



**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**

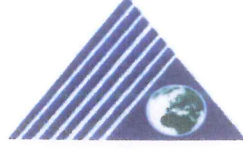
**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EGİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN  
GÖREV ALGILARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

**Hazırlayan  
NAZLI GENÇ**

**Danışman  
Prof. Dr. AYŞE MÜNİRE ERDEN**

**İSTANBUL 2022**



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ TESLİM ve ONAY TUTANAĞI

KONU: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMA  
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖREU ALGILARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

ONAY:

Prof. Dr. A. Münire ERDEN

(Danışman)

(İmza)

Prof. Dr. Suat ANAR

(Üye)

(İmza)

Prof. Dr. Engin KARADAĞ

(Üye)

(İmza)

TESLİM EDEN : Nazlı Genç  
TEZ SAVUNMA TARİHİ : 19.04.2022  
TEZ ONAY TARİHİ : 19.04.2022

## İNTİHAL SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

.../.../2022

Adı Soyadı

İmza

## TEŞEKKÜR

Tez çalıőmamın planlanmasında, araőtırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalıőmamı bilimsel temeller ışığında őekillendiren, kendisine ne zaman danıősam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan, kaynak bulmamı sağlayan, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen değerli tez danıőşman hocam Sayın Prof. Dr. Ayşe Münire Erden'e akademik yolculuğumda bana vermiő olduğu destekten dolayı sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Hazırladığım ankete katılan tüm okul öncesi öğretmenlerimize, tez hazırlık sürecimde yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Servet Bayram'a ve beni dünyaya getiren anne babama teőekkürü borç bilirim.

## ÖZET

Okuma yazma becerileri bireyin sosyal, kişisel ve akademik hayatının vazgeçilmezi bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu nedenle bu sürece en çok dahil olan okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma etkinliklerine ilişkin görev algılarını etkileyen unsurların belirlenmesi hem çocuk hem de toplum için oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine ilişkin görev algılarını etkileyen faktörler belirlenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu elverişli örneklem yöntemi ile seçilen 169 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Covid-19 pandemisi nedeni ile çevrim içi ortamda toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim durumları, mesleki deneyimleri ile okuma yazma öğretimine ilişkin görev algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Ancak, öğretmenlerin cinsiyet ve okul türü ve çalıştıkları yaş grupları ile okuma yazma öğretimine ilişkin görev algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi, Öğretmenlik, Okuma-Yazma, Görev Algısı

## ABSTRACT

The literacy skills constitute an indispensable part of the social, personal and academic life of an individual. Therefore, it is very important for both the child and society to determine the elements that affect the perception of task related to the literacy activities of preschool teachers who are mostly involved in this process. The aim of this study is to determine the factors affecting the perceptions of preschool teachers related to the task of literacy teaching. The research was designed with the screening model, which is among the quantitative research methods. The study group of the research consists of 169 preschool teachers who were selected by a convenience sampling method. In the study, data were collected online because of the Covid-19 pandemic. As a result of the research, it was found that there is a significant difference between the educational status, professional experience and task perceptions of the teachers regarding literacy teaching.

However, it was found that there was no significant difference between gender, type of the school and age groups that teachers worked with, and their perceptions of the task related to literacy teaching.

***Keywords:*** *Preschool, Teaching, Literacy, Task Perception*

## İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI .....	ii
İNTİHAL SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
1. BÖLÜM .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Problemi .....	5
1.5. Araştırmanın Alt Soruları.....	5
1.6. Operasyonel Tanımlar .....	5
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.8. Araştırmanın Varsayımları.....	6
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	7
2.1. Okuryazarlık.....	7
2.2. Erken Okuryazarlık .....	8
2.3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi .....	11

2.3.1. Sesbilgisel (Fonetik) Farkındalığı Becerisi.....	11
2.3.2. Yazı Farkındalığı.....	13
2.3.3. Alfabe Bilgisi .....	14
2.3.4. Anlama Becerisi.....	15
2.3.5. Yazı Yazma Becerisi.....	17
2.4.Okuma Yazmayı Etkileyen Bilişsel Beceriler .....	18
2.5.Okuma Yazmayı Etkileyen Bilişsel Süreçler.....	19
2.5.1. Zekâ.....	19
2.5.2. Dikkat.....	20
2.5.3. Algı.....	21
2.4.4. Bellek .....	22
2.6. Dil Gelişimi.....	24
2.7. Okul Öncesi Eğitim Programında Okuma Yazma Eğitimi.....	26
2.8. Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Yapılan Çalışmalar .....	28
3. YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırmanı Modeli .....	30
3.2 Araştırma Grubu .....	30
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	32
3.3.2. Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği .....	32
3.4.Verilerin İstatistiksel Analizi .....	35
TARTIŞMA VE SONUÇ .....	49



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Dağılımı.....	31
Tablo 2. Madde Analizi .....	34
Tablo 3. Normal Dağılım.....	36
Tablo 4. Erken Okuryazarlık Algısı İfadelerine Verilen Yanıtların Dağılımı .....	37
Tablo 5. Erken Okuryazarlık Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu.....	45
Tablo 6. Erken Okuryazarlık Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Göre Farklılaşma Durumu .....	45
Tablo 7. Erken Okuryazarlık Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tukey-PostHoc Analizi .....	46
Tablo 8. Erken Okuryazarlık Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Farklılaşma Durumu .....	46
Tablo 9. Erken Okuryazarlık Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tukey-PostHoc Analizi .....	47
Tablo 10. Erken Okuryazarlık Puanlarının Çalışılan Gruba Göre Farklılaşma Durumu .....	47
Tablo 11. Erken Okuryazarlık Puanlarının Çalışılan Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu .....	48

# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Dil, bireyin iletişim kurmasında, sosyalleşmesinde, duygu ve düşüncelerini paylaşabilmesinde kullandığı bir araçtır. Diline hâkim bireyler kendilerini rahat ifade edebilirken, karşısındaki bireylerin de ifade biçimlerini anlamlandırabilmektedirler. Dil hâkimiyeti ise, dil becerilerinin doğru kazanılmasıyla ilişkilidir. Bu anlamda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması dilin doğru kullanılmasını sağlamaktadır. Geçmişten günümüze gelene kadar insanların iletişim sağlamasında, mevcut bilgi birikimlerini sonraki nesillere aktarmalarında dil gelişiminin ve okuma yazma becerisinin önemi büyüktür (Ercan, 2021, s. 1). Bu nedenle okuma yazmayı öğrenmek çocukların ileriki hayatı için oldukça önemlidir. Çünkü okuma yazma etkinlikleri çocukların okula yetenekli bir şekilde devam edip edemeyeceğini ve aktif bir şekilde katılıp katılmayacağını gösteren en önemli parametreler arasında yer almaktadır. Okuma yazma etkinlikleri yaşam boyunca gelişim gösteren bir durum olarak değerlendirilse de en önemli olduğu dönem okul öncesi dönemdir. Okul öncesi dönem çocukların önceden kazanması gereken ve sonraki okuryazarlık gelişimini destekleyen becerileri kazandığı bir süre olarak belirtilmektedir (Bay ve Alisinanoğlu, 2012, s. 2).

Okul öncesi dönem aynı zamanda çocukların ilk okuma yazma etkinlikleri ile tanıştığı dönemdir. Ferhan (2004, s. 9) ilk okuma yazma dönemini bireylerin sözlü dil ile birlikte yazılı dile geçiş yaptığı dönem olarak ifade etmektedir. Bu dönem içerisinde bireyler kendilerini sözlü olarak ifade ederken, zaman içerisinde bu durumu yazı dilinin sembolleriyle seslendirerek aynı zamanda duyduğu ve tasarladığını yazıya aktarmaya çalışmaktadır. İlk okuma yazma etkinlikleri genellikle belirli bir anlam içeren işaretler doğrultusunda yapılan kodlama ve bu kodların çözülerek anlamlandırılmasını kapsayan bir süreç olarak değerlendirilmektedir. İlk okuma yazma etkinlikleri, erken çocukluk döneminde başlayan konuşma ve dinleme becerilerinin yanı sıra çocuklara okuma ve yazma becerilerini kazandırmak için okul

ortamında kazandırılmaya çalışılan bir dil eğitimi ve öğretim sürecidir (Baş, 2006, s. 215).

İlk okuma yazma öğretimi süreç içerisinde ele alındığında hassas ve incelik gerektiren bir süreç olarak belirtilebilir. Bu yönü ile ilk okuma yazma öğretimi öğretmeninde yer aldığı karmaşık bir süreci temsil etmektedir (Beyazıt, 2007). İlk okuma-yazma etkinliklerinin verildiği ortamlarda aktif konumda bulunan öğretmenlere bir takım görev ve sorumluluklar düşmektedir. Özellikle okuma yazma etkinlikleri yapılırken öğretmenler çocukların ilgilerini çekecek, onları derse karşı güdüleyecek ve aynı zamanda çocukların sürece ilişkin ilgisini artıracak uygulamalara yer vermesi gerekmektedir (Güneş, Uysal ve Taç, 2016, s. 23). Buradan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin okuma yazma süreçlerine ilişkin öğrenme öğretme uygulamaları konusunda öğrenciler üzerinde belirleyici bir rol üstlendiği görülmektedir.

İlköğretim de birinci sınıfta yer alan okuma yazma öğretiminin temelinde okuma becerilerini doğru ve akıcı bir şekilde öğrenme; yazma becerisini ise güzel, doğru ve anlaşılır bir şekilde kazanabilmesi yer almaktadır. Bunların doğru bir şekilde gelişebilmesi için öncelikli olarak okul öncesi dönemdeki uygulama faaliyetleri önem kazanmaktadır. Çünkü ilköğretime hazır bir şekilde başlayan çocuk okuma-yazma becerileri hazır olmayanlara nazaran daha kolay kazanır. Okul öncesi dönemde parmak kaslarının yeteri düzeyde gelişmesi, el ve göz uyumunun yakalanması, yazma için gerekli olan araçların doğru bir şekilde kullanılması ilköğretimdeki okuma ve yazma becerilerinin öğretimi için oldukça önemlidir. Bunlara ek olarak yazma yönünün soldan sağa doğru olduğunu ve alfabeği oluşturan harflerin çizgilerini doğru yönde ve düzgünce çekebilmesi gerekmektedir (Tuğluk, 2008, s. 76). Okul öncesi öğretmenlerinin bu yukarıda belirtilen hususlara dikkat etmesi çocuğun ileriki dönemdeki akademik başarısı açısından oldukça önemlidir. Bu da okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma etkinliklerine ilişkin görüş ve düşünceleri açısından oldukça önemlidir.

Okul öncesi öğretmenleri bu dönemde bulunan çocuklara farklı uyaranlar sunarak çocukların bu uyaranlarla etkileşime girmelerini sağlar. Böylelikle ilkokula hazırlık süreci olumlu yönde desteklenir. Çocukların farklı duygularına hitap eden

uygulamalar çocuğun gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu dönemde yapılan uygulamaların temelinde genellikle okuma yazma etkinlikleri vardır. Çocukların karşılaşmış oldukları bazı unsurlar ilkokula hazır olmalarına olumlu katkı sunmaktadır. Bunlar genel olarak resimli kitaplar, karşılaşılan görsel ve işitsel materyaller, akran ve yetişkinlerle kurulan iletişim olarak sıralanabilir (Taşkın, 2013, s. 1102). Çocuklar üzerinde etkili olan bir başka unsur ise okul öncesi dönemde derse giren öğretmenlerdir. Öğretmenlerin okuma yazma etkinlikleri konusunda farklı durumlardan etkilenme düzeyleri öğretmenlerin dersi sunuş biçimlerini farklılaştırabilmektedir. Bu nedenle yapılan araştırmanın temel çıkış noktasını “Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine ilişkin görev algılarını etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazma öğretimine yönelik olarak yeterliliklerinin belirlenmesi öncelikli olarak okuma çağına gelen çocuklar açısından oldukça önemlidir. Eğitim programlarının başarıya ulaşabilmesinde en önemli görev öğretmenlerin programlara bağlı olarak eğitim öğretim süreçlerini sürdürmesidir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim programında yer alan içeriklere uygun olarak gösterdiği performans okuma yazma öğretiminin etkililiğini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin okuma yazma öğretimi konusundaki yeterliliklerin belirlenmesi de bu süreç içerisinde oldukça önemlidir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine ilişkin görev algılarını etkileyen faktörler belirlenmesi araştırmanın en temel amacıdır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi dönem çocukların eğitim hayatlarının ilk aşaması olarak değerlendirilmesinin yanı sıra geleceğe ilişkin kritik bilgilerin yer aldığı dönemlerin başında gelmektedir. Çünkü çocukların bu dönem içerisinde edindikleri her türlü bilgi ileriki dönemde karşılaşacağı sorunları çözebilmesi için gerekli olan hazırbulunuşluklarını kapsamaktadır. Bu nedenle bu dönem içerisindeki uygulamalara ve etkinliklere dikkat edilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönem ilköğretime hazırlık olarak bilinmektedir. İlköğretim birinci sınıftan itibaren çocuklar okuma yazma

eğitimi olarak anadillerinde okuma ve yazma faaliyetlerini gösterirler. Bu açıdan ele alındığında okul öncesi dönem çocukların okuma yazma etkinliklerinin temelini atıldığı dönem olarak ifade edilebilir. Bu da okul öncesi dönemin önemini gözler önüne sermektedir.

