları (benzerlik/farklılık bulma, hatırlama, tamamlama vb.) ve temel kavram çalışmalarından sınıfınızda uyguladığınız etkinlikler nelerdir? Bu alışmaları yaparken nelere dikkat ediyorsunuz?
- 8- El becerisi (kalem kontrolü, kalemi doğru tutabilme ve kullanabilme, çizme, kesme, katlama, yoğurma vb. gibi küçük kas gelişimini destekleyen çalışmalar) alışmalarından sınıfınızda uyguladığlarınıza örnekler verir misiniz? Uygulama sırasında özellikle dikkat ettiğiniz durumlar var mı?
- 9- Sorduğumuz başlıklara ek olarak, okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık konusunda yapılmasını tavsiye ettiğiniz çalışmalar nelerdir?