



T.C.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK
ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN YETERLİLİK ALGILARININ BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA DENİZ

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi AYŞEGÜL AKINCI COŞGUN

AKSARAY 2023

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK
ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN YETERLİLİK ALGILARININ BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA DENİZ

Dr. Öğr. Üyesi AYŞEGÜL AKINCI COŞGUN

AKSARAY 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Kübra

Soyadı : DENİZ

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık
Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi

İngilizce Adı : The Examination of Pre-School Teachers' Perceptions Regarding
Reading and Writing Preparation Activities

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Kübra DENİZ

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Kübra DENİZ tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN

İmza

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

.....

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Yakup YILDIRIM

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Akdeniz Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi :/...../.....

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nuntarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU

İmza

İTHAF SAYFASI



Canım aileme...

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında hem akademik yönüyle hem hayata karşı duruşu ve örnek kişiliği ile saygı duyduğum; çalışmalarım esnasında bana vaktini ayırmaktan çekinmeyen, verdiği dönütler sayesinde her zaman rehberlik eden tez danışmanım çok kıymetli hocam Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamın uygulama kısmındanda destek olanve veri toplama sürecine gönüllü olarak katılan öğretmenlere ve mesai arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca yanımda olan zorlandığım zamanlarda beni yüreklendiren bana her anlamda güvenip beni destekleyen, tüm sürecin olumlu bir şekilde üstesinden gelmemde bana kararlı olmayı öğreten ve her daim anlayış gösteren canım AİLEME ve hayatıma girdiği günden beri bana enerji veren, tüm sıkıntılarıımı alıp beni motive eden, hayatın her zaman bir anlamı olduğunu varlığı ile hissettiren ve desteklerini esirgemeyen sevgili eşime gönülden teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız...

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK
ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN YETERLİLİK ALGILARININ BELİRLENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Kübra Deniz, Aksaray, 2023

ÖZET

Yapılan araştırmada, Adana ilinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilkokulların anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının öğretmenlerin yaş, mezun olunan okul düzeyi ve mesleki kıdem durumlarına göre değişim gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evreni; 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Adana İli sınırları içerisinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde resmi ve özel anaokullarında ve ilkokullara bağlı ana sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Adana ili Merkez, Çukurova, Seyhan ve Yüreğir ilçe sınırları içerisinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı ana sınıflarında görev yapan 332 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 23.0 paket programı kullanılmıştır. Kategorik ölçümler sayı ve yüzde olarak, sürekli ölçümler ortalama ve standart sapma (gerekli yerlerde medyan (ortanca) ve minimum-maksimum) olarak özetlenmiştir. Çalışmada yer alan parametrelerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemede ölçek skorlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Normal dağılım gösteren parametrelerde ikili grup analizlerinde bağımsız student t-testi, ikiden fazla grup analizlerinde Oneway ANOVA testi kullanılmıştır. Değişkenlerden ikiden fazla grup olanların gruplar arasındaki farklılığın kaynağını belirlemede Post Hoc testlerinden Tukey testine başvurulmuştur. Ölçekler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson ve Spearman'srho korelasyon testi kullanılmıştır. Tüm testlerde istatistiksel önemlilik düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Araştırmada ana sınıflarında, anaokullarında ve özel okullarda görev alan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarında öğretmenin yaşının, mesleki kıdeminin anlamlı bir farklılık olmadığı neticesine ulaşılmıştır ($P>0.05$). Bulgular neticesinde öğretmenlere, araştırmacılara ve velilere önerilerde bulunulmuştur.

Bilim Kodu: 11007

Anahtar Kelimeler: Okuma ve yazmaya hazırlık, okul öncesi, öğretmen yeterlik algıları

Sayfa Adedi: 74

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN



AKSARAY UNIVERSITY
SOCIAL SCIENCES INSTITUTE

**THE EXAMINATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS
REGARDING READING AND WRITING PREPARATION ACTIVITIES**

(M.A. Thesis)

Kübra Deniz, Aksaray 2023

ABSTRACT

In the study, the general aim was to determine the proficiency perceptions of the teachers working in the kindergartens and kindergartens of the primary schools affiliated to the Ministry of Education regarding the literacy preparation activities. In addition, it was examined whether the perceptions of proficiency in literacy preparation studies differ according to teachers' age, school from which they graduated and professional seniority. The study universe of the research; It consists of pre-school teachers who work in public and private kindergartens and kindergartens affiliated to the Ministry of Education located within the borders of Adana Province in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The sample of there search consists of 332 pre-school teachers working in public and private kindergartens and kindergartens affiliated to the Ministry of Education, located within the boundaries of Adana province Merkez, Çukurova, Seyhan and Yüreğir districts in the fall semester of the 2020-2021 academic year. SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 23.0 package program was used for statistical analysis of the data. Categorical measurements are summarized as numbers and percentages, and continuous measurements as mean and standard deviation (median and minimum-maximum where appropriate). The skewness and kurtosis values of the scale scores were checked to determine whether the parameters in the study showed a normal distribution. Independent Student's t-test was used in paired group analyzes for normally distributed parameters, and Oneway ANOVA test was used in more than two-group analyzes. The Tukey test, one of the Post Hoc tests, was used to determine the source of the difference between the groups of the variables with more than two groups. Pearson and Spearman's rho correlation test was used to determine the relationship between the scales. The statistical significance level was taken as 0.05 in all tests. In the study, it was concluded that the teacher's age, professional seniority and the type of school he graduated from did not make a significant difference in the perceptions of proficiency regarding literacy preparation activities of teachers working in kindergartens

($P>0.05$). In the light of the findings, some suggestions were made to teachers, researchers and parents.

Science Code: 11007

Keywords: Reading and writing preparation, preschool, teacher efficacy perceptions

Number of Pages: 74

Supervisor: Assist Prof Ayşegül AKINCI COŞGUN



İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF SAYFASI	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Amacı	5
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.7. Araştırmanın Varsayımları	7
1.8. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Okuma ve Yazma Becerilerinin Gelişimi	9
2.1.1. Okuma Becerilerinin Gelişimi.....	9
2.1.2. Yazma Becerilerinin Gelişimi	10
2.1.2.1. Yazı Farkındalığı Gelişimi.....	11
2.1.2.2. Görsel Algı Gelişimi	12
2.2. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Etki Eden Faktörler	12
2.2.1. Fiziksel Faktörler.....	13
2.2.2. Zihinsel Faktörler	13

2.2.3. Çevresel Faktörler.....	13
2.2.4. Duygusal Faktörler	14
2.3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi.....	15
2.3.1. Görsel Algılama Çalışmaları	16
2.3.1.1. El-Göz Koordinasyonu	17
2.3.1.2. Şekil-Zemin Ayrımı	17
2.3.1.3. Şekil Sabitliği.....	18
2.3.1.4. Mekânda Konum.....	18
2.3.1.5. Mekânsal İlişkiler.....	19
2.3.2. İşitsel Algılama Çalışmaları	19
2.3.2.1. Dinleme.....	20
2.3.2.2. Konuşma	21
2.3.2.3. Sesleri Ayırt Etme.....	21
2.4. Dikkat ve Bellek Çalışmaları	22
2.5. Temel Kavram Çalışmaları	23
2.6. Problem Çözme Çalışmaları.....	24
2.7. El Becerisi Çalışmaları.....	25
2.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarını Uygulaması.....	25
2.9. Konu ile İlgili Çalışmalar	27
2.9.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	27
2.9.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	28
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	30
YÖNTEM	30
3.1. Araştırmanın Modeli	30
3.2. Evren ve Örneklem.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları	32
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	32
3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği.....	32
3.4. Veri Toplama Süreci	33
3.5. Verilerin Analizi.....	33
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	35

BULGULAR VE YORUM.....	35
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Ortalama, Standart Sapma, Medyan, Minimum ve Maksimum Değerlerine İlişkin Bulgular.....	35
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Çarpıklık, Basıklık ve Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayı Değerlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	36
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Cinsiyet Değişkeni ile Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	37
4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Yaş Grubu Değişkeni İle Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	39
4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkeni İle Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	40
4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Çalıştığı Okul Değişkeni ile Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	42
4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Yaş Grubu Değişkeni İle Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	43
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	45
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	45
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	45
5.2. Öneriler.....	48
KAYNAKÇA.....	49
TEZ DEĞERLENDİRME FORMU.....	58

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri	33
Tablo 2: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Ortalama, Standart Sapma, Medyan, Minimum Ve Maksimum Değerleri	37
Tablo 3: “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin” Çarpıklık, Basıklık ve Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayı Değerleri.....	38
Tablo 4: Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkeni ile Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi	40
Tablo 5: Öğretmen Yaş Grubu Değişkeni ile Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi	41
Tablo 6: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni ile Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların Sonuçları	42
Tablo 7: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Değişkeni ile Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların Sonuçları	44
Tablo 8: Çocukların Yaş Grubu Değişkeni ile Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların Sonuçları	45

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	: Aktaran
Okumaya İlişkin Yeterlilik Algıları	: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
Vd.	: Ve diğerleri
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Eğitim planları, yatırımlar ve tüm etkinlikler verimli ve üretken bireyler yetiştirebilmek içindir. Okul öncesi dönemden üniversite eğitiminin sonuna kadar bütün eğitim basamaklarında amaçlanan; çözüm odaklı, çabuk motive olan, problemlere çözüm odaklı yaklaşan aynı zamanda ana dil kullanımında yeterli başarıya sahip olabilen insanlar yetiştirmektir.

Bireyler belirli bir toplumsal yapı içerisinde dünyaya gelir ve kendisinde varolan biyolojik yapı (genetik yapı) sayesinde öğrenme sürecine başlarlar. Dünyaya geldiği dönemde ses ve sözcükleri anlamaya çalışan çocuk, büyüdükçe dili daha etkin şekilde kullanmaya başlar. Doğduğu ilk yıllarda işittiği cümleleri kavramayı başarabilen birey, büyüdükçe dili daha aktif biçimde telaffuz etmeye devam eder. Dil, bir kişinin düşüncelerinin ve duygularının başkalarına anlam iletmek için sembolize edildiği herhangi bir iletişim biçimidir. Ayrıca, dil gelişimi, çocuk dünyaya geldiği andan itibaren başlamaktadır (Indrayani, 2016).

Dil gelişimi, zihinsel gelişimin bir parçası olarak kabul edilmektedir. İnsan her ne kadar dil öğrenmeye doğuştan yetenekli olsa da bu süreç biraz karmaşıktır. Yapılan araştırmalar çocuğun henüz dünyaya gelmeden evvel annenin ses tonu ve vurgusunu fark edebildiğini, dünyaya geldikten sonra aynı dili, bulunduğu çevrede yaşarken kolayca öğrenebildiğini göstermektedir (Özbay, 2004). Dil edinimi, erken çocukluk döneminin en dikkate değer başarılarından biridir. Çocuklar beş yaşına geldiklerinde, dillerinin ses sisteminde ve gramerinde ustalaşır ve binlerce kelimelik bir kelime dağarcığı kazanırlar (Hoff, 2009). Nitekim insanlar için en önemli iletişim aracı olarak kabul edilen dilin en hızlı gelişim gösterdiği dönem okul öncesi yıllardır (Cirhinlioğlu, 2001; Indrayani, 2016).

İşlevi açısından dil, başkalarıyla iletişim kurma yeteneğidir. Dilin anlaşılması ile

konuşmanın anlaşılması arasında önemli farklılıklar vardır. Diller, sözlü, yazılı, işaret dili, jestler, yüz ifadeleri, pandonim veya sanat biçiminde ifade edilen tüm iletişim biçimlerini içerir. Bununla birlikte, konuşma dili en etkili iletişim biçimidir ve en önemli ve yaygın olarak kullanılan dildir (Indrayani, 2016).

Dil, eğitim öğretimde öğrenmenin devamı için en önemli araçlardandır. Okul öncesi eğitime başlayan çocuk gelişimsel sürece bağlı olarak, yazıların kendine has anlamlarının olduğu ve yazılı araçlara merakının arttığı bir döneme de girmektedir (Erdoğan, Altınkaynak Özen ve Erdoğan 2013).

Okul öncesi eğitim kurumlarında dil etkinliklerine yer vermenin çocuğun; fiziksel psikomotor, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Oktay, 2002). Bununla birlikte ana okulu çağında dil yeteneklerini yenilemek için hazırlanan eğitim içerikleri ve dil açısından zengin materyallerin sunulması çocuğun dil gelişimi ile erken okuryazarlık becerileri üzerine olumlu katkı sağlamaktadır (Illinois Early Learning and Development Standards, 2013).

Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların dil becerilerinin, ilkökul birinci ve ikinci sınıftaki okuma başarısının en iyi yordayıcılarından olduğunu göstermektedir. Çocukların dinlemek ve konuşmak için dili kullanmalarının yanı sıra okuma ve yazmayı anlamaları, ilkökulun ilk yıllarında akademik başarıları için kritiktir. Küçük çocuklar için etkili dil ve okuryazarlık eğitimi el ele gider. Küçük çocuklar, dinleyicilerinin bilmesini istedikleri şeyleri nasıl ileteceklerini, dille nasıl oynayacaklarını, kitaplarla nasıl etkileşim kuracaklarını, hikayeleri nasıl anlayacaklarını ve anlatacaklarını ve bir iletişim biçimi olarak yazmaya nasıl başlayacaklarını öğrenirler. Okul öncesi çocuklar için dil eğitimi, çocukların sosyal olarak ve günlük yaşamlarında işlev görmeleri için ihtiyaç duydukları becerileri kazanmalarına yardımcı olmayı içermelidir. Öğretmenler ilgi çekici dil ve okuryazarlık deneyimlerini planlarken aynı zamanda esnek olmalıdırlar. Bir başka ifadeyle çocuklar kendilerini ifade ederken, kitapları ve hikayeleri keşfederken, yazmayı deneyirken ve birlikte dinleyip öğrenirken kendiliğindenliğe yer açılmalıdır (Illinois Early Learning and Development Standards, 2013).

Dil gelişimiyle yakın ilişkisi olan erken okuryazarlık bir çocuğun doğumdan başlayarak erken çocukluk dönemi boyunca okuma ve yazma ile ilgili olarak geliştirdiği bilgi, beceri ve tutumları kapsar. Bunlar; sözlü dil (hem konuşma hem de dinleme), yazının anlam taşıyabileceğini anlama, temel alfabe bilgisi ve erken fonolojik farkındalık gibi yönleri içerir

(Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Anaokulu çağlarında çocuklar ilk okuma ve yazma eğitimi için fiziksel, bilişsel ile duygusal olarak ön yeterliliğe sahip olmalıdır. Aynı şekilde çocukların ilk okuma ve yazma öğretiminde başarılı olmaları için öğrenmeye ilgili ve istekli olmaları gerekmektedir (Çelenk, 2007). Ayrıca çocukların bilgi düzeylerini, anlama düzeylerini gözlemleyerek, eğitime başlamalıdır (Bay ve Alisinanoğlu, 2010).

Nitekim okul öncesinde erken okuryazarlığın amacı çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil, bunlara ilişkin farkındalık kazandırmak olmalıdır.