Okul ncesi dönemde çocuklara yönelik olarak uygulanan okuma yazma etkinlikleri gelişimsel bir sıra ile verilmektedir. Bahsi geçen bu gelişimsel dönem de çocuklar öncelikli olarak görsel ve yazılı kaynakları fark etme, yazının kendisine has özelliklerinin olduğunu anlama, gözlem becerilerini geliştirme, okunan yazıların yazıldığını ya da tam tersi okunan yazıların yazılabildiğini fark etme gibi okuma yazmaya ilişkin deneyimleri içermektedir. Bu da çocukların ilk okuma yazma sürecine doğru bir şekilde hazırlanmalarına yardımcı olmaktadır.

elenk (2007) yaptığı çalışmasında okuma yazma becerilerinin kazanılmasında kritik dönemlerin olduğunu, erken yaşta çocuklara okuma yazma etkinliklerinin verilmesinin gerekli bilgi, beceri ve deneyimler açısından önemli olduğu vurgulamıştır. Bu nedenle okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocuklara vereceği okuma yazma etkinliklerine dikkat etmesi gerekmektedir. Çünkü yapılan herhangi bir yanlış çocuğun okuma yazma konusunda ilerleyen dönemlerde sorun yaşamasına neden olabilir. Bu yüzden okul öncesi ğretmenlerinin okuma yazma etkinliklerini öğrencilere verirken üzerine düşen görev ve sorumluluğun farkında olması başta ocuk olmak üzere herkes açısından oldukça önemlidir.

Okul ncesi dönemde verilen eğitim aynı zamanda dil edinimi açısından oldukça önemli bir konuma sahiptir. Bu dönemde eğitim kurumlarında öğretmenlerin uyguladıkları dil etkinlikleri ve öğrencilere bu konuda ayırdığı zaman oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Okuma yazma uygulamaları adı altında yapılan çoğu etkinlik çocukların farklı kavramları öğrenme ve bu kavramları tekrarlama, etkili iletişim kurabilme yeteneklerini geliştirmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde bulunan öğretmenlerin çocuklara yönelik uygulayacağı etkinliklerde izleyeceği yol dil edinimi açısından da oldukça önemlidir.

Okuma ve yazma becerileri sadece akademik hayat içerisinde yer alan özelliği yoktur. Okuma yazma becerileri bireyin hem kişisel hem de sosyal hayatı açısından

da oldukça önemlidir. Bu nedenle okuma yazmaya ilişkin olarak çocuklara okul öncesi dönemde verilen her türlü etkinlikte daha dikkatli ve doğru uygulamalar tercih edilmelidir. Bu da okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaptıkları uygulamaya yönelik görev algıları ile ilişkilidir. Bu nedenle bir bireyin bütün hayatına etki edecek bir durum olan okuma yazma etkinlikleri noktasında okul öncesi öğretmenlerinin yaptığı etkinlikler bağlamında süreci etkileyen unsurların belirlenmesi toplumsal gelişim açısından oldukça önemlidir.

#### **1.4 Araştırmanın Problemi**

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma eğitimine ilişkin görev algılarını etkileyen faktörler nelerdir?

#### **1.5 Araştırmanın Alt Soruları**

- 1.) Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma eğitimine ilişkin görev algıları nasıldır?
- 2.) Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine ilişkin görev algıları cinsiyete göre değişmekte midir?
- 3.) Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine ilişkin görev algıları en son mezun olduğu okula göre değişmekte midir ?
- 4.) Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine ilişkin görev algıları mesleki deneyimine göre değişmekte midir ?
- 5.) Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine ilişkin görev algıları çalıştıkları yaş gurubuna göre değişmekte midir ?
- 6.) Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine ilişkin görev algıları çalıştıkları okul türüne göre değişmekte midir ?

#### **1.6. Operasyonel Tanımlar**

**Okuma yazma görev algısı:** Bireylerin okuma yazma konusundaki öz yeterlik inançları, herhangi bir işi ya da amacı gerçekleştirmek için gerekli beceriye

sahip olma durumlarına olan inançları içermektedir (Öztürk ve Ertem, 2017). Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık görev algısı ölçeğinden aldığı puanı ifade etmektedir.

**Okul öncesi öğretmeni:** Henüz ilköğretim çağına ermemiş çocukların eğitimi ile ilgilenen öğretmenlere okul öncesi öğretmen denilmektedir (Oktay, 1991).

**Okuma yazma öğretimi:** Okuma yazma öğretimi, okul çağına gelen çocukların Türkçe dersi ile birlikte okuma yazma faaliyetlerini öğrenmeye başlaması için verilen faaliyetler bütünüdür (Çınar, 2004).

### **1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın sınırlılık aşağıdaki gibidir;

1. Covid-19 pandemisi nedeni ile anketler yüz yüze toplanmamış, bunun yerine online toplanmıştır.

### **1.8. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir;

1. Araştırmaya katılan katılımcıların ölçekte yer alan sorulara samimi ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya konu olan kavramlara yönelik literatür taramasına yer verilmiştir.

### 2.1. Okuryazarlık

Okuryazarlık, bireylerin okuma ve yazma becerisine sahip olduklarında kullanılan bir kavramdır. Okuryazarlık aynı zamanda toplumsal boyutta bilgi sahibi olma durumuyla da açıklanabilmektedir. Bu nedenle okuryazarlık kavramını belirli bir zaman sınırlamasına tabi tutmak çok doğru değildir. Okuryazarlık hayat boyu devam eden bir süreci temsil eden ve aynı zamanda okuma ve yazma kazanımlarını içeren bir olgudur. Literatürde okuryazarlık okuma yeteneği olarak da ifade edilmektedir. Bu yeteneği de bireyler düzenli olarak geliştirmektedir (Yılmaz, 1989'den Aktaran, Karabacak ve Sezgin, 2019, s. 321).

Günümüzde okuma yazma bilmek ile okuryazar olma kavramlarına yönelik yapılan tanımlamalar farklılaşarak değişik anlamlar yüklenmeye başlamıştır. Okuma ve yazma kavramları ilk anlam olarak yazı sembollerini kullanarak ve yine yazı sembolleri aracılığı ile oluşturulan anlamı çözmek olarak tanımlanmaktadır (Aşıcı, 2009, s. 11). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere yazılı olan bir metinde yer alan harfler, noktalamalar, resim ya da şekilleri zihinde anlam olacak şekilde kodlanarak anlamlandırma işlemi okuma, ifade edilmesi istenen anlamların adı geçen semboller aracılığı ile yazıya dönüştürülmesi ise yazma eylemini oluşturmaktadır. Okumak ve yazmak eylemleri her ne kadar okuryazarlığın temelini oluşturuyor olsa da okuryazarlık kavramı bu iki kavramın bileşiminden farklılık göstermektedir. Okuryazarlığı bu iki kavramdan ayıran en temel özellik genel olarak durumsal özelliğinin olmasıdır. Okuma ve yazma okuyucular tarafından herhangi bir materyal aracılığı ile iletişim kurma süreci olarak ifade edilirken, okuryazarlık bağlamlar arasındaki ilişkiyi kurabilme, değişiklik yapabilme ve becerilerin farklı bağlamlara aktırılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Gül, 2007, s. 19). Buradan da anlaşılacağı üzere okuma-yazma ile okuryazar olma birbirinden farklı kavramlardır.

Okuma-yazma bilmek yazılı olan metinlerin anlamlandırılması ve çözümlenmesi olarak ifade edilirken okuryazarlık farklı alanlarda (internet, teknoloji, görsel ürünler, medya gibi) bilgi sahibi olmayı ve bireyin anlamlandırabilme yetisi olarak ifade edilebilir. Buradan da anlaşılacağı üzere okuryazarlığın farklı becerilerin bir bileşeni olduğu söylenebilir. Güneş (1997)'e göre okuryazarlık temel okuma yazma becerilerinin yanında zihinsel süreçleri de içeren, hesap yapabilme yetisini de kapsayan bir kavram olarak görülmektedir.

Sonuç olarak okuryazarlık bireylerin farklı semboller aracılığıyla yazmış oldukları yazıları yazabilmesi ve bu yazıları seslendirmesi olarak ifade edilmektedir. Okuryazarlık aynı zamanda bilgi, beceri ve sosyal normlara bağlı olarak toplumsal düzen içerisinde yer alan bilgi ve becerileri edinmemizi sağlar. Okuryazarlık sayesinde bireyler çevreleri ile iletişime geçerken daha başarılı olur ve bilgi alışverişi daha da kolay hale gelir (Altun, 2005, s. 2).

## **2.2. Erken Okuryazarlık**

Okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde erken çocukluk dönemi oldukça önemlidir. Erken dönemde gelişim gösteren bu beceriler literatürde erken okuma yazma becerileri olarak tanımlanmaktadır.

Bireylerde okuma-yazma becerisinin gelişiminde erken çocukluk dönemi oldukça önemli bir konuma sahiptir. Erken çocukluk dönemindeki gelişimi gösteren okuma ve yazma erken okuryazarlık olarak ifade edilmektedir. Çocuklarda okuma yazma becerilerinin gelişimini belirli aşamalar takip eder. Sözel dilde genel olarak konuşma mırıldanmayla başlar, yazı dilinde ise ilk basamak karalamadır. Buradan da anlaşılacağı üzere aşamalı bir süreç içerisinde gelişim göstermektedir (Çelenk, 2003, s. 78). Sonra belirli bir gelişim sırası izler ve zamana yayılarak geniş bir süreç içerisinde olgunlaşır.

Alan yazınında erken okuryazarlıkla alakalı tarihsel gelişim incelendiğinde erken okuryazarlık üzerinde etkili olan bazı faktörler incelenmiştir. Bu faktörler; olgunlaşma, gelişimsel okuryazarlık, sosyal ve kültürel okuryazarlık ve gelişen okuryazarlık olarak ifade edilebilir.

Olgunlaşma görüşü Gessel tarafından ortaya konulmuştur. Bu görüş, çocukların belirli bir süreç içerisinde zihinsel yeterliliğe sahip olacakları zamana kadar okumayı öğrenemeyeceklerini savunmaktadır. Olgunlaşma görüşü çocuğun biyolojik süreçlerini ön planda tutmakta ve buna bağlı olarak aile ve toplum etkisi sınırlı olarak değerlendirmektedir (Gökkuş, 2016, s. 15).

Gelişimsel okuryazarlık görüşünün temelinde okumaya hazırlık süreci bulunmaktadır. Bu görüş çocuklar etkinlikler doğrultusunda okuma ve yazmayı öğrenebileceklerini savunmaktadır (Karaman, 2015). Gelişimsel okuryazarlık görüşünde öğrenme süreçleri olgunlaşma ve biyolojik faktörlere vurgu yapılarak öğrencilerin bazı ön hazırlık programları ile belirli bir olgunluğa erişmesi gerektiği belirtilmektedir (Teale ve Sulzby, 1986).

Bir başka okuryazarlık görüşü olan sosyo-kültürel okuryazarlık ise kültürel ve sosyal çevrenin etkisi sonucunda okuryazarlığın etkilendiğini savunmaktadır. Bu noktada aile ve sosyal çevre oldukça önemli görülmektedir. Aynı zamanda bu görüşte okuryazarlık etkinlikleri kültüre göre şekillenmekte ve her toplumda farklı anlamlarla ilişkilendirilmektedir (Karaman, 2015).

Gelişen okuryazarlık geleneksel okuma yazma anlayışına karşı bir görüş olarak ortaya çıkmıştır. Gelişen okuryazarlığa göre okuma ve yazma faaliyetleri gelişim gösteren bir süreç olarak ele alınmakta ve okuma öncesindeki becerilerin okumayı öğretmesine olanak sağlamaktadır (Akyol, 2013). Whitehurst ve Lonigan'a (1998) ise okuryazarlığı 3 gruba ayırmıştır. Buna göre okuryazarlık okuma ve yazma becerileri, okuryazarlığı gelişmesine olanak sağlayan deneyimler ve sosyal etkileşimin bir bütünüdür.

Sulzby ve Teale (1991)'e göre erken okuryazarlık formal okuryazarlığa öncülük etmenin yanında gelişen okuma ve yazma davranışları olarak tanımlamış ve çocuğun formal okuma yazma etkinliklerine başlamadan önceki dönemlerde okuma ve yazma ile alakalı ön koşullar, beceriler ve tutumları bir bütün olarak ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuklar için yapılan erken okuma ve yazma etkinlikleri hem normal gelişim gösteren çocuklar hem de özel gereksinime ihtiyaç duyan

çocukların ileriki yaşantılarında akademik yönden olumlu yönde desteklenmesine katkı sağlamaktadır (Arman, 2014, s. 8).

Moore ve arkadaşları (1999), okuryazarlığın ilk adımı genellikle kelimelerin nasıl harflerden ya da seslerden oluştuğu, sayfa düzenlemesinin nasıl olduğu, gibi temel konuları kapsayan çalışmalarla başladığını belirtmiştir. Ayrıca ortaokul ve üzeri eğitim kurumlarında devam eden öğrencilerin okuryazarlık bilgileri geçmiş dönemlerden gelen bilgilerin üzerine koyarak bu dönemlerde edinilen temel becerilerin üzerine inşa edilmektedir.

Erken okuryazarlık becerilerinin büyük bir bölümü çocukların konuşmayı ve işaretleri ifade etmeye başladıkları erken dönemde ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde çocuklar kendilerini sözel ya da sözel olmayan ifadelerle ifade etmeye çalışır. Bu durum bazen dil gelişimi doğrultusunda olabileceği gibi konuşma yolu ile de farklı kelimeleri öğrenebilir (Shrier, 2013'den aktaran Biltekin, 2019, s. 7). Bu bağlamda çocukların erken okuryazarlık becerilerinin bu dönem içerisinde desteklenmesi özellikle de erken dönemde desteklenmesi oldukça önemli bir durumdur.