Anaokulu çağlarındaki çocukların okuma yazmaya hazırlık yeteneklerinin gelişimi diğer alanların gelişimiyle benzerlik içermektedir. Bahsedilen bu beceriler, bütün gelişim alanlarındaki beceriler gibi çevredeki uyarıcılar aracılığıyla kazanılmaya başlanır. Yaşamın ilk yıllarından itibaren kazanılmaya başlanan bu beceriler zengin uyarıcıların olduğu doğal çevrede gelişim göstermektedir. (Ustun, 2007). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, okul öncesi eğitime dahil olan çocukların hikaye oluşturma ve alfabedeki bazı sesleri tanıma konusunda oldukça aktif oldukları gerçeğine dayanarak (Swith- Trawick, 2014), dikkat çekici ve gelişim özelliklerine uygun etkinlik planları yapmaktır.

Çocuk henüz okula başlamadan önce erken okuryazarlığa ilişkin birçok informal deneyim yaşar. Çocuk veya diğer insanlar tarafından başlatılan bu faaliyetler konuşmayı, şarkı söylemeyi, öykü okuyormuş gibi yapmayı, karalama ve çizimi içerebilir (Sulzby ve Teale, 1991). Bu informal deneyimlerle çocuk, gelişimiyle ilgili teknik becerileri geliştirmeden çok önce, okuryazarlığın birçok amacını keşfetmeye başlayabilirler (Neuman ve Knapczyk, 2022).

Okuryazarlık, konuşma, dinleme, okuma, yazma ve sözlü ve yazılı değerlendirmeyi içeren tüm etkinlikleri ifade eder (Inbar-Lourie, 2017). Benzer şekilde okuryazarlık, çeşitli bağlamlarda materyalleri birçok yönden hesaplama aynı zamanda kullanma becerileridir (Pinto ve diğerleri, 2012; Zygouris, 2001).

Okul öncesi dönemde çocuğun sahip olduğu dil becerilerinin seviyesi ve okuma yazma sürecine destek sağlayacak birikimler çocuğun ilkokulda okuma-yazma öğrenme niteliğini ve dil kullanım becerisini etkileyecektir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde öğretmen tarafından çocuğa aktarılan birikim ilerleyen yıllarda okuma yazma başarısında önem taşımaktadır (Çelenk, 2008).

Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık için çocukların farkındalıklarını artırmak önem taşımaktadır. Bu aşamada çocuklar hikâye kitaplarına ilgi duymaya başlarlar. Hikayelerde verilen bir mesaj olduğunu kavrarlar, etrafında bulunan materyalleri tanımaya çalışırlar ve hareketli çalışmalara dahil olurlar (Bay ve Alisinanoğlu, 2010). Burada öğretmen rehberliği ve yönlendirmesi öne taşımaktadır.

Örneğin hikaye anlatımını etkili bir şekilde kullanan okul öncesi öğretmenleri, hikayeleri kendi sözleriyle anlatır ve hikayeyi dinleyici çocukların özelliklerini yansıtacak şekilde ayarlar. Çocukları hikayeye ve olaya çekmek için ifade, jest ve mimik kullanabilirler (Isbell, 2002). Böylece öğretmenin sağladığı rehberlik, çocuğun becerilerini destekleyebilir. Öğretmen hikaye anlatımı sırasında çocuğa değerli bir katılımcı olarak davranarak ve süreç boyunca teşvik edici katkılar sağlayarak, erken dil gelişimini destekleyebilir (Trousdale 1990).

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ilk okuma yazmaya hazırlık alanında nitelikli olarak yetiştirilemedikleri, uygulamalarda eksiklerin olduğu, ilk okuma yazma hazırlık çalışmalarıyla ilgili güncel gelişmeleri yeteri kadar takip edemedikleri aynı zamanda ilk okuma yazma hazırlık çalışmalarıyla alakalı gösteren yöntem ve teknikleri uygun olduğu ölçüde kullanamadıkları tespit edilmiştir (Uyanık Balat ve Artan, 2004). Bu durum üzerinde bazı okul öncesi öğretmenlerinin bütüncül bir müfredat içinde ortaya çıkan okuryazarlığı teşvik etmede algıladıkları zorluklar etkili olabilir (McLachlan ve Arrow, 2010).

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi yıllarda dil ve okuryazarlık öğretimi hakkındaki inançlarının yanı sıra çocukların dil ve okuryazarlık gelişimine ilişkin kavramsal anlayışlarına ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Lynch ve Owston, 2015).

Okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlık gelişimi gibi belirli içerik alanlarına ilişkin inançları hakkında geleneksel olarak daha az şey bilinmektedir (Lee ve Ginsburg, 2007).

Ayrıca, araştırmacıların okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlık inançlarında buldukları değişkenlik, kısmen, Öğrenmeye ilişkin bu bakış açılarının her ikisi de, çeşitli derecelerde ilk yıllarda okuryazarlık katılım alanlarını kabul eder ve destekler.

Tüm bunlar dikkate alındığında çocukların ilkokula başarılı bir şekilde devam edebilmeleri için okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların gelişim düzeylerine ve gelişimsel ihtiyaçlarına uygun okuma yazmaya hazırlık çalışması yapmaları gerekmektedir. Bu nedenden dolayı bu çalışmanın asıl hedefi okul öncesi öğretmenlerinin okumaya yazmaya hazırlık çalışmalarına

ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesidir.

1.2. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları ne düzeydedir?

1.3. Alt Problemler

Okul öncesi eğitimcilerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları,

- a) Öğretmenlerin cinsiyetine,
- b) Öğretmenlerin yaşına,
- c) Öğretmenlerin mesleki kıdemine,
- d) Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne ve
- e) Çocukların yaş grubuna göre farklılaşmakta mıdır ?

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Adana ili Merkez, Çukurova, Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim programının çocukların ilkokula geçmesine kolaylık sağlamak ve hazırbulunuşluk seviyelerini artırmak hedefiyle okuryazarlık alanında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verilmektedir. İlkokula başlamadan önceki eğitim basamağında esas amaç, çocukların ilk okul kademesinde okuma-yazmayı hızlı bir şekilde öğrenebilmeleri için gerekli ön becerileri çocuklara kazandırmaktır (MEB, 2013).

Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında tüm öğrendiklerini somut şekilde yaparak ve yaşayarak edinirler. Bu eğitim kurumlarında okuma-yazmayı değil, okuma-yazma için gereken ön hazırlıkları yaparak deneyerek temel becerileri kazanırlar (Kerem, 2001).

Bu süreçte öğretmenler, programların ve planların uygulayıcıları olup bu becerileri kazandırmada ve sürecin başarıya ulaşmasında en büyük etkiye sahiptir (Akyol, 2003). Öğretmenler bu süreçte çocuklara hem klavuz olmalı hem de akademik yönden gelişimin devamlılığını sağlamak için çalışmalar yapmalıdır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmenler tarafından doğru şekilde bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir. Öğretmen okuma yazma üzerine hazırlık çalışmalarını planlarken öncelik olarak amaçlarını netleştirmeli ardından çocukların içinde bulunduğu gelişim dönemini ön planda tutmalıdır. Yapacağı çalışma çocukların gelişim seviyesine uygun olmalı aynı zamanda kolaydan zora olacak şekilde gerçekleştirilmelidir (Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Öğretmenler bu çalışmalarla çocuklara ilerleyen eğitim hayatlarında öğretilecek okuma yazma için gerekecek becerileri sunmalı, çocuklara harfleri yazdırmak, harfler üzerine çalışma yapmak gibi girişimlerde bulunmamalıdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında sesbilgisel farkındalık becerileriyle bağlantılı kazanım ve göstergeler hakkındaki bilgilerinin okuma yazmayı öğrenmede kolaylaştırıcı etken olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili eğitim almaya ihtiyaç duydukları söylenebilir (Menitol, 2021). Öğretmenin sınıf içinde birebir iletişimi de çocukların okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde büyük paya sahiptir (Hamre vd., 2010).

Okul öncesi öğretmeni çocuğun yeteneğini ortaya çıkarma, okumaya hazırlık sürecinde klavuzluk yapma gibi birçok anlamda önemli bir rol taşımaktadır. Öğretmenin çocuğa sınıf ortamında sunacağı somut materyal desteğiyle de çocuğa klavuzluk etmesi gerekmektedir (Kılıçarslan, 2017).

Okuma, yazılı kavramların akılda farkına varılması ardından manalı bir bütün haline getirilmesidir (Uludağ ve Durmuş, 2020). Çocuklarda okuma üzerine farkındalık oluşumu, sesleri kavrayabilme, dışardan işitilen sesleri zihinde tasarlayabilme, seslerin ayrımını yapıp farkına varabilme üzerine birçok zihinsel farkındalığı içerisine alan ses farkındalığı yeteneklerinden etkilenmektedir (Parbucu ve Dinç, 2019).

Harfler arasındaki ilişkiyi kurmak tamamen zihinsel bir zaman dilimidir, harfler arasındaki ilişkiyi tam anlamıyla öğrenmeye başlayan çocuğun yeterli düzeyde olgunluğa erişmeden, bir bilgiyi sözcük haznesinde kullanmadan olgunlaşmış okuma-yazma seviyesine yetişmesi mümkün olmamaktadır (Metsala ve Ehri, 2009).

Saracho'ya göre dil ve okuryazarlık gelişiminin sağlanmasında aşağıdakilere dikkat

edilmelidir;

- Sınıf ortamında faaliyetler için yetecek şekilde mekan tasarımı sağlanmalı,
- Gereken materyal sağlanmalı,
- Çocukların yapılacak faaliyetlerle alakalı bilgi birikimleri desteklenmeli,
- Sahnelenecek oyunların ön çalışması yeterli şekilde uygulanmalı ve
- Öğretmen, örnek olmalı, etkileşim yoluyla çocukların odak noktasına ve öğrenme biçimine göre rehberlik etmelidir (Bay ve Alisinanoğlu, 2010).

Campbel (2020)'e göre anaokulu dönemi öğretmenlerinin yeterlik algıları ve çocukların okul öncesi dönem okuryazarlık yeteneklerini edinmesi ile ilgili kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca sınıf içinde eğitimcilerin çocuklarla kurduğu iletişimin kalitesi de çocukların okul öncesi dönem okuryazarlık yeteneklerinin dayanaklanmasında önem taşımaktadır (Hamre vd., 2010).

Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlığa yönelik yeterliliklerinin incelenmesi önem içermektedir. Yapılan araştırmanın alanda yapılacak diğer çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Yapılan araştırma Adana ili Merkez, Çukurova, Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ana sınıfları ile bağımsız anaokullarında görev yapan toplam 332 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.
- Araştırma, kullanılmış olan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme” isimli ölçeğin ölçtüğü puanlarla sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”ni yanıtlarken objektif davranacakları varsayılmıştır.
- Yapılan araştırmada kullanılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” nin okul öncesi

öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarını belirlemede yeterli olacağı varsayılmaktadır.

1.8. Tanımlar

Algı: Duyu organları aracılığıyla iletilen duyuşal verileri organize edip yorumlamaktadır. Toplumda içerisinde maruz kalınan uyarıların anlamlandırma sürecidir. Okul öncesi yıllarda çocuğun oyun ve etkinlikler kavramıyla geliştirdiği bir kavramdır. (Bakan ve Kefe, 2012).

Öz Yeterlik Algısı: Bireyin hangi beceriye sahip olduğunu ve performansını göstermek için faaliyetler düzenleyip yapabilmeye olan inancıdır (Bandura, 1994).

Okuma Yazmaya Hazırlık: Erken çocukluk döneminde başlayan, aile ve öğretmenin de yardımıyla dil becerileriyle birlikte okuma ve yazma becerilerine yönelik yapılan çalışmaların kazandırılmasına yönelik dil öğrenme sürecidir (Baş, 2006).

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları: ilköğretim kademesine hazırlık faaliyetleri arasında kapsayan ve çocukların ilköğretime geçmesine kolaylık sağlayan, bilgiyi kullanma seviyelerini yükseltmek için yürütülen çalışmalardır (MEB, 2013).

Görsel Algı: Kişinin seçimler yaparak, görme işlemini gerçekleştirmeye başlamasıdır (Beyoğlu, 2015).

İşitsel Algı: İşitsel algı, bireyin işitme duyusu vasıtası ile sesleri, dilleri alması, anlaması ve iletişimde davranış yolu ile veya cümle ile ifade kullanarak yorumlayabilmesidir (Bilir, Bal ve Altan, 1993).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma ve Yazma Becerilerinin Gelişimi

2.1.1. Okuma Becerilerinin Gelişimi

İçinde yaşadığımız dünyaya ve teknoloji çağına adapte olmada okuma eğitimi önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde, çocukların okuma becerilerinin gelişimi bu dönemde çevrelerinde bulunan yetişkinleri ve okuyucuları gözlemleyerek ve onlarla diyalog kurarak başlamaktadır (Kerem, 2001). Bu nedenle okul öncesi dönem çocukları kendilerine yetişkinler tarafından okumalar yapılmasının yanı sıra, çevrelerinde okuma yazmayı gösteren birçok durumu izleyerek de okuma yazma kavramları hakkında bilgi sahibi olurlar (Pflaum,1986).

Çağımızın temel gereksinimlerinden okuma becerisi, kişinin çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmasında, tecrübe sahibi yetişkinlerden faydalanarak gelecek nesillere öncülük etmesinde, kendini doğru ve eksiksiz ifade edebilmesinde ve dış dünyayı araştırabilmesinde çok önemli bir yere sahiptir (Kerem, 2001). Çocukların okuma yazma ile ilgili yeteneklerinin gelişmesi, eğitim öğretimin ilk yıllarını kapsayan okul öncesi dönemde, çevresindekileri gözlemleyerek ve onları taklit ederek başlar (Sulzby vd., 1991).

Çocukların kendisine yöneltilen kitaba temas etmek istemesi, kitapla yakından ilgilenmesi, kitapta gösterilen ilk kez gördüğü şeylere farklı tepkiler vermesi ve onlarla ilgili merak uyandıran sorular yöneltilmesi çocuğun okumaya hazır hale geldiğini göstermektedir. Yetişkinin çocuğa okunan kitabı çocuğun da kendisinin okuyormuş gibi yapması ve anladığı kadarını anlatmaya çalışması, sorulan sorulara yanıtlar bulması da çocuğun okumaya hazır hale geldiğini gösteren davranışlardır (Kılıçarslan, 2017). Çocuklar kitaplarla ilgilendikçe, okuma ve yazma sürecinde yeni bilgiler keşfetmekte ve kendi düşüncelerini yenilemektedirler (Beaty, 2006). Çocuğun kitapta okuduğu yeri parmağıyla takip etmesi, kitapta okuduğu şeylerle o metinde gördüğü şeyler arasında bağ olduğunu anlamalarına yardımcı olmaktadır (Bennett vd.,1999). Çocuklar için anlamlı okuma etkinlikleri belirli aralıklarla düzenlenmelidir. Bu etkinlikler arasında hikaye kitabı okuyup anlatma,

çocuklarla birlikte öykü yazma, bazı tiyatro gösterilerine katılma gibi etkinlikler yer almalıdır. Çocuklara konuları farklı hikayeleri okuyarak ve hikayedeki konuyu tartışarak dikkatlerini toplamalarına olanak sağlamak ve ilgilerini bu yönde geliştirmek okuma gelişimi açısından önem taşımaktadır (Girgin, 2003).

2.1.2. Yazma Becerilerinin Gelişimi

Yazabilme, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynar (Mackenzie ve Petriwskyj, 2017). Yazma becerisi kavramların belirli zihinsel kademelerden geçirilerek yoruma dökülmesi ve düşüncelerin kağıda aktarılmasıdır (Aslan ve Altunova, 2019). Bir başka ifadeyle yazma, zihinde yer eden bilgilerin kağıda aktarılmasıdır (Güneş, 2007). Yazılı sembollerle isteklerin, duygu ve düşüncelerin iletilmesi yazma olarak tanımlanmaktadır (Yangın, 2002).

Çocuklar yazma eyleminin okunacak bir şey olduğunu karalamalar yaparak öğrenmeye başlarlar. Çoğunlukla yaptıkları karalamaları okuyor gibi aktarırlar. Nitekim bu yazma yeteneğinin ilk basamaklarından (Beaty, 2006).

Yazma kavramının asıl amacı, düşünce, duygu ve gözlemlerini yazıyla ifade edebilme yeteneğinin geliştirilmesi ve aynı zamanda bunu çocuğun net, okumaya uygun ve anlaşılır şekilde iletebilmesidir (Çelenk, 2007). Marrow'a (2005) göre okul öncesi dönem çocuklarında görülen yazmaya ilişkin beceriler şunlardır;

- İki yaş çocuğunda yazma çalışması bir noktadan başlayan karalamalar ya da dairesel çizimler şeklinde gözlenmektedir. Aynı zamanda bu çizimler devamlı olmaktadır. Bu yaşlarda çocuk kalemi kavrarken bütün parmaklarını kullanır. Hareketi bütün kolunu kullanarak yapar. Ayrıca sayfanın tümünü karalama eğilimindedir.
- Üç yaş civarında çocuğun harfleri olduğundan büyük yazarak ve kağıdın bütününe doldurarak kullandığı gözlenmektedir. Bu yaşlarda çocuğun kağıdı karalamaktan ve kağıdın bütününe resimler yapmaktan mutlu olduğu da gözlenmektedir.
- Çocuğun dört yaş civarına gelmesiyle artık harflere karşı tanışıklık başlamıştır ve çocuk kendi ismini hatırlayıp isminde bulunan ilk harfi yazabilir. Bu dönemde çocuğun kağıdına dairesel çizgiler veya kareler çizebildiği gözlenmektedir.
- Çocuk beş yaş civarına geldiğinde kendi ismini yönergeye gerek kalmadan kağıt üzerine çizebilir. Çocuklar bu dönemde yazıyı sağdan sola gidecek şekilde de yazabilir.

Çocuklar yazı yazarken numaralar ve harfler arasında yer değişimi yapabilir. Bu yaşlarda çocuk yazı yazarken kullanılan araç ve gereklere daha iyi şekilde kullanabilir. Yazılar kağıt üzerine aktarılırken özensiz ve normal büyüklükte olabilir. Çocuklar baktıkları resmi çizmeyi severler. Ayrıca resimlerle ilgili çok fazla soru sorarlar. soruları çok fazla yöneltirler.

Bununla birlikte çocukların yazdığı yazıların (karalamaların) ve çizdikleri çizimlerin yazma eyleminden farklı olduğu çocuklara öğretilmelidir (Beaty, 2006).

Ayrıca günlük yaşamda karşılaşılan her olayda kağıdın, kalemin ve yazma eyleminin önemli olduğu vurgulanmalı, çevredeki insanlara bilgiyi aktarmada yazma eyleminin çok önemli bir araç olduğu çocuklara öğretilmelidir (Bennett vd., 1999).

2.1.2.1. Yazı Farkındalığı Gelişimi

Çocukların kalemi doğru kullanabilme üzerine gelişim, temas ettiği kitabı nerden okumaya başlayacağını bilmesi, gözleriyle harfleri soldan sağa doğru okuyabilmesi, kitabı doğru tutup resim ve yazının farkına varabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Parlak yıldız ve Yıldızbaş, 2004). Okuma ve yazma arasındaki bağlantıyı kurmaları çocukların okuma yazma becerisi üzerine gelişim göstermesinin birinci basamağıdır (Efe ve Temel, 2018). Okul öncesi dönem başlarında çocuğun yazma üzerine ilgi ve farkındalığı artmaya başlamaktadır. Dolayısıyla eğitimciler yazı farkındalığı üzerine yazılı anlamlar meydana getirmeye yönelik etkinlikleri düzenlenmelidir (Şimşek Çetin ve Alisinanoğlu, 2013).

Çocuklar çevrelerinde sürekli yazılı materyallerle karşı karşıya gelmektedir. Çocukların okuma yazma öğrenmeden önceki kritik dönemde yazının insanlar için bir iletişim aracı olduğunu kavramaları önemlidir. Böylece karalamalar yaparak ve farklı çizimler yaparak, yazı yazmaya yönelim göstererek yazma tecrübesi edinmektedirler. Yazı farkındalığı yönünden ilk tecbure bireyin kendi ismini yazmasıyla başlar. Çocuk kendi isminin baş harfini ve diğer harfleri tanımaya çalışarak yazı farkındalığı sürecine dahil olur (Özbek Ayaz, 2015). Daha sonra çevresinde gördüğü (ör. tabelalar) harflerle kendi isminde bulunan harfleri kıyaslamaktadır (Efe ve Temel, 2018).

2.1.2.2. Görsel Algı Gelişimi

Çocuğun keşfetme duygusunun ön planda olmasına bağlı olarak gelişim göstermektedir. Öğretmen gelişimin hızlı olduğu bu dönemde okul öncesi çocuklara sunacağı eğitim programında görselliğin ön planda olduğu çalışmalara yer vermelidir. Bunlar materyaller arasında karşılaştırma yapma, geometrik cisimler üzerine çalışma, nesneler arasında benzerlikler ya da farklılıklar bulabilme şeklinde etkinlikler olabilir (Ayaz, 2015).

2.2. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Etki Eden Faktörler

Okul öncesi eğitim, okuma yazma dönemi öncesindeki zaman dilimini içine alan erken okuryazarlık yaklaşımı, bu yaklaşım için şart olan birden çok tutum, davranış, yetenek ve bilgilerin tamamını kapsar (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Okuryazarlık kavramı erken okuryazarlık yaklaşımına bağlı olarak çocuğun gelişim süreci devam ettikçe ilerler ve böylece çocuk okula başladığında okuryazarlık ve dili doğru kullanma üzerine birçok önemli bilgiyi edinmiş olur (Strickland, 1993).

0-6 yaş aralığında çocuklar, erken okuryazarlık alanında bilişsel yönden önemli bir gelişim sürecine girerler ve bu dönemde verilen eğitim çocuğun ilerleyen yıllardaki akademik becerilerinin gelişimine büyük katkı sağlar (Akoğlu ve Ergül, 2018).

Okur-yazarlık kavramı senelerdir değişik biçimde tanımlanarak günümüze kadar gelmiştir. Günümüze kadar farklılaşma yaşamasının nedenleri ise zamanla birlikte değişen koşullar ve ihtiyaçlardır (Güneş, 1994). Kavramlar değişmiş olsa da insan ihtiyaçları değişmeden devam etmektedir. Çocuklar genellikle beş veya altı yaşına kadar okumayı öğrenmeseler de doğumdan beş yaşa kadar olan dönem, ortaya çıkan okuma yazmaya yönelik ilerleme için en dikkat çekici olanıdır (Elliott ve Olliff, 2008). Bundan dolayı ilkokuldan önceki dönemde yapılan 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.

Çocuklarda erken okuryazarlık becerileri üzerine etkili olan dört faktör bulunmaktadır. Bunlar; duygusal, zihinsel, çevresel ve fiziksel faktörlerdir.

2.2.1. Fiziksel Faktörler

Çocuklarla okuma yazma hazırlık çalışmaları yapılırken bedenin bir bütün olarak ele alınmasına, küçük kas kullanımının ön planda olduğu hareketler üzerine çalışılmasına, el-göz hareketlerinin koordine olmasına aynı zamanda bedensel yönden de hareketlerin birbiri ile bağlantılı olmasına öncelik verilmelidir (Güneş, 2013; Oktay ve Unutkan, 2003).

Okul öncesi dönemde kaslar hızlı şekilde gelişim göstermektedir. Özellikle büyük kaslar küçük kaslara oranla daha çok kullanılmaktadır. İnce motor becerilerin kullanımı ise zamanla olmaktadır. İnce motor beceri gelişimi yazma eylemi ve karalama becerilerinin kazanılmasında büyük önem taşımaktadır (Bayhan ve Artan, 2004; Temel ve Ömeroğlu, 1991)

Beş yaş civarında gözlemlenen kalem tutma, yazı yazma ve resim çizmeyle ilgili temel beceriler altı yaş civarına gelindiğinde farklılaşmaya ve gelişmiş beceriler olarak ortaya çıkmaya başlamaktadır. Dolayısıyla erken yaşlardan itibaren çocukların küçük motor becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir.

2.2.2. Zihinsel Faktörler

Zeka, çocuğun genleriyle almış olduğu, okuma yazmaya hazırlık aşamasında becerilerin kazanılmasında önem taşıyan bir faktördür (Kılıçaslan, 1997). Genel hatlarıyla zekanın yarısından fazlası doğumdan sonra dört yaşa kadar gelişim göstermektedir. Bireyde zekanın gelişim göstermesiyle dinleme, dikkatini verebilme, görsel işitsel uyarıcılara tepki gösterme becerilerinde değişme gözlenmektedir (Morrow, 2005).

Çocukların okuma yazmayı öğrenmeden önce zihinsel yönden yeterliliğe ulaşmaları gereklidir (Bayraktar ve Temel, 2014). Okul öncesi eğitim, yapılan etkinlikler ve düzenlemeler sayesinde çocukların, görsel algılama ve ifade edebilme, problemlere çözümler üretebilme ve kavramlar oluşturma gibi birçok zihinsel beceriyi kazanmasına olanak sağlamaktadır (Alabay, 2006).

2.2.3. Çevresel Faktörler

Çocuğun gelişimi üzerinde en etkili çevresel faktörlerden biri ev ortamıdır. Erken okuryazarlık becerileri de hem sosyal hem de kültürel yönden aile faktöründen

etkilenmektedir (Mansy, 2006). Çocuğun yetiştiği ev ortamı ve içinde bulunduğu sosyal çevre çocuğun zeka yönünden gelişmesinde, aynı zamanda zekaya bağlı olarak öğrenme becerisinin gelişiminde, böylece okuma yazmaya hazırlıklı olma açısından oldukça önemli bir yere sahiptir (Oktay ve Unutkan, 2003). Nitekim yapılan araştırmalar çocuğa ev ortamında sağlanan erken okuryazarlığa ilişkin uyaranların, çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir (Akyüz ve Doğan, 2017; Dong. vd., 2020; Sonnenschein, Stites ve Ross, 2021). Dolayısıyla ev ortamında uyarıcıların bol olduğu bir çevre sağlamak ve doğru rol model olabilmek çocuğun okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Ev ortamında çocuğu yeterince desteklemek, ardından çocuğun gideceği eğitim kurumunda da çocuğun gelişimini destekleyici çalışmalar yapmak, çocuğun ilerleyen yıllardaki akademik başarısı üzerinde etkili olacaktır (Tural, 2002).

Ayrıca çocukların bu döneminde kitaplara karşı duygu ve düşüncelerinin olumlu yönde olması, okuma yazmaya hazırlık faaliyetlerinde yeteneklerinin daha fazla gelişmesine olanak sağlayacaktır (Ustun, 2007).

Birincil çevresi tarafından (okul, aile) yönlendirme yapılan ve bu konuda destek sağlanan çocuklar kendi özgüvenlerini üst düzeyde hissecek ve okuma yazma sürecine fazlasıyla ilgili olacaktır (Ustun, 2007).

2.2.4. Duygusal Faktörler

Çocuklar okul öncesi yıllarda bireysel olarak özgür hareket etmekten hoşlanırlar. Aileleri tarafından yargılanan ve merak ettiği konularda yeterli desteği görmeyen çocuklar kendilerini suçlayıp çevreye karşı tamamen kapanabilmektedirler. Bu anlamda uygun ortam sağlandığında okul öncesi eğitim çocuğun, sosyalleşmesine, bağımsızlık kazanmasına, kendine güvenmesine ve iş birliği içinde hareket etme konusunda gelişimine büyük katkı sağlayabilir (Erden ve Akman, 1998).

Duygusal olarak okuryazarlığın edinilmesi farklı bir dil öğretmek ya da yüzmeyi bilmek gibi sonradan öğrenilebilen ve öğretilen bir beceridir (Goleman, 2006). Bu kavram veya becerilerin çocukluk döneminde çok daha kolay öğrenildiği vurgulanmaktadır. Akademik olarak karışılabilen bu durum çocuklar için okul öncesi dönemde oldukça önemli görülmektedir. Duygusal anlamda okuryazarlık, duygu düşüncelerin paylaşımından ziyade çocuğun çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmasını, kendini doğru ifade etmesini ve başarılı bir

birey olması yolunda sağlıklı adımlar atmasını sağlayan bir kavramdır (Palancı vd., 2014).

2.3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi

Okuryazarlık becerileri çocuklar doğdukları andan itibaren informal yollarla gelişmeye başlar. Okul öncesi dönemde çocuklar, dil gelişimlerini destekleyen hikaye kitapları, yazılı eserler vb. uyaranlarla karşılaşır. Ayrıca çocukların bütün gelişim alanlarında okuryazarlık açısından oldukça fayda sağlar. Okuma ve yazma olağan bir zaman dilimi içerisinde gelişmekte ve hayatın ilk döneminden başlayarak kazanılan deneyimler, bireylerde okuma ile yazma noktasında bilinçlenme açısından katkı sağlamaktadır (Erdoğan, 2013).

Anaokulu dönemindeki eğitim çocuğun ileri yaşlarda öğrenim hayatına ilişkin ilerleme kaydetmesini amaçlar. Okul öncesi eğitimi sürecinde yapılan dil etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, çocuğunokula başladığında kendisini ifade etme becerisi, kelimeleri kullanma yeteneği ve bir metni okurken akıcı ve anlaşılır okuma becerisi kazanmasına yardımcı olur.

Okul öncesi öğretmenleri, çocukları gözlemleyerek onların bilgi ve anlama düzeylerine göre verilecek eğitim planını yapmalıdır. Bu durum öğrenme için uygun ortam oluşturmak ve çocuklara yeterli imkanı sağlamak için gerekmektedir (Bilir vd., 1993).

Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, okuma yazma için yapılan hazırlık çalışmalarındaki becerilerin kullanılması için gereken etkinlikleri planlamaları ve uygulamaları gerekmektedir (Bodrova vd., 1999).

Örneğin çocuğun kalemi nasıl tutması gerektiği, okul yazmaya hazırlık çalışmalarında çok önemlidir ve öğretmenler tarafından öğretilmesi gereken temel becerilerdendir (Yavuzer, 2000).

Çocukların iki yaş civarına gelmesiyle kalemi hangi eliyle tutacağı artık şekillenmektedir. Bazı çocukların el becerileri incelendiğinde her iki elini de yazı yazarken ya da yemek yerden kullandığı bilinmektedir. İlk eğitim basamağı olan okul öncesi eğitimde öğretmenler çocuğu sağ elini kullanması için şartlandırmamalı ve bu tercih tamamen çocuğa bırakılmalıdır. Eğer sol el kullanırsa sol elle kalem tutup resim yapma gösterilmelidir (Bayhan ve Artan, 2004; Güneş, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı (2013) “36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”nda okuryazarlık hazırlık çalışmaları; “görsel algılama çalışmaları (el göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, anasınıfında konum, mekânsal ilişkiler), işitsel algılama çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri ayırt etme),dikkat ve bellek çalışmaları, temel kavram çalışmaları, problem çözme çalışmaları, el becerisi çalışmaları,özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları, güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları” olarak verilmektedir. Aşağıda başlıklara ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

2.3.1. Görsel Algılama Çalışmaları

Algılama, duyu organlarına gelen uyaranların beyinde anlamlı hale getirilerek yorumlanması, bir bütün haline getirilmesi ve en sonunda çevreyle ilgili bilgi alınması olarak tanımlanmaktadır (Metin ve Aral, 2012). Bu sürecin asıl amacı, duyu organları aracılığıyla edinilen bilgileri zihinsel alanda birleştirmek ve çevrede yaşanan durumları anlayabilmektir (Akaroğlu ve Dereli, 2012)

Görsel algılama, cisimleri betimsel (şekil, renk, boyut, hacim) yönünden ayırabilme yeteneğidir. Görsel olarak algılama yaşla birlikte gelişim göstermektedir. Çocuklar iki yaş civarında birbiri ile benzer olan cisimleri fark edebilirken, üç-dört yaşlarına doğru basit şekilleri birbiri arasında gruplayabilirler (Baykoç vd., 2000). Çocuklar ilk olarak nesnenin sadece bir özelliğine bakarak sınıflama yaparken, yeterli olgunluğa erişince iki ayrı niteliğe odaklanmakta ve nihayetinde kendi gözlemlediği özelliklere göre sınıflandırma yapacak duruma gelmektedir (Kerem, 2001).

Yaşları büyüdükçe çocuklar nesneleri farklı özellikleriyle kavrayabilmektedir. Dört yaş civarında çocuklar genel olarak dikey çizgileri ayırt edebilmektedir. Altı yaş ve sonrasında yatay, dikey ve eğimli çizgilerin ayırt edilmesinde çocuklar zorluk yaşayabilmektedir (Bayhan ve Artan, 2004).

Harflerin dizimi, şekil ve yön bakımından algılama, okuma evresi için önem taşıdığından bu yönde yaşayan zorluklar okumayı aynı zamanda öğrenme kabiliyetini olumsuz şekilde etkisi altına almaktadır (Arıkök, 2001). Çocukların harfleri kullanmaya tam manasıyla istekli olması açısından görsel algı becerilerini kazanmış olmaları gereklidir. Çocuklarda görsel algının gelişmesi için, yazı yazarken çocuğun yönlere (soldan sağa) dikkat etmesi ve kaldığı

konumu kaybetmemesi, kelime ve harfleri ayırt etmesi önem taşımaktadır (Healy, 1999).

Çocuklarda görsel algılama gelişimini artırmak için renk ve şekillerdeki ortak olan ve olmayanları bulmaya yönelik çalışmalar yapılmalı, bu çalışmalar yapılırken nesneler ve resimler kullanılmalıdır (Morrow, 2005).

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) görsel algılama çalışmaları, “*el göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekanda konum ve mekansal ilişkiler*” başlıklar bulunmaktadır.

2.3.1.1. El-Göz Koordinasyonu

Yazı yazma yeteneği çocukta veya bireyde psikomotor gelişimle alakalıdır. El- göz koordinasyonu ile birlikte yazı yazma becerisinin aktif olması için, el- kol- parmak koordinasyonu önemlidir. Bu koordinasyonun sağlanmasında aşağıdaki beceriler önemlidir;

1. Nesnelerin boyutları ile şekilleri arasında olan etkileşimlerin öğrenilmesi,
2. Hareket etme senkronizasyonunun gelişimi ve
3. Odak bir yürütücüden dikkat, ilgi, yoğunlaşma ve zekanın bir bütün olarak yürütülmesidir (Unutkan, 2003).

Okul öncesi dönem çocukları, el-göz koordinasyonu gerektiren birçok beceriyi yerine getirmektedir. Bu beceriler anlamlı çizimler yapabilme, kendi ismini yazabilme, yap-bozları uygun şekilde yerleştirebilme, kendi kendine giyinebilme, biraz zor olsa da ayakkabı bağcıklarını ve düğmeleri ilikleylebilmedir (Eınon, 2000). Bununla birlikte çocuklara gelişim özelliklerine uygun, el-göz koordinasyonları ile parmak ve el becerilerini destekleyecek yazım ve çizim malzemelerini kullanma imkanı sunulmalıdır (Beaty, 2006).

2.3.1.2. Şekil-Zemin Ayrımı

Bir cismin bir mekanda durduğunda yerden bağımsız ve ayrı olduğunun algılanması şekil-zemin ayrımı olarak bilinmektedir. Önemli algısal becerilerin başında şekil-zemin ayrımı gelmektedir (Baykoç vd., 2000).

Çevremizde gördüğümüz ve bizim algı alanımıza giren nesneler şekil, nesnelerin etrafında olan diğer detaylar zemin olarak bilinir. Çocuklar yaş aldıkça çevrelerinde gördükleri

uyarıcılara odaklanmakta, bununla birlikte gördükleri uyarıcıları birbirinden farklı kategorilere ayırmayı sağlayacak önemli niteliklere eğilim göstermektedirler (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

Bebekler üçüncü aya girdiklerinde farklı olan simaları ayırt etmeye ve tanımaya başlarlar. Altı aya geldiklerinde nesnelerin geometrik şekillerine odaklanır ve ayırt edebilirler. Yaş ilerledikçe iki-üç yaş civarına gelindiğinde birbiri ile benzer olan şekilleri eşleştirebilirler. Üç-dört yaşa gelindiğinde rengine ve şekline bakarak nesnelerin eşleştirmesini yapabilirler. Altı yaş ve üzeri çocuklar artık şekil-zemin kavramını öğrenmiştir ve şekil ve zemin arasında ayrımını yapabilirler (Bayhan ve Artan, 2004). Çocuklar gözlemlendiğinde şekil-zemin kavramlarının özümsemesinde zorlananlar olduğu görülmektedir. Dikkat dağınıklığı yaşanmasının nedeni çocuğun gördüğü bütün olaylara, her uyarıcıya karşı yoğunluğunu vermesidir. Şekil-zemin ayrımında zorlanan çocuklara çeşitli etkinlikler yaptırılmalıdır. Örneğin değişik zeminlere konulan malzemelerden istenilen malzemeyi göstermesi, karışık renkler arasına koyulan nesnelerin görsellerini bulması ya da kağıtlara çizilen görselleri ya da şekilleri takip edip gösterebilmesini içeren etkinlikler düzenlenmelidir (Bayhan ve Artan; 2004; Baykoç vd., 2000).

2.3.1.3. Şekil Sabitliği

Bir nesnenin büyüklüğü, konumu, bulunduğu ortamda kapladığı yeri her açıdan değişmesine rağmen çocuğun nesneyi gördüğü görüntüde tek bir eşya olarak algılamasıdır (Bayhan ve Artan, 2004).

Yeni doğan bebekler iki aylık olduklarında görsel algılama yönünden gelişim göstermekte ve eşyaları kavramaya odaklanmaktadır. Çocuklar iki-üç yaşlarına geldiğinde eşyaları renk, boyut ve şekil olarak sınıflandırabilmektedirler. Üç yaşından büyük çocuklar ise artık eşyaların temel niteliklerini fark edip ayırt etmeye başlarlar (Alisinanoğlu, 2004).

2.3.1.4. Mekânda Konum

Mekanda konum, aynı olan nesnelerin konumları değiştiğinde, altında, üstünde, yanında olacak şekilde konumlandığında çocukların bunu algılaması olarak bilinmektedir (Dere ve Ömeroğlu, 2001).

Çocuklar dış çevreye uyum sağladıkça, üç-dört yaşlarına geldikleri zaman ana okulu ile çeşitli kavramlar gelişim göstermektedir. Dört- beş yaş arası çocuklar kolu bacağı eksik çizilen resimlere kol bacak ekleyerek resmi tamamlayabilir. Eşyaları yan yana, üst üste olacak şekilde yerleştirebilir. Çocuklar ilk başlarda altında- üstünde, içinde-dışında gibi kavramların ardından uzakta, ortasında, bitişiğinde gibi daha komplike kavramları öğrenip kavramaktadırlar (Atay ve Şahin, 2004). Öğretmenlerin mekanda konum kavramını tam olarak öğretmek için çocuklara sınıf içinde çeşitli etkinlikler düzenlemesi gerekmektedir. Çocukların eşyalara göre sınıf içinde yer değiştirdiği, eşyaların üzerinden, yanından, altından geçtiği ve eşyalara farklı şekilde dizdiği etkinliklere yer verilmelidir (Baykoç vd., 2000).

2.3.1.5. Mekânsal İlişkiler

Maddelerin uzay düzleminde karşılıklı olan konumlarının ilişkisi mekân ilişkisi olarak ifade edilmektedir. Mekânsal ilişkiler; eşyaların kendi aralarında olan ilişkisinin belirlenmesi olarak da dile getirilebilir. Çocuklar ilk önce bulundukları mekandaki konumlarına dikkat etmektedir. Daha sonrasında ise eşyaların konumlarını ve eşya ile kendisi arasındaki uzaklıklarını değerlendirmektedirler (Senemoğlu, 2007).

Çocukların çevresinde gördüğü kalorifer peteği, mutfak dolabı gibi eşyaların yerlerinin sabit olduğunu, masa, televizyon, sandalye gibi birçok eşyanın da yerlerinin yarı sabit olduğunun farkına varmalarına yardımcı olunmalıdır. Böylelikle kendi konumları ve diğer eşyalar arasındaki bağlantıları kolaylıkla fark edebilirler (Baykoç vd., 2000).

Yürümeyi öğrenen ve hareket eden çocuk bir nesnenin diğer nesneye olan mesafesini kavramaktadır (Aktas, 2002). Dört-beş yaşına gelen çocuk temas ettiği bir cismi farklı bir cismin çevresine rahatlıkla konumlandırabilmektedir. Beş-altı yaşına gelen çocuk ise eline verilen rakamları sırasına uygun şekilde yan yana sıralayabilmektedir (Atay ve Şahin, 2004).

2.3.2. İşitsel Algılama Çalışmaları

Çocukta görsel hafızanın çok iyi olması yeni kelimeleri çok çabuk öğreneceği anlamına gelmemektedir. Çünkü görsel hafıza tek başına yeterli değildir. Çocuğun yeni kelimeler öğrenmesi için işitsel algılama yeteneğinin de gelişmesi gerekmektedir. İşitsel algılama yönünden gelişme sağlayamayan çocuğun okumayı öğrenmesi zor olabilmektedir (Ferah, 2001).

İşitsel algılama; gelen sesin çıkış yerini bulma, işitsel yönden ayırt etme, sıralama, bellek gibi birçok beceriyi içinde barındırmaktadır. İşitsel ayırt etme, gelen sesleri birçok yönden ayırt edebilmektir. Gelen sesin çıkış noktasını keşfedebilme, ses ve sesin kaynağı arasındaki bağı yakalayabilmektir (Baykoç vd., 2000).

İşitsel anlamda algılama çocukların işitsel ayırttırma yeteneğini kullanmasına yardımcı olmaktadır (Morrow, 2005). İşitsel olarak algı, çıkan sesi işitmekten ziyade ayırt edebilmek, kıyaslayabilmek ve ilişkilendirip anlamlandırmaktır. Okuma yazmada okumayı zihnen kavrayabilmek için kelime içindeki sesleri tanımak ve kelimeleri hece hece gruplandırmak gereklidir. İşitsel yönden bu özellikleri yerine getiremeyen çocuk, heceleme ve okumayı öğrenmede zorlanabilmektedir (Ferah, 2001).

Çocuklar güncel yaşamda karşılarına çıkan düşük ve tiz seslere, uyaklı sözcüklere ve sözcüklerin ilk harflerinde çıkan seslere dikkat ederler. Bir süre sonra dinlediklerini yönergeler aracılığıyla yaparlar (Güven, 1991). Çocukların bu becerilerini desteklemek için öğretmenler öğrencilerden benzerlik ve farklılık içeren sesleri ayırmalarını isteyebilirler (Morrow, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı (2013) “36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”ndaki okuma yazmaya hazırlık çalışmaları bünyesinde yer alan işitsel algı faaliyetleri üç başlık altında ele alınmıştır. Bunlar; dinleme, konuşma ve sesleri ayırt etme çalışmaları olarak bilinmektedir.

2.3.2.1. Dinleme

İşitsel algı faaliyetlerinden dinleme, konuşma ile beraber önem taşımaktadır. Güzel dinleme güzel biçimde okumayı, güzel konuşmada yazmayı güzel biçimde etkilemektedir. Eğitimin okul öncesi kademesinde çocuğun dinleme yeteneği önem taşımaktadır (Kardaş Koçak, 2017).

İşitme yönünden gelişim göstermesi, çocuğun dört yaşına ulaşınca dek dinleme becerisini değiştirip gelişim göstermesiyle ilgilidir. Dinleme ve yöneltilen sorulara cevaplar verme ile birlikte bu yetenekleri geliştirmek için keyif alınan dinleme etkinlikleri eğitimciler tarafından eğitim programları içerine alınmalıdır (Kostelnik vd., 2004).

2.3.2.2. Konuşma

Çocuklar ilk kelimesini sekiz-on sekiz aylar içerisinde dile getirmektedir. Yirmi dört aylık olduklarında çocuklar artık iki kelime içeren cümleler kurabilmektedirler. Otuz altı aya giren çocuk yedi-sekiz sözcük içeren cümleler kurabilmekte aynı zamanda dilin esas yapısını öğrenmektedir. Çocuklar atmış aylık ve üzeri oldukları zaman artık dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurabilmektedirler (Temel, 1999).

Konuşma kavramının, diğer insanlarla sağlıklı bilgi alışverişinde bulunma, hissedilen duygu ve düşünceleri dile getirme, bireyin kendini geliştirmesi için bilgiye ulaşma ve bilgiyi gerekli yerlerde kullanma ve bireyin ihtiyaçlarını karşılama gibi birçok fonksiyonu bulunmaktadır (Söderman vd., 2004).