Plaza ve Cohen (2006), yaptıkları çalışmada çocukların okul öncesi dönemde okuryazarlık noktasında alfabe bilgisi kapsamında erken okuryazarlık becerileri ve ilkokul döneminin ilk yıllarında bulunan çocukların durumlarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin okulun ilk yıllarında sergilemiş oldukları okuma etkinlikleri üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Duncan ve arkadaşları (2007) çocukların erken dönemdeki okuryazarlık becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceldiği çalışmasında çocukların erken okuryazarlık döneminde edindiği bilgi ve tecrübelerin ilerleyen dönemlerdeki akademik başarılarına anlamlı bir etki ettiğini tespit etmişlerdir. Buna göre çocukların erken okuryazarlık becerisi kazanmaları ilerleyen dönemlerdeki başarıları için bir yordayıcı konumunda olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle erken okuryazarlık becerilerinin önemsenmesi ve bunları geliştirici faaliyetlerin çoğaltılması oldukça önemlidir. Claessens ve arkadaşları (2008) ilkokul yıllarında ve ilerleyen dönemlerde okuma yazma konusunda sorun yaşayan çocukların okul öncesi dönemde yani erken okuryazarlık döneminde bazı becerileri edinemediğini tespit etmişlerdir.

Erken okuryazarlık ile alakalı yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere çocukların bu dönemde edinmiş oldukları becerilerin ilerleyen dönemlerde hem akademik hem de gelişimsel olarak etkilediği görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde erken okuryazarlık bağlamında çocukların desteklenmesi oldukça önemlidir.

### **2.3. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi**

Çocukların daha iyi okuryazar olabilmeleri ve okuryazarlık alanında gelişme gösterebilmeleri için bazı bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir Whitehurst ve Lonigan (1998)'a göre erken okuryazarlığın farklı bilgi, beceri ve tutumları içerdiği belirtilerek gelişen okuryazarlık içten dışa ve dıştan içe olmak üzere iki alanda gerçekleşmektedir. Öğrenme sürecinin en başında dıştan içeriye doğru olan beceriler daha ön plana çıkmaktadır. Bu durumun en temel nedeni de çocuklarda öncelikle kodlamanın temsil edilmiş olduğu simgesel sistem anlamlandırılarak çözümlenir sonrasında bağlamsal birimler anlamlandırılmaya çalışılmaktadır.

#### **2.3.1. Sesbilgisel (Fonetik) Farkındalığı Becerisi**

Sesbilgisel farkındalık geniş bir alana sahip olan Sesbilgisel sürecin bir parçası olarak ele alınmaktadır. Hempenstal (2003), sesbilgisel farkındalık kapsamında çocukların yerine getirmesi gereken bazı görevlerin olduğunu belirtmiştir. Genel olarak bu görevler; cümlelerin sözcüklerden oluştuğu, sözcüklerin uyaklı olabileceği, sözcüklerin başlangıç seslerinin aynı olabileceği, sözcüklerin son seslerinin aynı olabileceği, sözcük ortalarında yer alan seslerin aynı olabileceği, sözcüklerin sesbirimlerinin farklı olabileceği, sesbirimlerinden sözcüklerin ortaya çıktığı ve çıkartılan seslerden yeni sözcüklerin oluşabileceğini çocuğun fark edebilmesidir.

Bennet ve arkadaşları (2005, s. 15-21)'na göre sesbilgisel farkındalığın değerlendirilmesinde bu becerilerin tamamı ya da bazılarının yer alması gerekir. Sesbilgisel farkındalık en genel ifade edile sözcükleri oluşturan seslerde yer alan benzerlik ve farklılıkları duyabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bennet vd., 2005, s. 15). Sesbilgisel becerileri ise genel olarak sesleri ayırt edebilme, sesleri birleştirerek sözcükler oluşturma, heceleri sesbirimlerine ayırma, başlangıç, orta ve son sesleri ayrı ayrı kullanarak yeni sözcükler üretebilme becerilerini içermektedir.

Sesbilgisel farkındalık bilgisi öğretmenler açısından oldukça önemlidir. Bunun nedeni de okuma ve yazma öğrenmede önemli bir durum olmasıdır. Okuma ve yazma sürecinde sorun yaşayan çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin zayıf olduğu ya da hiç gelişmediği gözlemlenmektedir (Moats, 2010, s. 48).

Sesbilgisel farkındalık sözcükler ile ilgili bir durum olmaktan ziyade daha çok sözcüğün anlamının ötesinde bulunan nokta, yani sözcüğün ses yapısı ile ilgilidir. Sesbilgisel farkındalık becerileri dilin anlamından bağımsızlaşarak yapısına odaklandığından üst bilişsel farkındalığında beraberinde getirmektedir. Küçük yaş grubunda bulunan çocuklar için sesbilgisel farkındalığının kazandırılması küçümsenmeyecek bir başarı olup çocukların bilişsel ve dil gelişimleri açısından önemli görülmektedir. Bu beceriler bir yıldan fazla bir sürede gelişim göstermektedir. Bu beceriler çocuğun harf seslerini öğrenmesine ve sözcükleri çözümlemesine yardımcı olur (Gökkuş, 2016, s. 18).

Doğum sonrasında herhangi bir gelişimsel sorun yaşamayan çocuklar genel olarak iki yaşından itibaren dilin seslerine odaklanmaya başlar. Çocuklar dört yaşına kadar sözcüklerini hecelerine ayırmaya başlar. Daha sonrasında okul öncesi dönemde 4-6 yaş arasında çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri değişime uğrayarak farklılıklar gözlemlenmektedir (Moats, 2010, s. 58). Kısacası sesbilgisel farkındalık becerileri çocukların 4, 5, 6. Yaşlarında daha çok gelişim göstermekte ve daha sonraki süreçte yavaşlamaktadır (Paris, 2011, s. 233).

Hempenstall (2003)'e göre sesbilgisel farkındalık kapsamında değerlendirilen beceriler aşağıdaki gibidir:

- Cümlelerin sözcüklerden oluştuğu,
- Sözcüklerin uyaklı olduğu,
- Sözcükleri oluşturan seslerin başlarında ya da sonlarında aynı olabileceği,
- Sözcüklerin başlangıç ve son seslerinin aynı bitebileceği,
- Sözcükleri sesbirimlerine göre ayrılabilmesi,
- Sözcüklerin sesbirimlerinden meydana geldiği,

- Sözcüklerden bazı hece ya da sesler çıkartıldığında yeni sözcüklerin oluşabileceğini fark etmektedir. (Akt. Karaman ve Aytar, 2016, s. 517).

### **2.3.2. Yazı Farkındalığı**

Yazı farkındalığı literatürde daha çok çocuklara verilen herhangi bir yazılı görevi doğru şekilde sözel dil ile ilişkilendirerek anlamlandırılması olarak ifade edilmektedir. Bir başka kavram olan kelime farkındalığı ise yazı yazma faaliyetlerinde yer alan kelimelerin farklı yapıya sahip olduğunu konuşma ve yazma arasında ilişki olduğunu bilmesidir (Justice ve Ezell, 2001, s. 208).

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların okuma ve yazma becerileri, çevrelerinde bulunan uyarıcılarla gelişen doğal bir süreci izlemektedir. Bu dönem içerisinde çocukların okuma ve yazma dili arasındaki farklılıkları ya da benzerlikleri bilmesi oldukça önemlidir. Çünkü çocuklar yazı farkındalığı sayesinde yazılı ve sözlü dil arasındaki ilişkiyi daha doğru anlayabilmektedir. Yazı farkındalığı okuma ve yazma sürecinde seslerin çıkartılması ve yazılması arasındaki ilişkinin öğrenilmesinde oldukça önemli bir role sahiptir (Karaman, 2015).

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların birçoğunda temel eğitime başlamadan önce yazı farkındalık becerileri gelişmeye başlamaktadır. Bu dönemde çocukların birçoğu ambalajlar üzerinde bulunan etiketleri, logoları, tabela isimlerini okuyabilmektedir (Morrison, 2007). Bu yazıların tamamı gündelik hayatın içerisinde yer almakta ve çocuklar bu yazıları büyükleri tarafından nasıl kullanıldığını gözlemlemektedir. Böylelikle çocuklarda yazı farkındalığına ilişkin beceriler gelişmeye başlar (Sevinç ve Kuvvet, 2006). Kendiliğinden gelişen bu süreçte eğitimciler ve aileler çocukların okuma ve yazma noktasında çocuklarının istekli olduğunu düşündüğünden çocuklarını okuma ve yazma noktasında kazanması gereken temel becerileri kazanması için yardımcı olmaya çalışmaktadır. Çocuklar kendi bilişsel şemalarını yapılandırırken sosyal etkileşim ya da taklit yolunu kullandıkları düşünüldüğünde yapılan bu desteklerin okuma yazma sürecinde gerekli görülen temel becerilerin kazandırılması noktasında oldukça önemli bir konuma sahip olduğu söylenebilir (Machado, 2003).

İlkokula hazırlık dönemi olarak bilinen okul öncesinde öğrencilere okuma yazma etkinlikleri yapılarak çocukların ilkokula hazırlanmaları sağlanır ve hazırbulunuşluk düzeyleri desteklenir. Okul öncesi dönemde öncelik hazırlıktır. Bu nedenle bu dönemde bulunan çocuklara okuma ve yazma öğretilmez. Çünkü okul öncesi eğitim programı içerisinde okuma yazma ile alakalı bir öğretim süreci bulunmamaktadır (MEB, 2013).

### **2.3.3. Alfabe Bilgisi**

Alfabe bilgisi, çocuğun harflerden oluşan sözcüklerin sözel dil ile aktarılırken harfleri kullanması ve farklı harfleri bir araya getirerek farklı sözcükler oluşturduğunu anlayabilmesi olarak ifade edilmektedir. Harf ya da ses bilgisi, her harfin bir sesi olduğu bilgisini temsil etmektedir (Benner vd., 2005, s. 36-38). Harf bilgisini kazanan çocuklar kendi alfabelerinde yer alan harf sistemine ilişkin sesleri öğrenmiş olur.

Harf bilgisi genel olarak çocukların küçük-büyük harfleri doğru şekilde bilmesi ile ilgilidir. Çocuklar bu dönem içerisinde harfleri, isimleri ve yazılışı ile ilişkilendirmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar her sese bir harfin karşılık geldiğini bilmesi gerekir. Okul çağına geldiklerinde ise her harfin bir isme sahip olduğunu ve konuşma dilinde bir sesi olduğunu bilmesi gerekir (Cabell vd., 2007, s. 238).

Alfabe bilgisinin doğrusal bir süreç olmaması alfabede yer alan harflere ait ses, isim ve sözcük bilgilerinin değerlendirilmesini de etkilemektedir (Paris, 2011, s. 231). Okul öncesi dönemde bulunan çocuklara harf bilgisinin kazandırılması gereken beceriler oldukça önemlidir. Bu beceriler aşağıdaki gibidir (Morrow, 2007, s. 68-69):

- Çocukların kendi alfabelerinde yer alan 10 ya da daha fazla büyük ve küçük harfi tanınması,
- Kendi isimlerinde yer alan bütün küçük harfleri tanınması,
- Çocukların bildikleri harfleri çevrelerinde yer alan herhangi bir materyal üzerinde göstermesi,
- Harflerin şekilleri ve sesleri arasındaki ilişkileri tanımaya başlaması,

- Bildiği harfleri kullanarak yorumlarda bulunması, örneğin arabada A harfi, bebek sözcüğünde b harfi vardır diyebilir.

- Bilinen sözcüklerin başladığı ilk harflerini dikkate alması, ilk harf sesleri olmadan sözcükleri söyleyebilmesi,

- Ses ve harf arasındaki ilişkiyi kurmaya başlaması,

- Gündelik hayat içerisinde sık tekrar edilen sözcükleri yazılı metinler içerisinde tanımaya başlaması, Alfabe bilgisi becerileri olarak ifade edilmektedir.

Ehri ve Sandra (1998) yaptıkları çalışmada okuma gelişimi kapsamında çocukların görsel ipuçlarından farklı biçimlerde yararlandıklarını göstermiştir. Çocukları okul öncesi dönemde alfabe bilgisine tam anlamı ile sahip olamadıkları için görsel belleklerini kullanarak alfabede yer alan harfleri, rakamları, sembolleri ve sözcükleri ifade etmeye çalışırlar. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar bu dönemde ya da kısmen alfabetik olarak sözcükleri tanıma, tahmin etme becerilerini kazanabilir.

#### **2.3.4. Anlama Becerisi**

Sözcük bilgisi okunduğu, yazıldığı ve yazılıp konuşulduğunda anlaşılan sözcüklerin toplamını ifade etmektedir. Dinlediğini ya da okuduğunu anlama ise bireylerin birisi tarafından okunan ve çocukların kendi okuduğu metinlerde yer alan yazı hakkında bir anlam çıkartması ya da anlamı yapılandırması olarak yorumlanır. Bu beceri aynı zamanda dil bilgisi, sözcük bilgisi ve anlama stratejilerine sahip olmayı içermektedir. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar dinleyip konuştukları zaman farkında olmadan kelime dağarcıklarını geliştirir ve yeni kelimeler eklerler. Çocuklar anladıklarını günlük iletişim esnasında kullanması dinleme becerilerini de anlama sürecine kattıklarını göstermekte ve sözcüklerin anlamlarını uygun ve anlaşılır bir biçimde kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Okul öncesi dönemde bulunan çocukların okuma yazma bilmedikleri göz önüne alındığında dinleme becerisinin geliştirilmesi genellikle ebeveynlerin çocuklarına öykü okumaları ile arttığı bilinmektedir. Bu uygulama aynı zamanda çocuğun dikkat becerisini de geliştirmektedir. Çocuklar yaşları ilerledikçe dinleme becerilerini farklı amaçlar

doğrultusunda yoğunlaştırabilir. Böylelikle gündelik ve basit yaşam içerisinde yer alabilecek yönergeleri gerçekleştirir, sohbele katılabilir ve dinlendiklerine karşılık verebilir (Schickedanz, 2004).

Çocuk kitaplarında yer alan okuma etkinlikleri sadece okuma ile ilişkilendirilmemesi gerekir. Bu etkinlikler aynı zamanda iletişim kurmak içinde kullanılan etkinliklerdir. Okuma yazma bilen çocuklar etkinlikler doğrultusunda hem okuma davranışını gösterirken hem de kitabı doğru şekilde kullanma kurallarını öğrenerek iletişimsel etkinliği de gerçekleştirebilmektedir (Snow ve Ninio, 1992, s. 121).

6-18 aylık çocuklar kitap ile karşılaştıklarında kitabın ne olduğunu algılamaya çalışmakta ve merakla kitap ile ilgilenmektedir. Bu çocuklar yanlarında bulunan bir yetişkinle birlikte kitap içerisinde yer alan resimlere odaklanabilmektedir. Çocuklar kitabı bu erken dönemde bir oyuncuğa dönüştürebilir. Çocuklarda kitapları gelişmiş güzel açıp kapama davranışları sıklıkla görülmektedir. Kitap içerisinde yer alan resimler seslendirilerek çocuklara aktarılmaya çalışılır. 18 ay ve sonrasında ise yetişkinler resimlerle alakalı sorular sorulduğunda öncelikle kısa daha sonrasında ise uzun cevaplar verilebilirler. Çocuklar bildik kitaplar yeniden okunduğunda yetişkinlerin cümlelerini tamamlamaya çalışır. Çocuklar bu dönemde en sevdiği kitapları yetişkinlerle okumak ister ve okunmasını istediği kitabı ismi ile söyleyerek isteklerini dile getirirler. Çocuklar aynı zamanda kitapta gördükleri resimleri parmakları ile işaret ederek resimleri anlamlandırarak açıklamaya çalışırlar (Woude, Van Kleeck ve Veen, 2009, s. 47).

Dinleme becerisi aynı zamanda bir dil becerisidir. Buna göre bireylerin konuşma esnasında ifade edilen sözcükleri doğru şekilde anlayıp yorumlamalarını kapsayan sözel bir beceriden bahsedilir. Dinleme becerisi bireyin daha anne karnındayken başladığı bilinmektedir. Sonrasında ise sosyal hayat ve okul hayatı ile gelişim göstermektedir (Taşer, 2012).

Acarlar (2005)'ın 3-6 yaş aralığında bulunan 140 çocuğun dil öğrenmeleri üzerine yaptıkları çalışmada, çocukların yaşları ile sözcük dağarcıklarının çeşitliliği

arasında yakın bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuca göre Türk çocukların, farklı sözcük kapasitelerinin kullanılabilir bir ölçüt olduğunu göstermektedir.

### 2.3.5. Yazı Yazma Becerisi

Okuryazarlık ile alakalı olarak ortaya çıkmış olan genel bir düşünce biçimi de okul öncesi dönemde bulunan çocukların okuma girişimlerine ek olarak yazma girişiminde bulunmasıdır. Bu dönemde çocuklarda genellikle kâğıda farklı şekiller çizme, karalama ile birlikte harfe benzeyen şekiller çıkartma, isimlerinin ilk harfini yapmaya çalışma ve sonrasında da sözcük üretme gibi durumlar görülebilmektedir. Bunlara ek olarak çocuklar kendilerine özgü şekiller ve sözcüklerde kâğıda aktarabilmektedir. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar yaptıkları etkinliklerle birlikte farkında olmadan yazının farklı görsel özelliklerini öğrenmektedir. Bu sayede arkadaşlarına ya da aile bireylerine mesaj yazıyormuş gibi davranabilirler (Clay, 2005, s.). Bahsi geçen bu davranışlar çocukların yazıyı kodlamayı öğrenmeden önceki sürecini kapsamaktadır.

Okul öncesi dönemde yer alan çocukları yazı yazma becerilerinin gelişimi aşağıdaki gibidir.

**Gelişen Yazma:** Çocukların hangi dilde konuşurlarsa, o dile ait olan harfleri farklı şekillerde ifade etmesidir. Bu ifade biçimi anlamlı karalama ya da işaretlerle olabilmektedir. Çocuklar yazı yazmayı öğrenmeden önce genellikle karalama yapmayı öğrenir ve kâğıt üzerinde çeşitli alıştırmalar yapar. 3 yaşında olan bir çocuk çizmiş olduğu bir resmin yanına yaptığı karalamada kendi adını yazdığını ifade edebilir. Bu dönemde çocuklar karalamalarını soldan sağa olacak şekilde yaparsa aslında yazının yönünü keşfetmeye başladığı söylenebilir (Cabell, McGinty ve Justice, 2007, s. 329). Gelişen yazma becerisi kendiliğinden gelişen doğal bir süreç olarak ifade edilebilir. Çocuğu bu hususta bir zorlama bulunmamaktadır.

**Karalama (2-4yaş):** Çocuklarda görülen karalama düzensiz şekillerden boylamsal bir süreç sonrasında dairesel işaretlere dönüşen bir süreç izler. Karalama gelişim gösterdikçe çocuk yaptığı karalamalardan öyküler üretebilir.

**Şema Öncesi (4-7yaş):** Bu basamaktaki işlemler ve çizimler daha anlatımsal olarak gerçekleşir. Bu dönemde çocuklar insan figürü çizerken kafayı yuvarlak daire kolları ise dikey çizgilerle ifade etmeye çalışır.

**Çizimler Aracılığıyla Yazma:** Çocuklar bu basamakta düşüncelerini daha net bir şekilde çizimlere aktarabilmektedir. Bu dönemdeki çocukların öykülerini anlatmanın en iyi yolu çizmektir. Bu çok anlamlıdır. Çoğu çocuk, küçük yaşlarda yazılardan ziyade resimlerin okunduğunu düşünür.

#### **2.4.Okuma Yazmayı Etkileyen Bilişsel Beceriler**

Bilişsel gelişim bireyin dünyayı anlama ve öğrenmesine yardımcı olan, aktif zihinsel faaliyetlerin gelişimi olarak ifade edilmektedir. Çocukluk döneminde bilişsel gelişim süreci dil kullanma, akıl yürütme, problem çözme ve bilgi kazanma gibi farklı yetiler kazandırılmaktadır. Bu süreç içerisinde aynı zamanda karşılaştırma yapma, farklı renkleri tanıma, eksiklikleri tanıma ve kavramları ayırt etme gibi bilişsel görevlerde gerçekleştirilmektedir (Arı, 2017).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre birey çevresi ile etkileşime girerek zekânın gelişeceğini ileri sürmektedir. Piaget aynı zamanda zekâyı bireyin çevresiyle etkin ve verimli bir şekilde adaptasyon sağlaması olarak tanımlamaktadır. Piaget bilişsel gelişimi dört evreye ayırarak incelemiştir. Her dönem kendi içerisinde farklılık göstermektedir (Santrock, 2015). Piaget'in bilişsel gelişim evreleri aşağıdaki gibidir:

1. Duygusal Hareket Dönemi (0-2 Yaş): Bu dönem çocukların bebeklikten gelen refleksif hareketlerden amaçlı davranışlara yöneldiği dönem olarak ifade edilmektedir. Bu dönem içerisinde bireye kazandırılmak istenen duygular, değerler, tercihler, ahlaki istekler ve güdüler gibi yönelimler yer almaktadır (Deniz, 2011).

2. İşlem Öncesi Dönem (2-7 Yaş): Bu dönemin en belirgin özelliği çocuklarda benmerkezci düşünce biçiminin ortaya çıkmasıdır. Bu dönemde çocuklar kendi algıları dışında başka bir bakış açısına sahip değildirlere. Bu nedenle kendi algıları dışında gerçekleşen herhangi bir olayı algılayamazlar. Ayrıca bu dönem içerisinde çocuklar nesne ve olayları anlayabilmek için sembollerini kullanmaktadır. Nesnelere tek

bir özelliğine göre ayırt edebilmektedir. Ancak sınıflama yapamazlar. Bu dönemde bilişsel gelişim algısal ve zihinsel temsillerle gelişir.

3. Somut İşlemler Dönemi (7-11 Yaş): Bu dönem içerisinde çocuklar zihinsel işlem yapma yetenekleri henüz gelişmemiştir. Bu nedenle nesnelere büyüklük-küçüklük, uzunluk-kısalık ve renkleri birbirinden ayırma gibi özelliklerine göre sınıflandırma yapabilmektedir (Erden ve Akman, 2014).

4. Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üzeri): Bu dönem çocuklar 12 yaşından itibaren yetişkinlik yıllarına kadar süren en üst bilişsel gelişim dönemi olarak ifade edilmektedir. Bu dönemin en önemli özelliği akıl yürütme, tümevarım ve tüm dengeli kullanabilmesidir (Senemoğlu, 2012).

## **2.5.Okuma Yazmayı Etkileyen Bilişsel Süreçler**

### **2.5.1. Zekâ**

Zekânın farklı bir yapıda olması nedeniyle zekâyâ yönelik tanımlar genel olarak karmaşık fikirleri anlama, çevre ile olan uyum, kullanılan akıl yürütme şemaları, problemlerle başa çıkma stratejileri bağlamında açıklanmaya çalışılmıştır (Gander ve Gardiner, 2007, s. 374). Bu da zekânın kesin kavramını, engellemektedir.

Eripek (2005, s. 156) zekâyı bireylerin mantıklı planlama yapması, problem çözebilmesi, soyut olarak düşünebilmesi, karmaşık düşünceleri anlama yeteneği, hızlı öğrenme ve deneyimlerden yararlanma yetenekleri kapsamında açıklamıştır.

Zekâyâ yönelik yapılan tanımlara bakıldığında zekânın hem çevreye hem de biyolojik temellere özgü özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda zekâ çoğu yetenek ile birlikte hareket eden bellek, sosyal çevreye uyuma, öğrenme ve buna bağlı olarak da akademik başarı için önemli bir faktör olarak ifade edilebilir (İnal, 2011, s. 9).

Okuma yazma etkinlikleri eğitim sürecinin en önemli unsurlarından birisidir. Okuma yazma sürecini etkileyen çok fazla unsur bulunmaktadır. Gardner her bireyin zekâsının farklı özerk yeteneklerden oluştuğunu savunmaktadır. Bu nedenle okuma yazma ile zekâ türleri ilişkilendirildiğinde özellikle dilsek zekâsı gelişmiş bireylerin

erken okuma sürecinde daha aktif oldukları söylenebilir. Demir ve arkadaşları (2011) ilköğretim birinci sınıfa gören öğrencilerin zekâ profilleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında dilsel zekâyâ sahip bireylerin okuma yazma sürecinde daha az zorlandıklarını ve görsel zekâyâ sahip olan çocukların okuma sürecinde daha az hata yaptıklarını tespit etmişlerdir.

### **2.5.2. Dikkat**

Bireyin düşüncesini belirli bir süre bir noktaya odaklaması ya da bir uyarıcıya yönlendirmesi olarak ifade edilebilir. Birey herhangi bir nesne ya da duruma dikkatini verdiğiğinde diğer uyaranlara karşı ilgisiz kalabilir. Bir başka tanımda ise dikkat, bireyin zihinsel çabaları doğrultusunda duyuşsal ve zihinsel olaylara karşı yönlendirmesidir (Dinn 2011: 95). Öğrenciler açısından dikkat, bireyin öğrenilen konuya karşı yoğun ilgi duyması olarak ifade edilmektedir (Selçuk ve Öztürk, 1992, s. 72). Eğitim açısından dikkat olgusu değerlendirildiğinde öğrencinin merkezde olduğu sistemlerde öğrenciyi başarısızlığa yönlendirecek olan her türlü faktörün ortaya çıkmadan kaldırılması ve zarar verme ihtimalinin ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır. Bu açıdan ele alındığında dikkat öğrencinin başarılı olmasını ve kişilik gelişimini etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Kaymak Özmen, 2006, s. 1).

Dikkat olgusu genel olarak uyarıcıya ya da uyarıcılara verilen tepkiye yönelim olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2012, s. 283). Levine ve Munsch (2011) ise dikkati bireylerin bilişsel süreç kapsamında tek bir duruma odaklanması olarak tanımlamıştır. Örneğin derse yönelen bir çocuğun sadece öğretmenin sözlerine odaklanarak hareket etmesi ve onu dinlemesi dikkat ile açıklanabilir.

Dikkat kavramı genel itibari ile seçici ve sürdürülen dikkat olarak ikiye ayrılmaktadır. Buna göre seçici dikkat bireylerin dışarıdan gelen birçok uyarıcı içerisinden kendisine uygun olan uyarıcıyı seçmesi olarak tanımlanırken sürdürülen dikkat ise seçilmiş uyarıcıya uzun süreli olarak odaklanma becerisi olarak açıklanabilmektedir (Levine ve Munsch, 2011, s. 250). Seçici dikkat ile sürdürülen dikkat birbirini etkileyen bir yapısı olmaktadır. Sürdürülen dikkatin oluşabilmesi için seçici dikkatin oluşması gerekmektedir.