Konuşma becerisi, okuma ve yazma becerisinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara kendilerini konuşarak ifade edecekleri ortamlar sunmalıdır (Machado, 2003).

Okul öncesi alanda eğitim veren kurumlarda yapılan etkinliklerin çocukların iletişim kurmaya istekli olacak şekilde yapılması gerekmektedir (Alabay, 2006). Sohbet etmenin, çocukları dil ile ilgili etkinliklere dahil etmede çok önemli olduğu unutulmamalıdır.

2.3.2.3. Sesleri Ayırt Etme

Okul öncesi dönemde yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilgili yapılan çalışmalarda büyük önem taşıyan fonolojik farkındalık (ses farkındalığı), hazırlanan destekleyici bir eğitim programıyla geliştirilebilir (Chard ve Dickson, 1999). Eğitimin bu kademesinde sesleri ayırt etme becerisini kazandırmak için öncelikle parça-bütün ilişkisinden giriş yapılmalıdır.

Fonolojik farkındalığın gelişiminin, okul öncesi dönemdeki çocukların gözlemlendiği çalışmalarda çocukların sözcükleri hecelere bölmeyeyle kafiye olan sözcüklere odaklanma gibi sorumlulukları yapabildikleri ancak sesler farklılaşınca zorlandıkları belirlenmiştir. Bu sonuç fonolojik farkındalığın kademeli şekilde gelişim gösteren bir beceri olduğunu ifade etmektedir (Goswami ve Bryant, 1990). Dolayısıyla fonolojik farkındalığı destekleyici etkinlikler planlanırken çocukların gelişim özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.

Yapılan birçok araştırmaya göre fonolojik farkındalık eğitimi okuma yazmaya hazırlık için ön koşul bir beceridir (Rubba, 2004; Söderman vd., 2004).

Okul öncesi döneminde çocuğun harfleri kullanarak ritim bulması, fonolojik farkındalığını

ölçmede önemli bir etkidir (Sayeski vd., 2001). Fonolojik farkındalık üzerine sınıf ortamında yapılan çalışmalar, çocukların sözel dille vakit geçirmelerini ve harflerin seslerini bulmalarını sağlar (Burgess vd., 2001).

Fonolojik farkındalığı olan çocuklar, sözlerin içinde bulunan sesleri fark edebilmektedirler (NAEYC, 1998).

2.4. Dikkat ve Bellek Çalışmaları

Dikkat, etraftan duyulan seslerin istenilen sesin duyulması, istenilmeyen sesin farkına varılmaması ve asıl istenen hedefe yönelme olarak tanımlanmaktadır (Anderson ve Crawford, 2005). Okul öncesi dönemde çocukları alıcılarını hedefe yöneltmeyi, hafızalarını aktif tutmayı ve direk verilen cevapları görmezden gelmeyi deneyerek bireysel yönden düzenleme yeteneklerini kontrol altına almayı kavrarlar (McClelland ve Cameron, 2012). Çocuklarda bireysel anlamda düzenlemenin zeminini meydana getiren bilişsel yeteneklerin ani gelişmesi ve tecrübe edinerek bilgiyi öğrenme, olgunlaşmayla beraber düzenli ve programlı davranışların meydana gelmesine yardımcı olur (Best ve Miller, 2010).

Küçük yaştaki bireylerde odaklanma, diğer beyinsel fonksiyonlar gibi zamanla gelişmektedir. Dolayısıyla küçük yaştaki çocuklarda odaklanmanın zaman içerisinde gelişim gösterdiği belirtilmektedir. Objelere dikkat edip objeleri duyu organları ile hissederek kavrayan küçük yaştaki çocukların daha uzun zaman o objeleri hafızalarında tutabildikleri bilinmektedir. Benzer şekilde bazı küçük yaştaki çocukların ilk gördükleri objeleri dikkat kesilerek gözlemledikleri ve diğer gördüklerinde o objelere karşı kısa sürede hatırlama durumu olduğu belirtilmektedir. Yeni doğanların 2 yaş civarında odaklanma becerilerinin artarak devam ettiği ifade edilmektedir. Ana sınıfı sürecinde çocukların gelişimlerdeki en belirgin değişim uzun süreli odaklanmada olmaktadır. Geniş zaman dönemlerinde odaklanma sürecini sürdürebilme şeklinde ifade edilen odaklanma becerisi, çocukların kavrayabilme ve kavranan bilgileri diğerleri ile bağdaştırabilmeleri için odaklanmalarında etkin faktör olarak çocukların eğitim ve öğrenim becerilerini ve süreci etkileyebilmektedir (Betts vd., 2006).

Bellek (hafıza), yeni bilgilerin kavranması, kavranan bilgilerin kalıcı olarak yer etmesi, çok ve az vadeli biçimde depo edilmesi ve zamanlaması olduğunda öne çıkarılarak anımsanmasını içerir (Sözen, 2005). Hayatın ilk dönemlerinden bu yana hafıza sürekli olarak

ilerleme kaydetmektedir. Doğduktan sonra yaşına basana kadar bebekler objeleri tanımaya ve görme duyuları ile algılamaya çalışmaktadır. Çocuklar yaşları ilerledikçe nesneleri yaşlarına uygun olacak şekilde hatırlayabilmektedir. Okul öncesi eğitimde amaca dönük hafıza etkinliklerinin yapılması, küçük yaştaki bireylerin hafızalarının gelişmesini sağlayacaktır (Alisinanoğlu, 2004).

2.5. Temel Kavram Çalışmaları

Bilişsel gelişimin desteklenmesi terimlerin öğrenilmesi ve kullanılmasına bağlıdır. Çocukların terimleri öğrenmeleri oldukça önceli bir süreçtir (Ayhan ve Aral, 2007).

Terim; bir objenin, bir olayın farklı olmayan niteliklerinin kelime ya da niteleyici bir şey ile izah edilmesidir. Bununla birlikte tüm öğrenme biçimleri için temel etkindir (Başaran, 1996).

Terimler beyin fonksiyonlarına bağlı süreçler ile kazanılır. Davranışçı ekolü savunanlara göre, kişinin terim öğrenme sürecinin yoğunluğu; meydana getirilen terimin doğruluğu ya da yanlışlığı; genel itibarıyla, çevresel etkenlerle bağlantılı olarak meydana gelen davranışlar, bireyin iç ve dış davranış tekrarına dayanır (Ülgen, 1995).

Zihinsel gelişim ve sözel konuşma becerisinin ilerlemesini yakından ilgilendiren kelime öğrenme ile ilgili beceriler anaokulu dönemindeki çocuklar için oldukça önemlidir. (Uyanık ve Artan, 2004).

Anaokulu döneminde çocuklarda terimlerin belli bir öncelik sıralaması, sınıflaması yoktur. Çocuklar ağacı sınıflandırırken ağacın türünü kafalarında belirleyememektedirler. 24- 48 ay aralığındaki çocuklar hareketli objelere “kuşlar”, tekerleği bulunan vasıtalara “arabalar” ve buna benzer somutlaşmamış kelimeler tercih etmektedir. Bir terimin sürekli kullanılabilmesi için, terime ait bilgilerin bilinmesi, tasnifi ve birden fazla kez kullanılması gerekmektedir. Çocuklar büyüdükçe objeleri daha fazla niteleyici tasnifler ile bağdaştırabilirler. Çocukların temel terimleri bilmeleri, tasniflemeleri, hiyerarşik düzene koymaları, bağdaştırmaları ve çözüm odaklı yaklaşımlarını sağlamaktadır (Alisinanoğlu vd., 2007).

Anaokulu sürecinde öykü dinleme, okunan öyküler ve görsellerle ilgili konuşma, öykü ile ilgili soru sorup yanıtlama etkinlikleri, çocukların kelime ve terim dağarcığını geliştirmektedir. Öğrenilen terim sayısı arttıkça çocuk okumaya ve kavramaya daha uygun hale gelmektedir (Albrecht ve Miller, 2004).

Anaokulu sürecinde eğitimcinin dili nesnel kullanması, akıcı telaffuzu, çocukların sözcük dağarcığını genişletmesi, çocuklara nasıl dinleneceğini izah etmesi, çocuklara soru sorması, sözcüklerin manalarının çocuklarla münakaşa ortamı yaratılarak değerlendirilmesi, öykü anlatılması ve okunması, kelime dağarcığını geliştirmede etkili yöntemlerdir (Bennett vd., 1999).

2.6. Problem Çözme Çalışmaları

Bireylerin hayatında çözülmesi gereken farklı nitelik ve sayıda birden fazla problem bulunmatadır. Bu sebeple insanların farklı, irdeleyici ve fonksiyonel düşünebilen ve denk geldiği sorunlara münasip ve güçlü çareler üretebilen nitelik içermesi oldukça mühimdir (Büyükkaragöz, 1995). Bununla birlikte sorunlara çare bulma yeteneği, insanların bulunduğu çevreye etkin bir şekilde yabancılaşmamasına katkı sağlamaktadır (Senemoğlu, 2007).

Çocukların sorun çözme yetenekleriyle alakalı olan kişiler içerisinde eğitimciler nitelikli konumdadırlar. Eğitimciler öğrencilere istenen beceri ve yetenekleri elde etmede ve kavranan beceri ile yetenekleri geliştirmede programın birinci sorumlularıdır (Ocak, 2010).

Bu beceriye sahip olmayan kişilerin oldukça stresli ve güven açısından sorun yaşadıkları, toplumun isteklerini idrak etmede ilgisiz oldukları ve gereğinden fazla duydu durum bozukluğu yaşadıklarını ifade edilmektedir (Heppner, Baumgardner ve Jakson, 1985).

Çocuklar kavrama ve kavradıklarını kağıda aktarmayı öğrenirken filozof gibidir. Harfleri, biçimleri ve sözcükleri oldukları yere yerleştirirler; değişik biçimlerde aynı zamanda düzeylerde bilgi meydana getirirler. Bununla birlikte okuma yaparken fotoğrafları inceleyerek parça üzerinde tahminde bulunurlar; basılı materyalde bulunan kişiliklerin taklitlerini yapmaya çalışırlar; hikayenin bitişi hakkında fikir yürütürler veya kafalarından bir son yaratırlar (Morrow, 2005). Dolayısıyla sorunlara çözüm üretme becerilerinin gelişim göstermesi, anaokulu öğrencileri için kavramada zemin meydana getirmektedir. Öğrencilere, düşüncelerini deneyerek eksi ve artılarına şahit olma şansı sağlanmalıdır. Öğrenciler, yapma bozma yolu ile sorunlara çözüm ürettikleri vakit zamana yenik düşmeyen beceriler edinmektedirler (Alisinanoğlu vd., 2007).

2.7. El Becerisi Çalışmaları

Duyu organlarını tanıma yeteneği dünyaya gelen bireyin 18 aylıkken kağıda kalemle karışık çizgiler çizmesi ile gelişim göstermektedir (McName, 1991). 36 ve 60 ay arasında bireyler gördükleri şeylerin aynılarını kağıda aktarabilme düzeyine yönelik ilerler. Bundan sonra kalemi ile çizgiler arasında bağlantı kurmaya başlar. Bu kaydedilen ilerleme yazma kabiliyetinin temel özelliklerinden biridir (Yavuzer, 2000).

60-72 aylık çocuklara eğitim veren eğitimcilerin karalama faaliyetleri sırasında kopuk ve kenarlı karalama faaliyetleri yerine oval ile köşeli karalama etkinlikleri üzerine çalıştırmaları, çizim yaparken öğrencilerin ellerini kağıt ve kalemin birleşiminden ayırmamaları yani devamlılığı bozmamaları hususunda özen göstermeleri anaokulu sonrasında alınacak eğitime hazırlıkta önem taşımaktadır (MEB, 2006). Karalama faaliyetleri sırasında, öğrenciler kalem ve çeşitli materyalleri kavrarken büyük orada parmakların hepsi yuvarlak biçimde kalemi tutarlar. Küçük kasları geliştikçe kalemi parmaklarının arasında tutarlar. Çocuklar farkına vararak kalemi tutmadan evvel yazı yazamazlar. Fakat bu son aşamaya ilkökul çağına kadar erişilemeyebilir (Beaty,2006; Temel vd., 1991).

El ve kol kaslarını çalıştırarak yeteneklerini artırmak amacı ile yapılan kesme yapıştırma etkinliklerinde; makas ile kesmeyi kavramak ve pekiştirmek önem taşımaktadır. Kesme işlemini yapamayan öğrencilere destek sağlanmalıdır. Kesme aracını aynı zamanda kesilen malzemeyi ne şekilde kavrayacakları açıklanmalıdır. 48 ayını doldurmuş çocuk çok kolay bir şekilde düz bir çizdiği yeri makasla ikiye bölebilmekte fakat oval kesimlerde aynı zamanda yamuk çizgilerin ardından gitmeyi o kadar da iyi yapamamaktadırlar. Çocukların tüm şekilleri kesme etkinliklerini yapmaları desteklenmelidir (Beaty,2006).

2.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarını Uygulaması

Çocukların okul öncesi dönem kapsamında okuma yazma becerilerini edinmiş olması ve ardından ilkökul dönemine başlamaları önem taşımaktadır. Dolayısıyla öncelik olarak aile ardından eğitimci ve okul tamamlayıcı faktörlerdir (Kakırman Yıldız, 2016).

Anaokulu eğitim basamağının hedefi, öğrencileri bir sonraki eğitim kademesi olan kademe

olan ilk okula hazırlamak ve gereken bilgi ve yetenekleri desteklemektir. Nitekim erken yaşlarda okuma yazma becerilerine sahip olan çocuğun bir üst kademe olan ilkokula geçişi kolaylaşmaktadır (Taşkın, Sak ve Şahin Sak, 2015). Bu yetenekleri kazandırmada en büyük görev öğretmenlere aittir. Öğretmenler, öğrencileri bu süreçte cesaretlendirmekte ve rehber olmalıdır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma yazma üzerine becerilerinin gelişmesi için taşımaları gereken birçok özellik bulunmaktadır. Bunlar;

- Çocuklara model olma,
- İletişim kurarken her zaman ilk anlamlarını çağrıştıracak cümleler kurma,
- Dili kullanırken Türkçe'yi doğru ve zengin kullanma,
- İletişim halindeyken tasvirlerle yer verme,
- Çocukların yeni ve karmaşık cümle kurmalarına öncülük etme (Uyanık ve Kandır,2010),
- Okuma yazma üzerine yapılan çalışmalarda çocukların birbiriyle etkileşim halinde olmasına olanak sağlama,
- Okuma yazma ile ilgili çalışmalarda bireysel ve grup çalışmalarını uygulayacak şekilde düzenleme yapma,
- Okuryazarlık çalışmalarında çocuklarda merak ve ilgi uyandıran materyaller kullanma,
- Çalışmalar sırasında çocukların merak ettikleri soruları sormalarına fırsat verme,
- Yapılan etkinliklerde dikkatin yazıya çekilmesine öncülük etme,
- Sınıfta kullanılan nesnelerin üzerine yazılı kağıtlar yapıştırma (Uyanık ve Kandır, 2010).