Dikkat bebeliğin ilk haftasından itibaren gelişim gösterir. Bebekler ilk başta parlak yüzeylere, oyuncaklara ya da farklı seslere yönelmeye başlarlar. Bu noktada bebeklerin dikkatleri beş ile on saniye arasında sürmektedir ve genellikle refleks bir yanıt olarak ortaya çıkmaktadır. Bebeklerde yaşanan gelişmeler doğrultusunda sürdürülen dikkat de gelişim göstermektedir. Bireyler genellikle uyarıcıların renklerine, şekillerine, parlaklıklarına, zıtlıklarına ve değişkenlerine bağlı olarak kendileri için anlamlı olan uyarılara dikkat ederler. Aynı zamanda bireylerin yaşamları ve içinde buldukları durum seçici dikkatlerini yönlendirebilmektedir (Berk, 2013, s. 342-343).

Bireylerin özellikle okuma süreçlerinde dikkat oldukça etkili bir unsurdur. Çünkü bireyler sesli metinleri okurken genellikle dikkatsizlikleri yüzünden kelime ve harfleri tam olarak çıkartamayabilir. Akyol (2003, s. 176) bireyler okuma metnine dikkatlerini vermedikleri hatalı ya da yanlış okuyabileceklerini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra dikkat eksikliği olan bireylerinde okuma yazma süreçlerinde olumsuz yönde gelişim göstermektedir. Bu bağlamda Kahveci (2019) yaptığı çalışmasında dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin okuma yazma etkinliklerinde geride kaldıklarını tespit etmiştir. Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere dikkat olgusunun bireylerin okuma yazma süreçlerine doğrudan etki eden bir faktör olduğunu göstermektedir.

### **2.5.3. Algı**

Bireylerde herhangi bir düşüncenin var olabilmesi için öncelikli olarak bilişsel bir süreç yaşaması gerekir. Bireylerin bilişsel süreçlere etkin bir şekilde katılım sağlayabilmesi içinde öncelikli olarak algılamaya dikkat etmesi gerekmektedir. Algı kavramı en genel ifade ile tanımlanacak olursa dışarıdan gelen uyarınları kendi zihinsel süreçlerinde belirli bir yapı ve organizasyona sokması olarak tanımlanabilir. Duyular aracılığı ile gelen uyarıcıların getirmiş olduğu bilgi ve veriler farklı şekillerde işlenir ve depolanır. Bu da bireyin algısını oluşturmaktadır (San, 2010, s. 44).

Yeni doğan bebekler farklı yollarla birlikte dünyayı tanımaya çalışır ve çevreleri ile iletişim kurur. Bunlar tadararak, dokunarak, görerek ya da koklayarak olabilmektedir. Bebekler bütün duyu organlarını kullanarak çevrelerini fark etmeye, tanımlamaya ve durumları anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu süreç içerisinde bütün

duyu organları birlikte hareket ederek bebek bu süreçte dış dünyayı algılamaya başlar (Berk, 2013, s. 192-193).

Arslan (2010) algıyı bireylerin duyu organlarından hareketle dikkat yolu aracılığı ile alınan bilginin yorumlanması ve anlamlandırılması olarak ifade edilmektedir. Algı duyu organları aracılığı ile elde edilmiş bilgileri değerlendirerek anlamlandırmayı ve kavramayı sağlayan bir işlemi temsil etmektedir. Algı duyu organları doğrultusunda elde edilen bilgilerin daha yüksek seviyelerde bilişsel süreçlerde işlenmesi neticesinde ilerleme göstermesi olarak ifade edilir (Groome vd., 2005, s. 13).

Bireyler için anlamlı bir yapıya dönüşen bilgi duyu organları aracılığı ile elde edilerek sinir sisteminde organize edilerek farklı işlevlerden (yorumlama, soyutlama, genelleme, sınıflama vb.) geçerek anlamlı hale gelmektedir. Bireylerde algılama bazı durumlardan etkilenmektedir. Bunlar; zihinsel yapı, geçmiş yaşantılar, bilgi düzeyleri, önyargılar ve güdülenmişlik düzeyi örnek olarak verilebilir. Bununla birlikte çocukların bilişsel gelişmelerde algı oldukça önemli rol oynamaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde büyük bir gelişme gösteren bu durum çoğu araştırmacı için görüş birliği oluşturmaktadır (Ömeroğlu, 2005, s. 59-61).

Yukarıda yer alan ifadeler doğrultusunda algının zaman içerisinde öğrenilen beceriler doğrultusunda geliştiği düşünüldüğünde çocukların algı becerilerinin gelişimi için eğitim öğretim süreçleri oldukça önemlidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde harflerin yan yana belli bir mekânsal ilişki içerisinde, örneğin gerektiğinde çizgilerin bitişik gerektiğinde ayrı olarak konumlandırılması veya konumlandırıldığı algılanması okuma yazma süreçlerini etkilemektedir. Memiş ve Harmankaya (2012) İlköğretim Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri adlı çalışmalarında bireylerin görsel algılarının okuma yazma üzerinde oldukça etkili olduğunu ve görsel algısı gelişmiş bireylerin okuma yazma süreçlerinde daha etkili olduklarını tespit etmişlerdir.

#### **2.4.4. Bellek**

İnsanların diğer canlılardan ayrılmasını sağlayan en temel özellik belirli bir bilgi düzeyine sahip olmaları ve bu bilgiler kapsamında düşünebilmesidir. İnsanların hem kendileri hem de diğer insanlar ile alakalı bilgileri belleklerinde nasıl sakladıkları çoğu araştırmacının ilgisini çekmiş ve bu alanda bir takım çalışmaların yapılmasına neden olmuştur.

Bellek ile alakalı olarak yapılan tanımlar incelendiğinde en genel ifade ile bellek, bireylerin duyu organları aracılığı ile algılamış oldukları, hayatları boyunca kazandıkları tecrübeler ve öğrenmiş olduklarını güvenilir bir şekilde tam ve doğru olarak zihinlerinde tutma ve gerekli olduğunda yeniden çağırma işlevlerini yerine getiren bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Aral vd., , 2001, s. 101). Birey kazandıkları algılar neticesinde oluşturulan şemalar beynin belirli bölgesinde saklanabilmektedir. Oluşturulan bu şemalar birleştirilerek gerekli görüldüğü durumlar geri getirilerek ve kullanılmak amacı ile saklanmaktadır (Topçu-Kabasakal, 2007, s. 465).

Bellek genel itibari ile 3'e ayrılmaktadır. Bunlar;

1. Duyusal bellek
2. Kısa süreli bellek
3. Uzun süreli bellek

Bellek bireylerin öğrenme süreçleri ve başarıları için temel oluşturan bir yapıyı bulunmaktadır. Nesne özelliği kazanıldıktan sonra çocuklar bellek ve hatırlamaya yönelik olarak belirtileri gözlemlemeye başlamaktadır. Bilişsel gelişim için gerekli olan durumlar; kümeleme, betimleme, organize etme ve tekrarlama gibi bellek stratejileridir. Çocuklar özellikle okul öncesi dönemde kendilerine hatırlatma sağlayan bazı bellek stratejilerine sıklıkla başvurabilmektedir. Çocuğun gelişimi ve aldığı eğitim ile birlikte kullandığı bellek stratejileri gelişmekte ve başarılı bir biçimde kullanmaya çalışmaktadır. Bu dönemde çocuklar seçmiş oldukları stratejileri denetlemeye başlamaktadır (Keenan ve Evans, 200, s. 196-197). Bu süreç aynı zamanda hem çocukların hem yetişkinlerin yaşam sürecinde her türlü bilgi ve becerileri gelişimlerinin temelini oluşturmaktadır. Baddeley (1986) bireylerin okuma

yazma süreçleri ile kısa süreli bellekleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

## 2.6. Dil Gelişimi

Dil, bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal yönden gelişmesini sağlayan en önemli yapı taşlarından biridir. İnsanlık tarihi kadar eski olan dil; insana özgü en güçlü iletişim aracıdır. İnsanlığın gelişmesi ile paralel olarak değişime uğrayan dil, içinde geliştiği toplumun kültürüne göre şekillenerek günümüzde aynı amaçla ancak farklı yapı ve şekillerde kullanılmaya devam etmektedir. Bu süreçte birçok dil bilimci ve toplum bilimci dili kendi açılarından tanımlamaya çalışmışlardır.

Levine ve Munsch,'a göre (2011, s. 4) “dil iletişim kurmak için kullanılan bir semboller sistemi” olarak; Gordon ve Browne, (2011, s. 421) dil olgusunu bireylerin duygu ve düşüncelerini sistematik bir şekilde ifade etmesi için gerekli olan bir sistem olarak tanımlamıştır.

Levey'e göre (2011:4) “dil sembollerin ve kavramların keyfi olarak kullanımının yanı sıra, sembollerin cümle içinde belirli kurallara göre kombinasyonlar oluşturması ve sosyal olarak paylaşılan kod ve sözleşmelerden oluşmaktadır” şeklinde ifade edilmektedir. Jackman, (2012, s. 82) tarafından ise; “dil insanın konuşması, konuşma için yazılı sembollerin kullanılması, ya da iletişim” olarak tanımlanmaktadır.

Genel olarak dil ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde; insanların düşüncelerini, inançlarını, değerlerini, kültürlerini, bilgilerini ve duygularını birbirlerine ve gelecek nesillere aktarmak için kullandıkları, bireylerin birbirleri ile etkileşimlerini sağlayan ve sosyal davranışlarını organize etmek amacı ile kullandıkları sembollerden oluşan karmaşık ve dinamik bir sistem olarak tanımlanabilir.

Dil gelişimi belirli bir sıraya göre gelişim göstermektedir. Özellikle çocukluk çağında öğrenilen dil edinimi ile birlikte bireyler yaşa bağlı olarak belirli kurallar doğrultusunda dil gelişimini tamamlamaktadır (Jackman, 2012, s. 82). Dil gelişimi

aynı zamanda bireyin sözcükleri ve sesleri dil kurallarına uygun olarak kullanmaya başlaması olarak da tanımlanmaktadır (Tümkiye, 2010, s. 26).

Dil gelişimi bebeğin doğumu ile birlikte dünyayı keşfetmesi, keşfettiklerini paylaşması, diğer bireylerle iletişim kurarak hem sosyal hem de duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra dil gelişimi ilerleyen dönemlerde bireyin akademik süreçlerine de etki etmektedir. Özellikle okuma-yazma ve matematik becerilerinin gelişmesinde dil gelişimi oldukça önemlidir (Sevinç, 2003, s. 169-176; Üstün, 2007, s. 11).

Okul öncesi eğitim programına göre okul öncesi dönemde bulunan çocukların dil gelişimlerine bakıldığında genellikle sözel dil, kendini ifade etme ve yazılı olmayan sosyal iletişim becerilerini içeren kazanımların yer aldığı görülmektedir. Bu kazanımlar doğrultusunda dil daha çok anlama ve anlatma becerileri altında gelişim gösterdiği söylenebilir. Okul öncesi dönemde dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırası ile kazanımlar edinilmeye çalışılmaktadır (Kandır ve diğerleri, 2012, s. 21).

Bireyler duygu ve düşüncelerini ifade etmek için bazı becerilerden yararlanmaktadır. Bunlar konuşma ve yazma becerileridir. Okuma ve dinleme becerileri ise konuşma ve yazma becerileri ile ilişkili ve birbirini destekleyen bir beceri alanı olarak ifade edilebilir. Okul öncesi dönemde etkin dinleme ve konuşma becerisi geliştiren çocuklarda ilköğretim döneminde okuma ve yazma becerileri de aynı derece de etkin olacaktır. Bu durum çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmakla birlikte aynı zamanda akademik becerilerinin de gelişmesini sağlamaktadır (Eliason ve Jenkins, 2003, s. 249-252).

Okul öncesi dönemde bulunan çocuklara yönelik olarak yapılan çalışmalarda dil ediniminin farklı disiplinler doğrultusunda geliştiği tespit edilmiştir. Bu disiplinlerden ilki davranışçı yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre dil gelişimi gözlemlenebilir davranışlardan oluşmaktadır (Peccei, 2006, s.2). Bir diğer yaklaşım ise doğuştancı kuramdır. Bu kurama göre bireylerin olgunlaşması beklenmelidir (Ambridge ve Lieven, 2011, s. 104). Dil gelişimini ele alan bir başka kuram ise etkileşimci kuramdır. Bu kurama göre hem çevre hem de kalımsal faktörlerin dil gelişiminde etkili olduğu savunulmaktadır (Bochner ve Jones, 2005, s. 11).

**Doğuştanrı Kuram:** Bu kurama göre bireyler dünyaya geldiklerinde dil kullanımını konusunda biyolojik olarak programlandığı savunulmaktadır. Chomsky'ye göre, çocuğun çevresi ile kurduğu etkileşim neticesinden doğuştan gelen dil becerileri burada kendiliğinden gelişir. Çocuğun zihninde doğuştan gelen dilbilgisi kuralları ile çevresiyle olan etkileşimi arttıka ana dil öğrenimi ortaya çıkmaktadır. Çevresi ile etkileşime geçen çocuk 4-5 yaşında dil edinimini kazanır (Hoff, 2005, s. 13).

**Davranışçı Kuram:** Bu kuramda öncelikli olarak dil ediniminin davranışla ifade edilmesi ön planda tutulmaktadır. Çocuklar bir dili edinirken çevresinde bulunan bireyleri taklit ederek dil edinimini gerçekleştirir. Eğer çocuklar taklit ve tekrarlarla çevrelerinden duydukları sesleri başarılı bir şekilde çıkartırsa dil edinimi başarılı bir şekilde sürdürülür. Çocuk dil ediniminde ne kadar olumlu geri bildirimle karşılaşırsa dil gelişimi de aynı şekilde gelişmektedir. Çocukların taklitleri ve yaptıkları tekrarlar dil üretkenliği açısından oldukça önemlidir (Lightbown ve Spada, 2000, s. 9). Davranışçı kuramın temelinde dil ediniminde çevresel faktörlerin önemine vurgu yapılmaktadır. Çocuklar yetişkinlerden duydukları sesleri taklit eder ve yetişkinler çocukları ödüllendirdikçe çıkarttığı sesleri destekleyici çalışmalar yaparlar (Bochner ve Jones, 2005, s. 8).

**Etkileşimci Kuram:** Bu kuramda dil edinimine işlevsel bir bakış açısı geliştirilmiştir. Dil ediniminde hem biyolojik hem de çevresel faktörlerin etkili olduğu savunulmaktadır. Bu kurama göre insanlar konuşmayı öğrenmek için biyolojik olarak hazırđırlar. Piaget bireylerin dil gelişiminde özellikle çevrenin ve yetişmenin etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle de etkileşimci kurama göre dil gelişiminde hem biyolojik hem de çevresel faktörlerin etkileşimi oldukça önemlidir (Lightbown ve Spada, 2000, s. 23).

## 2.7. Okul Öncesi Eğitim Programında Okuma Yazma Eğitimi

Okul öncesi eğitim kurumlarına giden öğrencilere gittikleri süre içerisinde duygusal, sosyal, öz bakım, motor ve dil becerileri gibi alanlarda desteklenecek bir eğitim verilmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarda öğrenim gören öğrenciler eğitim almaya başladıkları ilk günden itibaren yapılan gelişmeler bütün

gelişim alanlarını kapsamakta ve ilerlemesini sağlamaktadır. Bu dönemde verilen eğitim çocukların okul olgunluğuna ulaşması için oldukça önemlidir.

Okul öncesi dönemde öğrencilere verilen okuma yazma etkinlikleri ile çocukları okuma yazmaya ilişkin becerileri kazanmasına katkı sağlamaktadır (Dönmezler, 2016, s. 42). Okul öncesi öğretim programında yer alan gelişim alanlarına bakıldığında en çok etkileşimin genel olarak dil kazanımı alanında olduğu göze çarpmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuklara verilen okuma yazma çalışmaları ilkökul hazırlık çalışmalarına ilişkin genel anlayışın aksine, sadece bu kurumlarda okuma yazma hazırlık etkinlikleri içerisinde yapılan bir senelik çalışmalar değildir. Okul öncesi eğitim programı genel yapısı itibarıyla incelendiğinde ilkökula hazırlık programı olarak değerlendirilebilir. Okul öncesi eğitim programı içerisinde yer alan okuma yazma çalışmaları çocukların ilkökula geçişlerini kolaylaştırmak ve hazırbulunuşluk düzeylerini artıran etkinliklerden oluşmaktadır. Kısacası bu etkinlikler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini artırmayı hedeflemektedir. Eğitim programı içerisinde yer alan okuma yazma etkinliklerinin en temel amacı okuma ve yazmayı öğretmek değildir çünkü bu program içinde böyle hedef yoktur. Çocuklara sadece harfler gösterilmektedir. Yazdırmak gibi eylemler yoktur (MEB, 2013, s. 42).

Okul öncesi öğretim programı incelendiğinde okuma yazma etkinliklerine aşağıda yer alan becerilerin gelişimi sağlanmaktadır (Şahin vd., 2016, s. 295-296):

- Öğrencilere okumaya hazırlayan becerilere yer vermek,
- Öğrencilere matematik becerilerini hazırlamak,
- Çocukların bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek,
- Motor becerilerini geliştirmek (yazma faaliyetleri için özellikle küçük motor becerilerinin geliştirilmesi)
- Dil alanında özellikle çocukların kendilerini doğru bir şekilde ifade etmelerine ilişkin beceriler,
- Öz bakım becerilerini geliştirmek olarak sıralanabilir.

## 2.8. Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Yapılan Çalışmalar

Adalier ve Serin (2012) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmasında okuma yazma öz yeterlik inançlarını inceledikleri çalışmasında öğretmen adaylarının okuma yazma yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetleri ile okuma yazma yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Güzelyurt ve arkadaşları (2019) okul öncesi öğretmenlerin ilkokula hazırbulunuşluğa ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında çocukların ilkokula hazırbulunuşluğu etkileyen çok sayıda faktörün olduğunu tespit etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin özellikle okula uyumlarını artırmak çocuklara verilen eğitime önem verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca çocuklara verilen okuma yazma eğitimi konusunda öğretmenlerin ileriye dönük gereken bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Öztürk ve Ertem (2017) okuma yazma öğretimi konusunda öğretmenlerin yeterliliklerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin okuma yazma öğretimine yönelik inançlarının oldukça yüksek olduğunu tespit etmiştir. Özellikle kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran okuma yazma inançlarının daha yüksek olduğu, mesleki kıdeminde okuma yazma öğretimine ilişkin inancın gelişmesine katkı sağladığını tespit etmişlerdir.

Sarı (2018) sınıf öğretmenleri ile okuma yazma öğretimine ilişkin yaptığı çalışmasında öğretmenlerin okuma yazma öğretim sürecini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin okuma yazma sürecinde zaman konusunda ve hazırlık aşamasında yetersiz olduklarını tespit etmiştir.

Özdemir (2015) sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlilik algılarını incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca kadın öğretmen adayların erkek öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları da araştırmanın bir başka bulgusudur. Ancak öğretmenlerin tecrübesizliklerinden kaynaklı ilk okuma yazma etkinliklerinde bir takım sorunlar yaşadıklarını bunun

çözümü içinde öğretmenlik uygulaması dersinin önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır.

Öztürk (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını tespit etmeye çalışmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öz yeterliklerinde bir artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerde karşılaştıkları en önemli sorun olarak sesi verdikten sonra okuma ve yazma aşamasında öğrencilerin zorlandığını belirtmiştir.

Ekin (2018) öğretmenlerin okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını farklı değişkenler açısından incelediği çalışmada öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflar ve ana dili Türkçe olmayan okuma yazma öğretim alanları haricinde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin cinsiyeti, mezun oldukları okul türü ve çalıştığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken yaş ve mesleki kıdemin öz yeterlik inancını yordadığını tespit etmiştir.

Dedeli (2008), öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını incelediği çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit ederken, okudukları fakülte türü, öğretim şekli mezun oldukları orta öğretim kurumu türü gibi değişkenlerle herhangi bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir.

## 3. YÖNTEM

### 3.1. Araştırmanı Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli geniş gruplar üzerinde yürütülen olgu ya da olaylar hakkında görüşlerin, tutumların alındığı, olgu ya da olayların betimlenmeye çalışıldığı bir araştırma desenidir (Karakaya, 2012: 59). Bu araştırma desenine göre nesnelere, toplumların, kurumların ve olayların işleyişi tanımlanmaya çalışılır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine ilişkin görev algılarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesinde betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır.

### 3.2 Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi öğretmeni olan 169 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma grubu pandemi nedeniyle, elverişli örneklem yöntemi kullanılarak, internet üzerinden ulaşılabilen öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Dağılımı

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	16	9,5
Kadın	153	90,5
<b>En Son Mezun Olunan Okul</b>		
Ön Lisans	25	14,8
Lisans	120	71,0
Lisansüstü	24	14,2
<b>Mesleki Deneyim</b>		
5 Yıl Ve Altı	48	28,4
6-10 Yıl	42	24,9
11 Yıl Ve Üstü	79	46,7
<b>Çalışılan Okul Türü</b>		
Bağımsız Anaokulu	76	45,0
İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	68	40,2
Ortaokul Bünyesinde Anasınıfı	14	8,3
Lise Bünyesinde Anasınıfı	11	6,5
<b>Çalışılan Grup</b>		
4 Yaş	24	14,2
5 Yaş	91	53,8
6 Yaş	54	32,0

Tablo 1'e göre;

- Öğretmenler cinsiyete göre 16'sı (%9,5) erkek, 153'ü (%90,5) kadın olarak dağılmaktadır.
- Öğretmenler en son mezun olunan okul göre 25'i (%14,8) ön lisans, 120'si (%71,0) lisans, 24'ü (%14,2) lisansüstü olarak dağılmaktadır.
- Öğretmenler mesleki deneyime göre 48'i (%28,4) 5 yıl ve altı, 42'si (%24,9) 6-10 yıl, 79'u (%46,7) 11 yıl ve üstü olarak dağılmaktadır.
- Öğretmenler çalışılan okul türüne göre 76'sı (%45,0) bağımsız anaokulu, 68'i (%40,2) ilkokul bünyesinde anasınıfı, 14'ü (%8,3) ortaokul bünyesinde anasınıfı, 11'i (%6,5) lise bünyesinde anasınıfı olarak dağılmaktadır.
- Öğretmenler çalışılan gruba göre 24'ü (%14,2) 4 yaş, 91'i (%53,8) 5 yaş, 54'ü (%32,0) 6 yaş olarak dağılmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık görev algısı anketi kullanılmıştır. Anket, iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümünde ise, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimi görev algısını belirlemek üzere “Okul öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırma kapsamında kullanılan kişisel bilgi formunda öğretmenlerin demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla sorulan sorular yer almaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin cinsiyetleri, mezun oldukları eğitim durumu, mesleki deneyimleri, çalıştıkları okul türü ve çalıştıkları yaş gruplarına ilişkin sorular yer almaktadır.

#### **3.3.2. Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği**

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimine ilişkin görev algılarını belirlemek amacıyla Sandvik ve arkadaşları (2014) tarafından hazırlanan “Preschool Literacy Survey-Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği”nin uygulama bölümünde yer alan ve Türkçe uyarlaması Sezgin ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan “Okul öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Sezgin ve arkadaşları yaptığı ölçeği uyarlarken dil uzmanları tarafından çevirisini yapmış, kapsam geçerliliğine ilişkin 11 uzmandan görüş almıştır. Ölçek 6’li likert tipte olup (Hiç Katılmıyorum (0),..., Tamamen Katılıyorum (5)) şeklinde kodlanmaktadır. Ölçek toplam 26 madde ve üç alt başlıktan oluşmaktadır. Okulöncesi Eğitim Öğretmenin Rolü bölümü 9 maddeden, Okulöncesinin Rolü bölümü 10 maddeden, Erken Okuma Yazma Becerilerinin Okuma-yazma Başarısına Etkisi bölümü 7 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin yapı geçerliliğini doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmış ve alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları 0,74 ve üzeri bulunmuştur. Bu araştırmada

ölçeğin okulöncesi eğitim öğretmenin rolü ve erken okuma yazma becerilerinin okuma-yazma başarısına etkisi boyutları toplam 16 madde olarak çalışmaya alınmıştır.

Yapılan iç tutarlık analizi sonucuna göre ölçekte yer alan maddelerin güvenilir olduğu ve ölçek ile genel olarak tutarlı olduğu belirlenmektedir. Aynı zamanda ölçekte yer alan soruların denekler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı tespit edilmektedir. Güvenirlik analizi katılımcıların ölçek içerisinde yer alan maddelere verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılığı temsil etmektedir (Büyüköztürk, 2011: 169). Literatürde güvenirlilik analizi için genel olarak Cronbach's Alpha Katsayısı kullanılmaktadır. Ölçeğin kriterleri aşağıdaki gibidir:

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir.
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise düşük derecede güvenilirdir.
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise oldukça güvenilirdir.
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Araştırma kapsamında yapılan güvenirlilik analizi sonucuna ölçeğin genel güvenirlilik sonucu 0.87 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılığına yönelik yapılan madde analizi aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. Madde Analizi

	Madde silindğinde ölçek puanı	Madde silindğinde varyans	Madde toplam	Madde silindğinde
1)Benim rolüm, harfleri oluşturan sesleri öğrenmelerine çocuklara yardım etmektir	59,964	150,606	,538	,866
2)Benim rolüm, çocukları okuma yazma ile ilgili aktivitelere dahil etmektir	59,994	149,994	,558	,865
3)Benim rolüm, çocukların harfleri tanımalarına (aşına olmalarına) yardım etmektir.	60,189	146,107	,672	,859
4)Benim rolüm çocuklara oyun oynarlarken okuma yazma aktiviteleri önermektir( Alışveriş Oyunları İçin -Alış Veriş Listesi Yazmaya yardım etme...)	60,988	150,500	,464	,870
5) Benim rolüm bir çocuğun okuma güçlüğü riski varsa onu değerlendirmektir.	61,349	146,276	,541	,867
6) Benim rolüm aileleri çocuklarıyla birlikte kitap okumaya teşvik etmektir	59,722	162,190	,303	,875
7) Benim rolüm çocuklara kendi adlarını yazmalarını öğrenmelerine yardım etmektir.	60,580	144,936	,556	,866
8) Benim rolüm çocukları okula hazırlamaktır.	59,225	163,449	,431	,871
9) Benim rolüm çocukların okuma yazmayı öğrenmelerine yardım eden aktiviteler sunmaktır	59,970	145,029	,650	,860
10)Çocukların kitapların ve yazıların nasıl okunacağı(soldan sağa doğru vb...) hakkında bilgi sahibi olması daha sonraki okuma başarısının bir göstergesidir.	60,024	147,238	,625	,862
11)Alfabenin harflerini tanıyarak okula başlayan çocuklar, daha kolay okumayı öğrenirler	60,331	143,282	,620	,862

Tablo 2. Devamı

	Madde silindiginde ölçek puanı	Madde silindiginde varyans	Madde toplam	Madde silindiginde
12)Çocukların kelime hazinesinin boyutu daha sonraki okuma başarısının bir göstergesidir.	59,562	158,843	,455	,869
13)Çocukların okulöncesi kurumunda öğrendikleri, okula başladıklarında nasıl öğreneceklerini ve ne kadar öğreneceklerini etkiler.	59,396	159,907	,572	,867
14)Fonolojik farkındalıkla okula başlayan çocuklar daha kolay okumayı öğrenir	59,408	162,243	,499	,869
15)Çocukların dil becerileri daha sonraki okuma başarısının göstergeleridir	59,367	160,674	,511	,868
16)Oyun içerisinde kullanılan okuma yazma çalışmaları çocukların okuma yazma gelişimine katkıda bulunur	59,219	165,958	,484	,872

Bilimsel araştırmalarda maddeler arasında ve ölçek toplam puanı arasında pozitif yönde bir ilişki beklenmektedir. Bu da deneklerin maddeleri doğru bir şekilde anladıklarını ve sorulara objektif yanıt verdiklerini göstermektedir. Bu nedenle ölçekte yer alan maddeler ve toplam puan arasındaki korelasyonun 0.3 ve üzeri olması beklenir. Bu da maddelerin ayırt ediciliğinin güçlü olması demektir (Büyüköztürk, 2011: 171; Tavşancıl, 2002). Tablo 2 incelendiğinde maddelerin 0.3'den büyük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ölçeğin genel puanı kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-80 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın artması erken okuryazarlık algısının yükseldiğini göstermektedir.