Bu maddeleri uygulamak amacıyla anaokulu öğretmenleri kurumlarında bazı etkinliklere yer verirler. Bu etkinliklere örnek olarak şunlar verilebilir;

- Yazmayla ilgili ince motor becerilerine yer verilir. Benzer sesle başlayan ve biten sözcüklerin olduğu etkinliklere yer verilebilir. Çocukları yazı yazmaya teşvik edici etkinlikler yapılır. Kafiye becerilerinin ön planda olduğu seslere yer verilir, oyunlar oynanabilir. Çocuklardan fikirlerini öğrenilip sınıf panosuna asılabilir. Okul öncesi dönem çocuklarının ilgi ve merakları ne kadar fazlaysa ve soru cevap şeklinde iletişim kurmayı seçiyorlarsa doğru orantılı olarak okuryazarlığa ilişkin alakaları da artış göstermektedir (Uyanık ve Kandır ,2010).

2.9. Konu ile İlgili Çalışmalar

2.9.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Karadağ (2023) çalışmasında 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 anaokulu öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” olgusu ile alakalı var olan bilgileri ve gelişim göstermesine bağlı olarak yerine getirdikleri sınıf içi faaliyetleri araştırmayı hedeflemiştir. Çalışma neticesinde okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının cinsiyetlerine, yaşlarına ve mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Denli (2022) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık inançları ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı hedeflemiştir. Çalışma neticesinde, anaokulu öğretmenlerinin erken okuma yazma inanç düzeylerinin yüksek olduğunu, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının olumlu olduğunu, eğitimcilerin erken okuryazarlık inançları ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre mesleki kıdem yılı az olanların lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin erken okuma yazma inançları ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları ile ilgili zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretir-Özçelik (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenler ile kıdemli öğretmenlerin okuma yazmaya ilişkin görüş ve algıları incelenmiştir. Çalışma sonucunda kıdemli olan öğretmenlerin okuma yazma ve okumaya hazırbulunuşluğa yorumlarının yıl tecrübelerinden dolayı oldukça pozitif oldukları sonucuna varılmıştır.

Şimşek (2007) yaptığı araştırmada, Türkçe dil çalışmalarının okuryazarlık üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda farklı yollarla öykü okumanın ve anlatmanın çocukların okuma olgunluğunu geliştirdiği tespit edilmiştir.

Deretarla (2006) yaptığı çalışmasında, ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yorumlarını ve eğitim ortamında kullanılan malzemelerle meydana

getirilen faaliyetlerin okuryazarlığa hazırlık çalışmalarıyla alakasını incelemiştir. Araştırma sonucunda okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına karşı olumlu bakış açısı taşıyan öğretmenlerin yaptıkları planlarda okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına oldukça çok yer verdikleri ve malzeme sayısını arttırmaya çabaladıkları belirlenmiştir.

Arnas ve arkadaşları (2003) öğretmenlerin günlük planlarda uyguladıkları etkinlikleri ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma neticesinde eğitimcilerin erken okuryazarlığa hazırlık faaliyetleri için oldukça çok materyal (kalem, kağıt) gerektiren çalışmalar yaptıkları ve birçoğunun çizgi faaliyetleri yaptıkları tespit edilmiştir.

Kerem (2001) yaptığı çalışmada, anaokulu dönem öğrencilerinde okuryazarlığa hazırlık çalışmalarının okuma gelişimine faydası araştırılmıştır. Araştırma sonucuna bakıldığında “Okumaya Hazırlık Programının” çocukların okuma gelişimlerini olumlu şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Costantino-Lane (2021) yaptığı çalışmada, California’daki (ABD) okul öncesi öğretmenlerinin anaokulu öğrencilerine okuma öğretimi konusundaki algılarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 103 anaokulu öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma neticesinde eğitimlerin, etkili iletişim kurma becerisinin, okula hazırlık noktasında anaokuluna gitmekten veya alfabedeki harfleri bilmekten daha önemli olduğuna inandıkları belirlenmiştir.

Alatalo ve Westlund (2021) yaptıkları çalışmada, İsveçli anaokulu öğretmenlerinin, öğrencilerin dil ve okuryazarlık gelişimini destekleyen bir araç olarak sesli okuma açısından düşüncelerini ve algılarını incelemişlerdir. Araştırma kapsamında 15 okul öncesi öğretmeni odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kişisel ve pratik bilgilerinin günlük öğretimlerini şekillendirdiği bulunmuştur. Katılımcı öğretmenler sesli okumalar düzenlemeye çalıştıklarını, ancak lojistik ve pratik zorlukların bir sonucu olarak her zaman başarılı olamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, büyük gruplar ve matematik ve fen gerekliliği gibi dış faktörleri, sesli okumanın planlanması ve uygulanmasındaki engeller olarak tanımlamışlardır.

Baroody ve Diamond’ın (2016) erken okuma yazma yeteneklerinin ele alındığı çalışmada,

fonolojik farkındalık yönünden hece sözcük bilgisi ve açıklayıcı sözcük bilgisini değerlendirilmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 48 ve 60 ay arası 167 çocuk oluşturmuştur. Çalışmanın neticesinde sınıf içinde okuma yazma amacıyla organize edilen ortamın, öğrencilerin okuma yazma yetenekleriyle alakalı olduğu ve bağımsız etkinliklerde yerine getirilen okuma yazmayla alakalı etkinliklerin, çocukların erken okur yazarlık becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Saracho (2004) yaptığı çalışmasında, okuma yazma açısından eğitimcilerin üstlendikleri görevleri tayin etmek için beş okul öncesi öğretmenini, yaptıkları faaliyetler esnasında gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda, eğitimcilerin faaliyetler esnasında çocuklara yol gösterici rolleri üstlendikleri tespit edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgileri içermektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, betimsel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Eğitim çalışmalarında temsil edilen çoğunluğun belirlenen konuyla alakalı tutum, inanç ve düşüncelerini öğrenmek için sıklıkla kullanılan bir modeldir (McMillan ve Schumacher, 2010). Tarama modeli, çalışmaya dahil olan bireylerin özelliklerini meydana çıkarmayı hedef görmüş bir süreçten meydana gelir (Büyüköztürk vd., 2016).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Adana İli sınırları içerisinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ile bağımsız anaokullarında görev alan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Adana ili Merkez, Çukurova, Seyhan ve Yüreğir ilçe sınırları içerisinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel anaokulları ile ana sınıflarında görev yapan 332 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesinin hedeflendiği bu çalışmada, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklem yöntemi, bütün örneklemelerin seçilmesinde her örnekleme eşit seçilme şansı vererek tercih edilen birimlerin örnekleme dahil edildiği bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2013). Ayrıca araştırmacının eriştiği bu bireyler, çoğunlukla toplam ve birçok grup tarafından yetkili görülmektedir (Bernard, 2017).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine Tablo 1'de yer

verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	228	68.7
Erkek	104	31.3
Öğretmen yaş grubu		
21-30 yaş	230	69.2
31-40 yaş	76	22.9
41 yaş ve üzeri	26	7.9
Öğretmen mesleki kıdem		
1-5 yıl	201	60.5
6-10 yıl	82	24.7
11-20 yıl	40	12.0
21-30 yıl	9	2.7
Çalışılan okul türü		
İlköğretime bağlı anasınıfı	204	61.4
Bağımsız anaokulu	128	38.6
Görev yapılan yaş grubu		
36-48 ay	96	28.9
49-60 ay	110	33.1
61-72 ay	126	38.0
Toplam	332	100.0

Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilmiştir. Buna göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden (% 68.7)’inin kadın, (% 31.3)’ünün ise erkek olduğu belirlenmiştir. Yaş grubu dağılımı öğretmenlerde sırasıyla (% 69.2)’sinde 21-30 yaş arası, (% 22.9)’sında 31-40 yaş arasında, (% 7.9)’inde ise 41 yaş ve üstünde olduğu tespit edilmiştir. +50 yaş grubu dört öğretmen 41 yaş ve üstü+ olan öğretmen grubuna dahil edilmiştir. Öğretmenlerin mesleklerindeki mesleki kıdemlerine bakıldığında sırasıyla (% 60.5)’inde 1-5 yıl, (% 24.7)’sinde 6-10 yıl, (% 12.0)’ında 11-20 yıl, (% 2.7)’unda ise 21-30 yıl arasında olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerden (% 61.4)’ünün ilköğretime bağlı anasınıflarında, (% 38.6)’inin ise bağımsız anaokullarında görev aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları yaş grupları incelendiğinde sırasıyla (% 28.9)’unun 36-48 ay, (%

33.1)'inin 49-60 ay, (% 38.0)'sının ise 61-72 ay grubunda oldukları sonucuna varılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Kişisel Bilgi Formu (Ek.1) ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği (Ek.2) dahil olarak iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmacı tarafından elde edilmiş olan bu form, öğretmenlerin demografik bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan okul türü ve görev yapılan yaş gurubunu belirlemeye yönelik altı sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği

Bu ölçek, Bay (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik araştırmasında Scree Plot eğrisi 8 faktörlü yapıyı göstermiş ve madde yükü .50 den küçük olan maddeler çıkarılmıştır. Faktörlerin alfa değerleri .70 ile .88 arasında değişkenlik göstermektedir. Açıklanan toplam varyans %65.7'dir. Ölçeğin genel kısmı güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak elde edilmiştir. Ölçek 33 maddeden oluşan likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir. Buna verilere bakılarak ölçek öğretmenlerin verilen maddeleri uygulama derecesine göre, (1) Hiçbir Zaman, (2) Çok Az, (3) Nadiren, (4) Sıklıkla, (5) Her Zaman seçeneklerinden oluşmuştur. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği, faktör yapısı, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile elde edilmiştir “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” 8 faktör ve 33 maddeden oluşmaktadır. 1. Faktör “Dikkat ve Bellek Çalışmaları” 6 maddeden oluşmaktadır. 2. Faktör “Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar” 6 maddeden oluşmaktadır. 3. Faktör “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulunuşluk Çalışmaları” 4 maddeden

oluşmaktadır. 4. Faktör “Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar” 3 maddeden oluşmaktadır. 5. Faktör “Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar” 3 maddeden oluşmaktadır. 6. Faktör “Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar” 4 maddeden oluşmaktadır. 7. Faktör “Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar” 4 maddeden oluşmaktadır. 8. Faktör “Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar” 3 maddeden oluşmaktadır. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nden elde edilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165 olmuştur. Ölçekten alınan yüksek puanlar, eğitimcilerin okuma yazma hazırbulunuşluk çalışmasında yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Böylece bu çalışmanın sonucuna bakıldığında yazı farkındalığı ile ilgili çalışmaların okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanımının artmasının, çocukların becerileri kazanıp kazanmadığını olumlu belirlemek için yarar sağlayacağı sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte, güncel bir çalışma incelendiğinde öğretmen okuma yazmaya hazırlığa ilişkin kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan bu çalışmanın Cronbach Alpha (α) güvenirlik katsayı değeri 0,94’tür (Erbaş, 2021).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan gerekli izinler alındıktan sonra, 2020–2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Veriler Adana ili Merkez, Seyhan, Çukurova ve Yüreğir ilçelerine bağlı bulunan okullarda görev yapan, çalışmaya katılmaya gönüllü olan okul öncesi öğretmenlerinden toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlere araştırma kapsamında “Kişisel Bilgi Formu” ile “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Veriler google formlar aracılığıyla toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 23.0 paket programı uygulanmıştır. Kategorik ölçümler sayı ve yüzde olarak, sürekli ölçümler ortalama ve standart sapma (gerekli yerlerde medyan (ortanca) ve minimum-maksimum) olarak özetlenmiştir. Çalışmada yer alan parametrelerin normal dağılım gösterip göstermediğini

belirlemede ölçek skorlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Normal dağılım gösteren parametrelerde ikili grup analizlerinde bağımsız student t-testi, ikiden fazla grup analizlerinde Oneway ANOVA testi kullanılmıştır. Değişkenlerden ikiden fazla grup olanların gruplar arasındaki farklılığın kaynağını belirlemede Post Hoc testlerinden Tukey testine başvurulmuştur. Ölçekler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson ve Spearman'srho korelasyon testi kullanılmıştır. Yapılan testlerde istatistiksel önemlilik düzeyi 0.05 olarak kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesini için yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Ortalama, Standart Sapma, Medyan, Minimum ve Maksimum Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2’de “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin” ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Ortalama, Standart Sapma, Medyan, Minimum Ve Maksimum Değerleri

	Madde sayısı	Ort±Ss	Med	Min-Maks
1. Faktör: Dikkat ve Bellek Çalışmaları	6	17,2±7,2	19	6-30
2. Faktör: Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	6	25,8±3,7	26	11-30
3. Faktör: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulunuşluk Çalışmaları	4	16,7±1,8	17	9-20
4. Faktör: Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar	3	13,2±1,9	13	3-15
5. Faktör: Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	3	13,1±1,8	13	6-15
6. Faktör: Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar	4	17,8±2,4	18	6-20
7. Faktör: Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar	4	17,9±2,4	18	7-20
8. Faktör: Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	3	12,9±2,1	13	4-15
Toplam Ölçek Boyutu	33	134,6±13,5	135	62-163

Tablo 2'ye göre çalışmaya katılan öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin alt boyutlarından olan; ‘1. Faktör: Dikkat ve Bellek Çalışmaları’, ‘2. Faktör: Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar’, ‘3. Faktör: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulununuşluk Çalışmaları’, ‘4. Faktör: Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar’, ‘5. Faktör: Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar’, ‘6. Faktör: Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar’, ‘7. Faktör: Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar’, ‘8. Faktör: Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar’, ‘Toplam Ölçek Boyutu’ ölçek puan ortalamalarının, standart sapma, minimum, maksimum ve medyan değerleri ortalamasının üzerinde çıkmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan yüksek puanlar, öğretmenlerin okuma yazma hazırbulununuşluk çalışmasında yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Çarpıklık, Basıklık ve Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayı Değerlerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 3. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin” Çarpıklık, Basıklık ve Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayı Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık	Parametrik/Non Parametrik	Cronbach alpha güvenirlilik katsayısı
1. Faktör: Dikkat ve Bellek Çalışmaları	-0.209	-1.269	Parametrik	0.886
2. Faktör: Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	-0.973	1.452	Parametrik	0,859
3. Faktör: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulununuşluk Çalışmaları	-1,138	1,514	Parametrik	0,707
4. Faktör: Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar	-1,258	3,435	Non Parametrik	0,784
5. Faktör: Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	-1,016	1,287	Parametrik	0,745
6. Faktör: Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar	-1,378	3,222	Non Parametrik	0,822

7. Faktör: Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar	-1,350	2,216	Non Parametrik	0,832
8. Faktör: Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	-1,258	2,034	Non Parametrik	0,793
Toplam Ölçek Boyutu	-0,930	4,116	Non Parametrik	0,865

Tablo 3'e göre "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği"nin alt boyutlarından olan; '1. Faktör: Dikkat ve Bellek Çalışmaları', '2. Faktör: Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar', '3. Faktör: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulununuşluk Çalışmaları' ve '5. Faktör: Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar' alt ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 değerleri arasında olduğu tespit edilmiş olup; ilgili ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. George ve Mallery 2010 yılında yaptıkları araştırmada ölçek puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 değerleri arasında olması gerektiğini bildirmişlerdir. Çalışmada kullanılan diğer '4. Faktör: Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar', '6. Faktör: Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar', '7. Faktör: Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar', '8. Faktör: Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar' ve 'Toplam Ölçek Boyutu' ortalama puanlarının çarpıklık ve basıklık değerinin -2 ile +2 aralığında olmadığı tespit edilmiş olup; ilgili ölçek puanlarının normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Cinsiyet Değişkeni ile Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Cinsiyet Değişkeni İle Ölçek Puanları Arasındaki durumların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için incelenen Mann Whitney U-testi ve Bağımsız Student t-testi bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkeni ile Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

	Kadın (n=228)	Erkek (n=104)	t/u	p
	Ort±Ss	Ort±Ss		
1. Faktör: Dikkat ve Bellek Çalışmaları	16,7±7,2	18,3±7,1	t:-1,882	0,061
2. Faktör: Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	26,0±3,4	25,2±4,2	t:1,999	0,046*
3. Faktör: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulununuşluk Çalışmaları	16,8±1,8	16,6±1,9	t:0,852	0,395
4. Faktör: Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar	13,3±1,8	12,9±1,9	u:-1,352	0,176
5. Faktör: Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	13,1±1,8	13,2±1,7	t:-0,301	0,764
6. Faktör: Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar	17,9±2,3	17,4±2,4	u:-2,025	0,043*
7. Faktör: Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar	18,0±2,3	17,6±2,5	u:-1,730	0,084
8. Faktör: Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	12,9±2,1	12,9±2,1	u:-0,074	0,941
Toplam Ölçek Boyutu	134,8±13,0	134,2±14,4	u:-0,025	0,980

* $p<0,05$, t: Bağımsız Student t-testi, u: Mann Whitney U test

Tablo 4'e göre kadın öğretmenlerin 'Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar' ve 'Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar' ölçek puan ortalamalarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Tablo 4'de yer verilen diğer alt faktörler ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Yaş Grubu Değişkeni İle Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine İlişkin Bulgular

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin” yaş grubu değişkeni ile ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için incelenen Oneway ANOVA testi ve Kruskal Wallis testi bulguları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Yaş Grubu Değişkeni ile Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

	21-30 yaş (1) Ort±Ss	31-40 yaş (2) Ort±Ss	41 yaş ve üstü+ ⁽³⁾ Ort±Ss	χ^2/F	p	Karşılaştırma
1. Faktör: Dikkat ve Bellek Çalışmaları	18,0±7,0	16,7±8,0	15,3±6,7	F:1,209	0,306	
2. Faktör: Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	25,8±3,8	25,7±3,7	25,3±3,4	F:0,189	0,904	
3. Faktör: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulununuşluk Çalışmaları	16,8±1,7	16,9±1,8	16,5±1,9	F:0,459	0,711	
4. Faktör: Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar	13,1±2,0	13,1±1,8	13,7±1,2	χ^2 :1,366	0,714	
5. Faktör: Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	13,2±2,0	13,1±1,6	13,4±1,6	F:0,294	0,829	
6. Faktör: Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar	17,8±2,5	17,4±2,2	18,5±1,8	χ^2 :6,574	0,087	
7. Faktör: Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar	18,0±2,2	17,8±2,6	18,5±1,8	χ^2 :2,165	0,539	
8. Faktör: Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	13,0±2,0	12,5±2,1	13,6±1,7	χ^2 :7,986	0,046*	3-1; p=0,038 3-2; p=0,047
Toplam Ölçek Boyutu	135,8±12,5	133,0±14,1	137,7±11,8	χ^2 :1,995	0,574	

* $p<0,05$, F: Oneway ANOVA testi, χ^2 : Kruskal Wallis test

Tablo 5’e göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş grupları ve “Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar” ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanırken ($p<0,05$); yaş grupları ile 1. Faktör, 2. Faktör, 3. Faktör, 4. Faktör, 5. Faktör, 6. Faktör, 7.

Faktör ve toplam ölçek boyutu arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ($p>0,05$). Bu alt boyutların yaş değişkeni ile bağlantılı bir uygulama oranı gözlemlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

41 yaş ve üstüne sahip okul öncesi öğretmenlerinin “Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar” ölçek puan ortalamalarının, 21-30 yaş ve 31-40 yaş arasında olan anaokulu öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. 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.

4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkeni İle Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine İlişkin Bulgular

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin” mesleki kıdem değişkeni ile ölçek puanları arasındaki farklılıkların incelenmesi için Oneway ANOVA testi ve Kruskal Wallis testi bulguları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni ile Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların Sonuçları

	1-5 yıl (1)	6-10 yıl (2)	11 yıl ve üstü ⁺ (3)	χ^2/F	p	Karşılaştırma
	Ort±Ss	Ort±Ss	Ort±Ss			
1. Faktör: Dikkat ve Bellek Çalışmaları	17,2±7,1	18,9±7,0	14,4±7,1	F:6,186	0,002**	1-3; p=0,034 2-3; p=0,001
2. Faktör: Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	25,8±3,8	25,7±3,8	25,8±3,1	F:0,042	0,959	
3. Faktör: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel	16,6±2,0	16,9±1,5	16,9±1,5	F:1,039	0,355	

Hazırbulununuşluk Çalışmaları					
4. Faktör: Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar					
	13,1±1,9	13,1±1,7	13,5±1,4	$\chi^2:1,583$	0,453
5. Faktör: Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar					
	13,1±1,9	13,2±1,5	13,2±1,8	F:0,016	0,984
6. Faktör: Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar					
	17,8±2,5	17,6±2,4	17,9±1,8	$\chi^2:0,866$	0,648
7. Faktör: Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar					
	17,8±2,5	17,8±2,3	18,3±2,1	$\chi^2:1,068$	0,586
8. Faktör: Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar					
	12,9±2,2	12,8±2,0	13,1±1,8	$\chi^2:0,713$	0,700
Toplam Ölçek Boyutu	134,4±14,0	135,9±13,6	133,1±10,5	$\chi^2:2,896$	0,235

* $p<0,05$

Tablo 6'ya göre çalışmaya katılan anaokulu öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenleri ile "Dikkat ve Bellek Çalışmaları" ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanırken ($p<0,05$); mesleki kıdem değişkeni ile diğer ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ($p>0,05$). Mesleki kıdem ile "Dikkat ve Bellek Çalışmaları" ölçek boyutları arasında tespit edilen farklılığın kaynağı Post Hoc Tukey testi ile incelenmiştir. 11 yıl ve üstünde okul öncesi olarak görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin "Dikkat ve Bellek Çalışmaları" ölçek puan ortalamalarının, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu neticesi çıkarılmıştır.

4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Çalıştığı Okul Değişkeni ile Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine İlişkin Bulgular

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin”, öğretmenlerin çalıştığı okul değişkeni ile ölçek puanları arasındaki farklılıkların incelenmesi için Bağımsız Student t-testi, Mann Whitney U testi bulguları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Değişkeni ile Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların Sonuçları

	İlköğretime Bağlı Anasınıfı	Bağımsız Anaokulu	t/u	P
	Ort±Ss	Ort±Ss		
1. Faktör: Dikkat ve Bellek Çalışmaları	17,8±7,4	16,2±6,8	t:1,950	0,052
2. Faktör: Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	25,9±3,8	25,6±3,6	t:0,813	0,417
3. Faktör: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulununuşluk Çalışmaları	16,9±1,7	16,5±1,9	t:2,076	0,039*
4. Faktör: Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar	13,2±1,8	13,1±1,9	u:-0,569	0,569
5. Faktör: Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	13,2±1,7	12,9±1,9	t:1,234	0,218
6. Faktör: Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar	17,8±2,3	17,8±2,4	u:-0,135	0,893
7. Faktör: Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar	17,9±2,4	17,8±2,4	u:-0,252	0,801
8. Faktör: Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	13,0±2,0	12,7±2,2	u:-1,484	0,138
Toplam Ölçek Boyutu	135,8±13,6	132,6±13,0	u:-2,345	0,019*

* $p<0,05$, ** $p<0,001$, t: Bağımsız Student t-test, u: Mann Whitney U test

Tablo 7’de yapılan çalışmaya göre ilköğretime bağlı ana sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ‘Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulununuşluk

Çalışmaları’ ve ‘Toplam Ölçek Boyutu’ ölçek puan ortalamalarının, bağımsız anaokulu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmalardan çıkan sonuçlara göre; anasınıfları, bağımsız anaokullarına oranla daha fazla uyarıcıya sahiptir. Bu durum da çocukların becerilerinin gelişiminde, akademik başarılarının artışında ve bağımsız davranış geliştirmelerinde olumlu etkilere sahiptir (Stipek vd., 1995). Tablo 7’de yer alan diğer ölçek puan ortalamaları ile çalıştığı okul değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Diğer alt boyutların çalıştığı okul türü değişkeni ile bağlantılı bir uygulama oranı gözlemlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin Yaş Grubu Değişkeni İle Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine İlişkin Bulgular

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeğinin” çocukların yaş grubu değişkeni ile ölçek puanları arasındaki farklılıkların incelenmesi için Oneway ANOVA testi ve Kruskal Wallis testi bulguları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Çocukların Yaş Grubu Değişkeni ile Ölçek Puanları Arasındaki Farklılıkların Sonuçları

	36-48 ay	49-60 ay	61-72 ay		Karşılaştırma
	(1)	(2)	(3)	χ^2/F	p
	Ort±Ss	Ort±Ss	Ort±Ss		
1. Faktör: Dikkat ve Bellek Çalışmaları	18,1±6,9	18,3±7,4	17,4±7,1	F:3,124	0,177
2. Faktör: Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	26,9±3,1	26,1±4,2	27,1±3,2	F:2,121	0,189
3. Faktör: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulunuşluk Çalışmaları	17,3±1,8	17,0±2,4	17,5±1,1	F:1,258	0,911
4. Faktör: Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar	13,4±1,1	13,1±2,4	13,7±1,1	χ^2 :7,181	0,192
5. Faktör: Problem Çözmeye Yönelik	13,7±1,7	12,9±2,4	13,8±1,4	F:3,187	0,041*
					3-2; p=0,032

Çalışmalar						
6. Faktör: Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar	17,1±3,4	17,8±2,1	18,0±1,7	$\chi^2:4,188$	0,241	
7. Faktör: Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar	18,7±1,8	17,8±2,1	18,9±2,0	$\chi^2:7,154$	0,031*	3-2; p=0,007
8. Faktör: Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	12,8±2,1	12,4±2,5	13,4±1,9	$\chi^2:1,811$	0,711	
Toplam Ölçek Boyutu	137,2±8,4	131,9±14,8	134,7±10,1	$\chi^2:8,114$	0,037*	3-2; p=0,041

* $p<0,05$

Tablo 8'e göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmeni olduğu yaş grubu değişkenleri ile 'Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar', 'Baskalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar' ve 'Toplam Ölçek Boyutu' ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanırken ($p<0,05$); öğretmeni olduğu yaş grubu değişkeni ve diğer ölçek puanları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$)

Yaş grubu değişkeni ile 'Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar', 'Toplam Ölçek Boyutu' ve 'Baskalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar' ölçek boyutları arasında tespit edilen farklılığın kaynağı yapılan incelemeye göre 61-72 ay grubu öğretmenlerinin, 49-60 ay grubu öğretmenlere göre 'Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar' ve 'Toplam Ölçek Boyutu' ölçek puan ortalamalarının daha yüksek olmasından kaynaklandığı saptanmıştır. 'Baskalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar' ölçek puanları arasında tespit edilen farklılıkta ise 61-72 ay grubu öğretmenlerinin, 49-60 ay grubu öğretmenlerine göre daha yüksek ölçek puan ortalamasına sahip olmalarından kaynaklandığı anlaşılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma sonucu elde edilen verilere ait bulgulara dayanarak sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nden alınan puanların, öğretmenin yaşı, öğretmenin cinsiyeti, öğretmenin mesleki kıdemi ve çocukların yaş grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Çalışma sonucuna göre çalışmaya katılan öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerleri incelendiğinde katılımcıların ‘1. Faktör: Dikkat Ve Bellek Çalışmaları’, ‘2. Faktör: Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar’, ‘3. Faktör: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulunuşluk Çalışmaları’, ‘4. Faktör: Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar’, ‘5. Faktör: Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar’, ‘6. Faktör: Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar’, ‘7. Faktör: Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar’, ‘8. Faktör: Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar’ Ve ‘Toplam Ölçek Boyutu’ yanıtlarına verdiği ifadeler ortalamanın üzerinde çıkmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre çalışmaya dahil olan anaokulu öğretmenlerinin yaş grupları ve “Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar” ölçek puanı arasında anlamlı bir farklılık saptanırken, yaş grupları ile diğer ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. 41 yaş ve üstü okul öncesi öğretmenlerinin “Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar” ölçek puan ortalamalarının, 21-30 yaş ve 31-40 yaş arasındaki anaokulu öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Karadağ (2023) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği

bulunmuştur.

Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin de yaşları arttıkça, okuma yazmaya hazırlığın bir alt boyutu olan “sesleri ayırt etmeye yönelik” daha fazla tecrübe sahibi oldukları ve buna göre etkinlik planladıkları söylenebilir. Bununla birlikte Bay ve Alisinanoğlu (2012), anaokulu öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında yaş faktörüne göre anlamlı bir ilişki sonucu çıkarmamışlardır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenleri ile “Dikkat ve Bellek Çalışmaları” ölçek puanları ile arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkarken, diğer ölçek puanları arasında anlamlı ilişkiye rastlanılmamıştır. Çalışma sonucuna göre 11 yıl ve üstünde okul öncesi olarak görev yapan öğretmenlerin “Dikkat ve Bellek Çalışmaları” ölçek puan ortalamalarının, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin ölçek puan ortalamalarına göre daha düşük çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir araştırmada Denli (2022), anaokulu öğretmenlerinin okuryazarlık inançları ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma neticesinde, anaokulu öğretmenlerinin erken okuryazarlık inanç düzeylerinin yüksek olduğunu, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının olumlu olduğunu, eğitimcilerin 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 bulmuştur. Dolayısıyla iki çalışma sonucunun benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretir-Özçelik (2018) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenler ile kıdemli öğretmenlerin okuma yazmaya ilişkin görüş ve algılamaları incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin kıdem senesi açısından daha üst mertebeye yer edinmelerinin okuryazarlığa hazırlık çalışmaları açısından oldukça deneyimli olmalarının bu sahada daha olumlu yönde algı oluşturdıkları neticesi çıkarılabilir. Eğitimcilerin okuryazarlığa hazırlık çalışmaları konusunda algılarının artırılması için üniversite ve sonrasında yapılacak staj dönemlerinde bu konuya oldukça ağırlık verilmesi önerilebilir. Bu yönüyle çalışma sonucu benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ana sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ‘Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulununuşluk Çalışmaları’ ve ‘Toplam Ölçek Boyutu’ ölçek puan ortalamalarının, bağımsız anaokullarında görev alan anaokulu öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bazı çalışma sonuçlarına göre anasınıfları, bağımsız anaokullarına oranla daha fazla uyarıcıya sahip olabilir. Bu durum da çocukların becerilerinin gelişiminde, akademik başarılarının artışında ve bağımsız davranış geliştirmelerinde olumlu katkı sağlayabilir (Stipek vd., 1995). Dolayısıyla anassınıfında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin bağımsız anaokullarında görev yapanlara göre okuma yazmaya hazırlığın alt boyutu olan ‘Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulununuşluk Çalışmaları’na okuldaki uyarıcılara bağlı olarak daha fazla yer vermiş oldukları düşünülmektedir.