### 3.4.Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmaya katılan katılımcıların ölçekte yer alan verilere verdikleri cevaplar SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikli olarak katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde analizi ile analiz edilmiş ve katılımcı oranları tespit

edilmiştir. Aynı zamanda ölçeklerin incelenmesinde ise ortalama ve standart sapma değerlerinden faydalanılmıştır. Araştırmada değişkenler arasında hangi analizin yapılacağına karar vermek için ölçekte yer alan sorulara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerler Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Normal Dağılım

	<b>N</b>	<b>Basıklık</b>	<b>Çarpıklık</b>
Erken Okuryazarlık	169	0,27	-0,96

Ölçekte yer alan soruların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için bakılan basıklık ve çarpıklık değerinin -2 ve +2 arasında değer alması beklenir. Bu değer bazı araştırmacılara göre farklılık gösterse de genel olarak bu değer aralığındaki istatistikler dikkate alınır (Tabachnick ve Fidell, 2013; George, ve Mallery, 2010). Bu nedenle Tablo 3’e bakıldığında ölçeğin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle değişkenler arasındaki verileri analiz etmek için parametrik testler arasında yer alan t-test ve ANOVA ve post hoc (Tukey) testinden faydalanılmıştır.

#### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular ve yorumları alt problemlere göre aşağıda sunulmuştur.

##### 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okur Yazarlık Algıları

Araştırmanın ilk alt problemi ‘Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık algıları nasıldır?’ biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaçla araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin ankette yer alan sorulara verdikleri yanıtların yüzde, frekans, ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Erken Okuryazarlık Algısı İfadelerine Verilen Yanıtların Dağılımı

	Hiç Katılmıyorum		Çoğunlukla Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1)Benim Rolüm, Harfleri Oluşturan Sesleri Öğrenmelerine Çocuklara Yardım Etmektir	11	6,5	8	4,7	8	4,7	18	10,7	24	14,2	100	59,2	3,99	1,54
2)Benim Rolüm, Çocukları Okuma Yazma İle İlgili Aktivitelere Dahil Etmektir	11	6,5	9	5,3	7	4,1	16	9,5	32	18,9	94	55,6	3,96	1,53
3)Benim Rolüm, Çocukların Harfleri Tanımalarına(aşına Olmalarına) Yardım Etmektir.	10	5,9	12	7,1	11	6,5	16	9,5	46	27,2	74	43,8	3,76	1,53
4) Benim Rolüm Çocuklara Oyun Oynarlarken Okuma Yazma Aktiviteleri Önermektir	26	15,4	12	7,1	21	12,4	36	21,3	31	18,3	43	25,4	2,96	1,74

	Hiç Katılmıyorum		Çoğunlukla Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
5) Benim Rolüm Bir Çocuğun Okuma Güçlüğü Riski Varsa Onu Değerlendirmektir	34	20,1	18	10,7	26	15,4	33	19,5	19	11,2	39	23,1	2,60	1,81
6) Benim Rolüm Aileleri Çocuklarıyla Birlikte Kitap Okumaya Teşvik Etmektir	5	3,0	6	3,6	3	1,8	19	11,2	34	20,1	102	60,4	4,23	1,24
7) Benim Rolüm Çocuklara Kendi Adlarını Yazmalarını Öğrenmelerine Yardım Etmektir	25	14,8	13	7,7	9	5,3	22	13,0	27	16,0	73	43,2	3,37	1,86
8) Benim Rolüm Çocukları Okula Hazırlamaktır	1	0,6	3	1,8	2	1,2	7	4,1	9	5,3	147	87,0	4,73	0,83
9) Benim Rolüm Çocukların Okuma Yazmayı Öğrenmelerine Yardım Eden Aktiviteler Sunmaktır	15	8,9	6	3,6	11	6,5	7	4,1	26	15,4	104	61,5	3,98	1,63
10) Çocukların Kitapların Ve Yazıların Nasıl Okunacağı (soldan Sağa Doğru Vb) Hakkında Bilgi Sahibi Olması Daha Sonraki Okuma Başarısının Bir Göstergesidir	10	5,9	11	6,5	8	4,7	20	11,8	23	13,6	97	57,4	3,93	1,56

	Hiç Katılmıyorum		Çoğunlukla Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
11)Alfabenin Harflerini Tanıyarak Okula Başlayan Çocuklar, Daha Kolay Okumayı Öğrenirler	20	11,8	11	6,5	12	7,1	15	8,9	23	13,6	88	52,1	3,62	1,80
12)Çocukların Kelime Hazinesinin Boyutu Daha Sonraki Okuma Başarısının Bir Göstergesidir	3	1,8	4	2,4	7	4,1	15	8,9	21	12,4	119	70,4	4,39	1,14
13)Çocukların Okulöncesi Kurumunda Öğrendikleri, Okula Başladıklarında Nasıl Öğreneceklerini Ve Ne Kadar Öğreneceklerini Etkiler	1	0,6	2	1,2	3	1,8	12	7,1	29	17,2	122	72,2	4,56	0,87
14)Fonolojik Farkındalıkla Okula Başlayan Çocuklar Daha Kolay Okumayı Öğrenir	1	0,6	0	0,0	3	1,8	16	9,5	31	18,3	118	69,8	4,54	0,82
15)Çocukların Dil Becerileri Daha Sonraki Okuma Başarısının Göstergeleridir	2	1,2	1	0,6	4	2,4	11	6,5	22	13,0	129	76,3	4,59	0,91

	Hiç Katılmıyorum		Çoğunlukla Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
16)Oyun İçerisinde Kullanılan Okuma Yazma Çalışmaları Çocukların Okuma Yazma Gelişimine Katkıda Bulunur	0	0,0	0	0,0	1	0,6	7	4,1	28	16,6	133	78,7	4,73	0,56
Erken Okuryazarlık Puan Ortalamaları													63,95	13,16

Verilen yanıtlar 0 ile 5 arasında değişmektedir. En yüksek 5 ile en düşük 0 arasında 5 birimlik genişlik vardır. Bu genişlik 5 eşit parçaya bölünerek katılım düzeyleri belirlenmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekten aldıkları en düşük puanlara sahip olduğu maddeler aşağıdaki gibidir:

1. Benim Rolüm Bir Çocuğun Okuma Güçlüğü Riski Varsa Onu Değerlendirmektir (madde 5 Ort: 2,60). Okul öncesi kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenler çocukların geleceğe daha iyi hazırlanabilmelerine olanak sağlayan uygulamaları yer aldığı uygulamalara yer vermektedir. Okul öncesi eğitim programlarında öğrencilerin okuma güçlüğüne tespit edilmesine yönelik herhangi bir kazanımın olmaması öğretmenlerin böyle bir görevi üstlenmemesine neden olabilir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenler çocuklara yönelik olarak okuma faaliyetinde bulunmadığı için herhangi bir değerlendirme yapmaları söz konusu değildir.
2. Benim Rolüm Çocuklara Oyun Oynarlarken Okuma Yazma Aktiviteleri Önermektir (madde4 Ort: 2.96). Okul öncesi dönemde oyunlar çocukların yeteneklerinin geliştirilmesin ve yeni becerilerin kazandırılmasında oldukça etkilidir. Ancak bu yetenek ve beceriler arasında okuma yazma gibi bir üst eğitim kurumu olan okulların kazanımlarını kapsamamaktadır. Çünkü bu yaş grubunda bulunan çocuklar daha çok oyunlar aracılığı kendini ve yaşadığı dünyayı tanımaya çalışır. Çocuklar aynı zamanda oyunlar sayesinde kendilerini daha iyi ifade edebilmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere okul öncesi öğretmenler oyunlar aracılığı ile farklı aktivitelerle çocukların hayal gücünü ve yeteneklerini geliştirmeyi hedefler. Okuma-yazma gibi faaliyetleri

geliştirecek oyunlara sınırlı şekilde yer vermektedir. Bu sınırlı beceriler daha çok çocukların okuma yazmayı geliştirmelerine yönelik verilebilir.

3. Benim Rolüm Çocuklara Kendi Adlarını Yazmalarını Öğrenmelerine Yardım Etmektir (madde 7 Ort: 3.37). Çocukların okul öncesi dönemde kendi adlarını yazmaya çalışması temelde harf bilgisinden ziyade harfleri tanıdıkları için bu beceriyi geliştirmeye çalışmalarıdır. Bu neden okul öncesi öğretmenleri çocukların kendi adlarını yazmalarını okuma-yazma faaliyetleri kapsamında anlamlandırmamaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekten aldıkları en yüksek puanlara sahip olduğu maddeler aşağıdaki gibidir:

1. Oyun İçerisinde Kullanılan Okuma Yazma Çalışmaları Çocukların Okuma Yazma Gelişimine Katkıda Bulunur (madde 16 Ort: 4.73). Oyunlar çocukların yaşam becerilerini geliştiren en önemli araçlardan birisidir. Özellikle okul öncesi dönemde bulunan çocuklara yönelik olarak yapılan oyun faaliyetlerinin temelinde her zaman bir sonraki eğitim kurumuna olan hazır bulunuşluk düzeyini artırmak yatmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri okuma yazma ile ilgili dolaylı yoldan öğretim yöntemini kullanabilmektedir.

2. Benim Rolüm Çocukları Okula Hazırlamaktır (madde 8 Ort: 4,73). Okul öncesi öğretmenlerin en temel görevi öğrencilerini bir sonraki eğitim kurumuna hazırlamaktır. Bunun içinde öncelikli olarak çocukları doğru şekilde tanımak ve onların eksikliklerini giderek faaliyetlere ağırlık vermesi beklenir. Bu sayede çocuklar bir sonraki eğitim kurumuna hazır bulunuşluk düzeyi yüksek bir şekilde geçebilir. Eksik öğrenmelerin olmadığı ortamlar çocukların öğrenmelerini olumlu yönde etkileyeceği için okul öncesi dönemde bu eksikliklerin doğru bir şekilde giderilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, zihinsel ve psikomotor becerilerinin bir bütün olarak ele alınması ve değerlendirilmesi gerekir.