Bununla birlikte yapılan çalışmada ilköğretime bağlı ana sınıflarında görev yapan öğretmenlerin “Dikkat Ve Bellek Çalışmalarında” ölçek puanlarının yüksek olmasının sebebi yaş grubu olarak ilköğretime bağlı anasınıflarına giden öğrencilerin ilköğretim çağına daha yakın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim Güven (1991)’e göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında faaliyetlere dahil olma, dinleme ve talimatları yerine getirme açısından öğrencilerde dikkat yeteneklerinin gelişmiş olması önemlidir.

Yapılan çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmeni olduğu yaş grubu değişkenleri ile ‘Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar’, ‘Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar’ ve ‘Toplam Ölçek Boyutu’ ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanırken; öğretmeni olduğu yaş grubu değişkeni ile diğer ölçek puanları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yapılan incelemeye göre 61-72 ay grubu öğretmenlerinin, 36-48 ay grubu öğretmenlere göre ‘Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar’ ve ‘Toplam Ölçek Boyutu’ ölçek puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. ‘Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar’ ölçek puanları arasında tespit edilen farklılıkta ise 49-60 ay grubu öğretmenlerinin, 36-48 ay grubu öğretmenlerine göre daha yüksek ölçek puan ortalamasına sahip oldukları anlaşılmıştır. Yapılan bir çalışmada (Karadağ,2023) Kendini Sözel İfade Etme alt boyutu ile öğretmeni olduğu yaş düzeyi durum gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca 6 yaş olan grubun farkı 4 yaş gruplarına göre daha yüksektir. Özçelik (2018) çalışmasında, okul öncesi eğitimde okuma yazma öğretiminin hedeflenmediği ancak çocukların hazırbulunluklarının yaşla doğru oranlı olduğunu ve çocukların okuma yaşına yaklaştıkça heveslerinin arttığı, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının hedefine ulaşmasında önemli olduğunu belirtmiştir

Araştırma sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında dikkat ve bellek çalışmaları, görsel algılamaya yönelik

alışmaları, bedensel hazır bulunuşluluk alışmaları, Türkçe’yi doğru kullanmaya yönelik çalışmaları, problem çözmeye yönelik çalışmaları, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmaları, başkaları ile ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmaları gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırma sonuçlarına dayanarak, aşağıda yer alan öneriler verilmiştir;

- Öğretmenlere yönelik öneriler:

-Öğretmenlerin sınıf ortamında çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini artırmak ve onlara destek olmak için sınıfta buna yönelik malzeme kullanımını artırmalı, görsel alanda alışmaara daha fazla yer vermeleri önerilenilir. Ayrıca ocukların okumaya hazırlık becerilerini desteklemek için kitap okuma saatlerine düzenli olarak yer verilmesi ve kitaplarla ilgili yapılan etkinlik sayısını artırması önerilebilir.

- Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya ilişkin yeterlilik algılarının geliştirilmesine yönelik eğitim programları hazırlanıp, etkileri takip edilebilir.

- Öğretmenlerin yıl boyunca yapmış oldukları okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili yeterliliğin incelenmesine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

-Anaokulu döneminde erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programları hazırlanıp, program etkileri boylamsal olarak takip edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akaroğlu, E. G., & Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *Zeitschrift für die welt der türken/journal of world of turks*, 4(1), 201-222.
- Aktas, O., & Aluru, N. R. (2002). A combined continuum/DSMC technique for multiscale analysis of microfluidic filters. *Journal of Computational Physics*, 178(2), 342-372.
- Akyol, H. (2003). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. *Pegem Akademi, Ankara*.
- Akyüz, E., & Doğan, Ö. (2017). Ev okuryazarlık ortamı: tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(3), 38-57.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okul öncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 30-40.
- Albrecht, K. M., & Miller, L. G. (2004). *The comprehensive preschool curriculum*: Gryphon House, Inc.
- Alisinanoğlu, F. (2004). Bebeklik dönemi (0-2 yaş) ve yeni yürüme döneminde (2-3 yaş) gelişim. *Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık*.
- Anderson, J. R., & Crawford, J. (2005). *Cognitive psychology and its implications*: wh freeman San Francisco.
- Arıkök, İ. (2001). Beş-altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Arnas, Y., Erden, Ş. A., & D Cömertpay, B. (2003). Okul öncesi Öğretmenlerinin Günlük Programlarında Yer Verdikleri Etkinlikler ve Bu Etkinliklerde Kullandıkları Yöntemler. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı III. *Sf.(435-450), Aydın*.
- Aslan, M., & Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilk okuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(32), 31-75.

- Atay, M., & Şahin, S. (2004). Erken çocukluk dönemi (3-6 Yaş) gelişim. *Gündüz Eğitim ve yayıncılık*.
- Ayhan, A. B., & Aral, Neriman. (2007). Bracken temel kavram ölçeği-gözden geçirilmiş formunun altı yaş çocukları için uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 42-51.
- Bakan, İ., & İlker, K. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.
- Uyanık Balat , G., & Artan, İ. (2004). An examination of basic concept knowledge related to school readiness of six year-olds who live in foster homes and with their families, OMEP World Council Meeting and Conference, 5-11 October 2003. *Proceedings, Ya-Pa Publications, Istanbul*.
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146-162.
- Baş, Ö. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, 215-224.
- Bay, N. (2008). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Bay, D. & Alisinanoğlu, F. (2010). The Validity and Reliability Study of the Efficiency Perceptions Scale of Preschool Teachers' Literacy Preparation Studies. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3 (1), 111-123.
- Bay, D. N.& Alisinanoğlu, F. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 80-93.
- Bayhan, N., & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Morpa Kültür
- Baykoç, K., Bayhan, N., & Artan, İ. (2000). Engelli çocuğa sahip ailelerin beklentileri ve endişe duydukları konuların incelenmesi. *Sosyal Hizmetler Dergisi*, 1, 16-23.
- Bayraktar, V., & Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,

29(3), 8-22.

Beaty, J. (2006). Observing development of the young child, small motor development. *America: Pearson Copyright.*

Bennett, W. J., Finn Jr, C. E., & Cribb Jr, J. T. (1999). *The Educated Child: A Parent's Guide from Preschool through Eighth Grade*: ERIC.

Bernard, H. R. (2017). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*: Rowman & Littlefield.

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child development*, 81(6), 1641-1660.

Betts, J., McKay, J., Maruff, P., & Anderson, V. (2006). The development of sustained attention in children: The effect of age and task load. *Child Neuropsychology*, 12(3), 205-221.

Beyoğlu, A. (2015). Sanat eğitiminde algı, görsel algı ve yansıma: victor vasarely'nin çalışmaları üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 333-348.

Bilir, Ş., Servet, B., & Artan, İ. (1993). Anaokuluna devam eden 5-7 yaş grubundaki ileri derecede işitme özürlü çocukların işitsel algı gelişimlerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3(3), 67-69.

Bodrova, E., Leong, D. J., & Paynter, D. E. (1999). Literacy standards for preschool learners. *Educational leadership*, 57, 42-46.

Büyükkaragöz, S. & Çivi C. (1995). Genel öğretim metodları (5. bs.). Konya: Atlas Kitabevi

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Campbell, S. (2020). Teaching phonics without teaching phonics: Early childhood teachers' reported beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 783-814.

Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Maya Akademi: Ankara.

Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.

- Şimşek Çetin, Ö., & Alisinanoğlu, F. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 15-27.
- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in school and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi: Okul öncesi dönem*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Costantino-Lane, T. (2021). "Mr. Toad's Wild Ride": Teachers' perceptions of reading instruction in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 235-245.
- Denli, H. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuma Yazma İnançları İle Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Dere, Z., & Ömeroğlu, E. (2018). A study on the effects of creativity training program on creative behaviors of children. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(1), 1-15.
- Deretarla Gül, E. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Derisi*, 3(1-2), 33-51.
- Dong, Y., Wu, S. X.-Y., Dong, W.-Y., & Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63-82.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- Emon, D. (2000). *Bebeklikten okula öğrenmede ilk adımlar* (2. baskı). İstanbul: Remzi Yayınevi.
- 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.
- Erden, M. & Akman, Y. (1998). *Gelişim-öğrenme-öğretme, eğitim psikolojisi*. Ankara:

Arkadaş Yayınevi.

- Erdoğan, T., Altınkaynak Özen, Ş., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- Ferah, A. (2001). İlk Okuma-Yazmada Ses Algısı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 280, 27-34.
- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for windows step by step: A simple guide and reference.
- Goswami, U., & Bryant, P. (2016). *Phonological skills and learning to read*: Psychology Press.
- Günes, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dagitim.
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı/Age for learning literate. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-298.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., & Downer, J. T. (2010). A course on supporting early language and literacy development through effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge and practice. *Society for Research on Educational Effectiveness*, 1-5.
- Healy, J. M. (1999). *Failure to connect: How computers affect our children's minds--for better and worse*. Sehir Simon and Schuster.
- Hepner, P. P., Baumgardner, A., & Jackson, J. (1985). Problem-solving self-appraisal, depression, and attributional style: Are they related? *Cognitive Therapy and Research*, 9, 105-113.
- Hoff, E. (2009). Language development at an early age: Learning mechanisms and outcomes from birth to five years. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-5.
- Indrayani, N. (2016). *Language development at early childhood*. Paper presented at the International Conference on Education (IECO) FKIP UNMUH JEMBER.
- Karadağ, M. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterliklerinin incelenmesi: Çanakkale ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

- Kardaş Koçak, M. (2017). 2000- 2014 yılları arasında okul öncesi dönem çocukları için yayınlanmış olan hikâye kitaplarının dış yapı, iç yapı ve resimleme nitelikleri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Kerem, E. A. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Kılıçarslan, F. (2017). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kostelnik, A., Guerra, M., Alford, J., Vazquez, J., & Zhong, J. (2004). *Jack-up mobilization in a complex soil environment including mitigative swiss cheese operations*. Paper presented at the IADC/SPE Asia Pacific Drilling Technology Conference and Exhibition.
- Machado, J. M. (2003). *Early childhood experiences in language arts: Emerging literacy*. Canada: Thomson Delmar Learning.
- Mackenzie, N. M., & Petriwskyj, A. (2017). Understanding and supporting young writers: Opening the school gate. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 78-87.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142.
- McLane, J. B., & McNamee, G. D. (1991). The beginnings of literacy. *Zero to three*, 12(1), 1-8.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*: Pearson.
- Menitol, A. F. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa yönelik (kazanım-göstergeler hakkında) bilgileri ve yaptıkları uygulamalar*. Bursa Uludağ University Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa.
- Metin, Ş., & Aral, N. (2012). Motor beceriden bağımsız görsel algı testi-3: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Dergisi, 4(2), 57-72.

Morrow, M. L. (2005). *Literacy development in the early years*. (Fifth Edition ed.). United States of America: Pearson Copyright.

NAEYC. (1998). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*: International Reading Association.

Neuman, S. B., & Knapczyk, J. (2022). Early literacy in everyday settings: Creating an opportunity to learn for low-income young children. *Reading Research Quarterly, 57(4)*, 1167-1186.

Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. (3. Baskı) Epsilon Yayınları: İstanbul.

Oktay, A., & Unutkan, Ö. P. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.*

Ömeroğlu, E., & Kandır, A. (2005). Bilişsel gelişim [Cognitive development]. *İstanbul: Morpa Yayınları.*

Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi kuram-uygulama-araştırma*. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Özçelik Öğretir, 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.

Parbucu, N., & Dinç, B. (2019). *Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi: Fonolojik farkındalık (Kuramdan etkinlik uygulamalarına)*(2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Parlakıyıldız, B., & Yıldızbaş, F. (2004). Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6(9)*. 201-207.

- Pflaum, S. W. (1986). *The development of language and literacy in young children* (Third edition ed.). Ohio: Bell&Howell.
- Rubba, J. (2004). Phonological awareness skills and spelling skills. Retrieved on <http://cla.calpoly.edu/~jrubba/phon/phonaware.html>.
- Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 201-206.
- Sayeski, K. L., Burgess, K. A., Pianta, R. C., & Lloyd, J. W. (2001). Literacy behaviors of preschool children participating in an early intervention program. *Center for the Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan*.
- Senemoğlu, N. (2007). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. *Gönül Yayıncılık, Ankara*.
- Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Söderman, O., Stilbs, P., & Price, W. S. (2004). NMR studies of surfactants. *Concepts in Magnetic Resonance Part A: An Educational Journal*, 23(2), 121-135.
- Sonnenschein, S., Stites, M., & Ross, A. (2021). Home learning environments for young children in the US during COVID-19. *Early Education and Development*, 32(6), 794-811.
- Sözen, D. (2005). SBST sözel bellek ve wms görsel bellek testleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5(9), 73-83.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child development*, 66(1), 209-223.
- Sulzby, E., Teale, W., Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P., & Pearson, P. (1991). Handbook of reading research. R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & D. Pearson (Eds.), 2, 727-757.
- Swith Trawick, J. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim: çok kültürlü bir bakış açısı [Early childhood development: A multicultural perspective](B. Akman Cev. Ed.). *Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık*.

- Taşkın, N., Ramazan, S., & Sak, İ. Ş. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: öğretmen görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. Vol 1, No Suppl2 (2015).
- Tural, B. (2002). Okul öncesi dönemde yazma becerilerinin gelişimi. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu*. Kök yayıncılık. Ankara, 243-248.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi birey ve öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları, 35-41.
- Uludağ, G., & Durmuş, T. (2020). Erken okuryazarlık eğitimi. *Erken okuryazarlık eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 25-46.
- Ustun, E. (2007). *Okul oncesi cocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2). 118-134.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Yıldız, A. K. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*(7), 95-112.
- Yıldız, S. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel Yukay, M., & Kılıçgün Yurtsever, M. (2012). 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.

Aksaray Üniversitesi Tez Değerlendirme Formu		
Öğrencinin Adı Soyadı: Kübra DENİZ		Evet
Kapak		
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapakta ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı Kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 6 ☐ CMS ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşluklar ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	