3. Çocukların Dil Becerileri Daha Sonraki Okuma Başarısının Göstergeleridir (madde 15 Ort: 4,59). Okul öncesi dönemde öğretmenlerin en çok dikkat ettikleri unsur öğrencilerin kendilerini doğru bir şekilde ifade edemediklerini tespit etmektedir. Öğretmenler bu sayede çocukların ileriye dönük olarak gelişimlerine katkı sağlamaya çalışmaktadır. Okuma öncelikli olarak çocukların okul yaşantılarının ilk başlarında kazandıkları beceriler olarak bilinmektedir. Aynı zamanda okuma dilsel ve bilişsel becerilerin eş zamanlı olarak kullanılması gerekmektedir. Eğer ki okul öncesi dönemde

çocukların dil becerisi doğru bir şekilde geliştirilirse çocuklar ilerleyen dönemlerde okuma yaparken kendilerine daha başarılı hissederek okuma becerileri geliştirebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin erken okuryazarlık algısı ile ilgili ifadelerine verdiği cevaplar Tablo 4 incelendiğinde;

1.) Öğretmenlerin, %6,5'i (n=11) hiç katılmadığını, %4,7'si (n=8) çoğunlukla katılmadığını, %4,7'si (n=8) kısmen katılmadığını, %10,7'si (n=18) kısmen katıldığını, %14,2'si (n=24) çoğunlukla katıldığını, %59,2'si (n=100) tamamen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “Benim rolüm, harfleri oluşturan sesleri öğrenmelerine çocuklara yardım etmektir” ifadesine ( $\bar{x}=3,99$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

2.) Öğretmenlerin, %6,5'i (n=11) hiç katılmadığını, %5,3'ü (n=9) çoğunlukla katılmadığını, %4,1'i (n=7) kısmen katılmadığını, %9,5'i (n=16) kısmen katıldığını, %18,9'u (n=32) çoğunlukla katıldığını, %55,6'sı (n=94) tamamen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “Benim rolüm, çocukları okuma yazma ile ilgili aktivitelere dahil etmektir” ifadesine ( $\bar{x}=3,96$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

3.) Öğretmenlerin, %5,9'u (n=10) hiç katılmadığını, %7,1'i (n=12) çoğunlukla katılmadığını, %6,5'i (n=11) kısmen katılmadığını, %9,5'i (n=16) kısmen katıldığını, %27,2'si (n=46) çoğunlukla katıldığını, %43,8'i (n=74) tamamen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “Benim rolüm, çocukların harfleri tanımalarına(aşına olmalarına) yardım etmektir.” İfadesine ( $\bar{x}=3,76$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

4.) Öğretmenlerin, %15,4'ü (n=26) hiç katılmadığını, %7,1'i (n=12) çoğunlukla katılmadığını, %12,4'ü (n=21) kısmen katılmadığını, %21,3'ü (n=36) kısmen katıldığını, %18,3'ü (n=31) çoğunlukla katıldığını, %25,4'ü (n=43) tamamen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “Benim rolüm çocuklara oyun oynarlarken okuma yazma aktiviteleri önermektir( alışveriş oyunları için -alış veriş listesi yazmaya yardım etme)” ifadesine ( $\bar{x}=2,96$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

5.) Öğretmenlerin, %20,1'i (n=34) hiç katılmadığını, %10,7'si (n=18) çoğunlukla katılmadığını, %15,4'ü (n=26) kısmen katılmadığını, %19,5'i (n=33) kısmen katıldığını, %11,2'si (n=19) çoğunlukla katıldığını, %23,1'i (n=39) tamamen katıldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin “Benim rolüm bir çocuğun okuma güçlüğü

riski varsa onu değerlendirmektir.” İfadesine ( $\bar{x}=2,60$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

6.) Öğretmenlerin, %3,0'ı (n=5) hiç katılmadığını, %3,6'sı (n=6) çoğunlukla katılmadığını, %1,8'i (n=3) kısmen katılmadığını, %11,2'si (n=19) kısmen katıldığını, %20,1'i (n=34) çoğunlukla katıldığını, %60,4'ü (n=102) tamamen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “Benim rolüm aileleri çocuklarıyla birlikte kitap okumaya teşvik etmektir” ifadesine ( $\bar{x}=4,23$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

7.) Öğretmenlerin, %14,8'i (n=25) hiç katılmadığını, %7,7'si (n=13) çoğunlukla katılmadığını, %5,3'ü (n=9) kısmen katılmadığını, %13,0'ı (n=22) kısmen katıldığını, %16,0'ı (n=27) çoğunlukla katıldığını, %43,2'si (n=73) tamamen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “Benim rolüm çocuklara kendi adlarını yazmalarını öğrenmelerine yardım etmektir.” İfadesine ( $\bar{x}=3,37$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

8.) Öğretmenlerin, %0,6'sı (n=1) hiç katılmadığını, %1,8'i (n=3) çoğunlukla katılmadığını, %1,2'si (n=2) kısmen katılmadığını, %4,1'i (n=7) kısmen katıldığını, %5,3'ü (n=9) çoğunlukla katıldığını, %87,0'ı (n=147) tamamen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “Benim rolüm çocukları okula hazırlamaktır.” İfadesine ( $\bar{x}=4,73$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

9.) Öğretmenlerin, %8,9'u (n=15) hiç katılmadığını, %3,6'sı (n=6) çoğunlukla katılmadığını, %6,5'i (n=11) kısmen katılmadığını, %4,1'i (n=7) kısmen katıldığını, %15,4'ü (n=26) çoğunlukla katıldığını, %61,5'i (n=104) tamamen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “Benim rolüm çocukların okuma yazmayı öğrenmelerine yardım eden aktiviteler sunmaktır” ifadesine ( $\bar{x}=3,98$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

10.) Öğretmenlerin, %5,9'u (n=10) hiç katılmadığını, %6,5'i (n=11) çoğunlukla katılmadığını, %4,7'si (n=8) kısmen katılmadığını, %11,8'i (n=20) kısmen katıldığını, %13,6'sı (n=23) çoğunlukla katıldığını, %57,4'ü (n=97) tamamen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “Çocukların kitapların ve yazıların nasıl okunacağı(soldan sağa doğru vb) hakkında bilgi sahibi olması daha sonraki okuma başarısının bir göstergesidir.” İfadesine ( $\bar{x}=3,93$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

11.) Öğretmenlerin, %11,8'i (n=20) hiç katılmadığını, %6,5'i (n=11) çoğunlukla katılmadığını, %7,1'i (n=12) kısmen katılmadığını, %8,9'u (n=15) kısmen katıldığını, %13,6'sı (n=23) çoğunlukla katıldığını, %52,1'i (n=88) tamamen katıldığını ifade

etmişlerdir. Öğretmenlerin “Alfabenin harflerini tanıyarak okula başlayan çocuklar, daha kolay okumayı öğrenirler” ifadesine ( $\bar{x}=3,62$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

12.) Öğretmenlerin, %1,8'i (n=3) hiç katılmadığını, %2,4'ü (n=4) çoğunlukla katılmadığını, %4,1'i (n=7) kısmen katılmadığını, %8,9'u (n=15) kısmen katıldığını, %12,4'ü (n=21) çoğunlukla katıldığını, %70,4'ü (n=119) tamamen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “Çocukların kelime hazinesinin boyutu daha sonraki okuma başarısının bir göstergesidir.” İfadesine ( $\bar{x}=4,39$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

13.) Öğretmenlerin, %0,6'sı (n=1) hiç katılmadığını, %1,2'si (n=2) çoğunlukla katılmadığını, %1,8'i (n=3) kısmen katılmadığını, %7,1'i (n=12) kısmen katıldığını, %17,2'si (n=29) çoğunlukla katıldığını, %72,2'si (n=122) tamamen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “Çocukların okulöncesi kurumunda öğrendikleri, okula başladıklarında nasıl öğreneceklerini ve ne kadar öğreneceklerini etkiler.” İfadesine ( $\bar{x}=4,56$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

14.) Öğretmenlerin, %0,6'sı (n=1) hiç katılmadığını, %1,8'i (n=3) kısmen katılmadığını, %9,5'i (n=16) kısmen katıldığını, %18,3'ü (n=31) çoğunlukla katıldığını, %69,8'i (n=118) tamamen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “Fonolojik farkındalıkla okula başlayan çocuklar daha kolay okumayı öğrenir” ifadesine ( $\bar{x}=4,54$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

15.) Öğretmenlerin, %1,2'si (n=2) hiç katılmadığını, %0,6'sı (n=1) çoğunlukla katılmadığını, %2,4'ü (n=4) kısmen katılmadığını, %6,5'i (n=11) kısmen katıldığını, %13,0'ı (n=22) çoğunlukla katıldığını, %76,3'ü (n=129) tamamen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “Çocukların dil becerileri daha sonraki okuma başarısının göstergesidir” ifadesine ( $\bar{x}=4,59$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

16.) Öğretmenlerin, %0,6'sı (n=1) kısmen katılmadığını, %4,1'i (n=7) kısmen katıldığını, %16,6'sı (n=28) çoğunlukla katıldığını, %78,7'si (n=133) tamamen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “Oyun içerisinde kullanılan okuma yazma çalışmaları çocukların okuma yazma gelişimine katkıda bulunur” ifadesine ( $\bar{x}=4,73$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin “erken okuryazarlık” ortalaması  $63,95 \pm 13,16$  (Min=17; Maks=80) olarak saptanmıştır.

#### 4.2. Cinsiyete Göre Erken okuryazarlık Algısı

Erken okuryazarlık puanlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Erken Okuryazarlık Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Ort</b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Erken Okuryazarlık	Erkek	16	65,88	11,98	0,61	167	0,54
	Kadın	153	63,75	13,30			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Tablo 5’e göre erkeklerin erken okuryazarlık puan Ort: 65,88; kadınların erken okuryazarlık puan Ort: 63,75 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre erkeklerin ortalamaları kadınlara göre yüksek görünmekle birlikte arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre; Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t=0,61$ ;  $sd=167$ ;  $p=0,54>0,05$ ).

#### 4.3. En Son Mezun Olunan Okula Göre Erken Okuryazarlık Algısı

Erken okuryazarlık puanlarının en son mezun olunan okula göre dağılımı Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Erken Okuryazarlık Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Göre Farklılaşma Durumu

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Ort</b>	<b>Ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Erken Okuryazarlık	Ön Lisans	25	67,12	11,71	6,92	<b>0,00</b>
	Lisans	120	61,76	13,34		
	Lisansüstü	24	71,63	10,23		

Tablo 6’ya göre; 25 ön lisans mezununun (Ort: 67,12), 120 lisans mezununun (Ort: 61,76), 24 lisansüstü öğretmenin (Ort: 71,63) olduğu görülmüştür. Bu gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testine göre gruplar arasındaki fark anlamlıdır. Analiz sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin en son mezun olunan okul göre erken okuryazarlık puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 166)}=6,92$ ;  $p=0,00<0,05$ ).

Erken okuryazarlık puanlarının en son mezun olunan okul göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan Tukey-Post-Hoc Analizi Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Erken Okuryazarlık Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tukey-PostHoc Analizi

(I)	(J)	(I-J)	Sh	p
Ön Lisans	Lisans	5,36	2,80	0,06
	Lisansüstü	-4,51	3,64	0,22
Lisans	Ön Lisans	-5,36	2,80	0,06
	Lisansüstü	-9,87*	2,84	<b>0,00</b>
Lisansüstü	Ön Lisans	4,51	3,64	0,22
	Lisans	9,87*	2,84	<b>0,00</b>

Farkın nedeni; en son mezun olunan okul lisansüstü erken okuryazarlık puanlarının ( $\bar{x}=71,63$ ), en son mezun olunan okul lisans erken okuryazarlık puanlarından ( $\bar{x}=61,76$ ) yüksek olmasıdır.

#### 4.4 Mesleki Deneyime Göre Erken Okuryazarlık Algısı

Erken okuryazarlık puanlarının mesleki deneyime göre dağılım tablosu Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Erken Okuryazarlık Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Erken Okuryazarlık	5 Yıl Ve Altı	48	68,48	9,41	5,50	<b>0,01</b>
	6-10 Yıl	42	64,76	14,04		
	11 Yıl Ve Üstü	79	60,77	13,90		

Tablo 8’e göre mesleki deneyimi 5 yıl ve altı olan 48 kişinin erken okuryazarlık puanları Ort: 68,48, 6 yıl ve üzeri olanların Ort: 64,76, 11 yıl ve üzeri olanların ise Ort: 60,77 olduğu görülmüştür. Bu gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan Anova testi anlamlıdır. Öğretmenlerin mesleki deneyime göre erken okuryazarlık puanları anlamlı farklılık göstermektedir( $F_{(2, 166)}=5,50$ ;  $p=0,01<0,05$ ).

Erken Okuryazarlık Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tukey-PostHoc Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Erken Okuryazarlık Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tukey-PostHoc Analizi

(I)	(J)	(I-J)	Sh	p
5 Yıl Ve Altı	6-10 Yıl	3,72	2,71	0,17
	11 Yıl Ve Üstü	7,71*	2,35	<b>0,00</b>
6-10 Yıl	5 Yıl Ve Altı	-3,72	2,71	0,17
	11 Yıl Ve Üstü	3,99	2,45	0,11
11 Yıl Ve Üstü	5 Yıl Ve Altı	-7,71*	2,35	<b>0,00</b>
	6-10 Yıl	-3,99	2,45	0,11

Tablo 9'a göre gruplar arasındaki farkın nedeni; mesleki deneyim 5 yıl ve altı olanların erken okuryazarlık puanlarının ( $\bar{x}=68,48$ ), mesleki deneyim 11 yıl ve üstü erken okuryazarlık puanlarından ( $\bar{x}=60,77$ ) yüksek olmasıdır.

Mesleki deneyimi 5 Yıl Ve Altı olanların erken okuryazarlık puanları, mesleki deneyimi 6-10 Yıl olanların erken okuryazarlık puanlarından farklı bulunmamıştır ( $p=0,17>0,05$ ).

#### 4.5 Çalışılan Yaş Grubuna Göre Erken Okuryazarlık Algısı

Erken okuryazarlık puanlarının çalışılan öğrenci yaş grubuna göre dağılımı Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Erken Okuryazarlık Puanlarının Çalışılan Gruba Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Erken Okuryazarlık	4 Yaş	24	63,42	12,44	1,52	0,22
	5 Yaş	91	65,49	13,95		
	6 Yaş	54	61,59	11,90		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Tablo 10'a göre çalışılan 4 yaş grubunun erken okuryazarlık puan Ort: 63,42, çalışılan 5 yaş grubunun erken okuryazarlık puan Ort: 65,49, çalışılan 6 yaş grubunun erken okuryazarlık puan Ort: 61,59 olduğu gözlenmiştir. Bu gruplar arasındaki farkı tespit etmek üzere yapılan Anova testine göre fark anlamsızdır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık puanları çalışılan gruba göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p=0,22>0,05$ ).

#### 4.6 Çalışılan Okul Türüne Göre Erken Okuryazarlık Algısı

Erken okuryazarlık puanlarının çalışılan okul türüne göre dağılımı Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Erken Okuryazarlık Puanlarının Çalışılan Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Ort</b>	<b>Ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Erken Okuryazarlık	Bağımsız Anaokulu	76	66,05	12,92	2,20	0,09
	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	68	60,88	12,82		
	Ortaokul Bünyesinde Anasınıfı	14	64,71	14,30		
	Lise Bünyesinde Anasınıfı	11	67,45	13,48		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Tablo 11’e göre çalışılan bağımsız anaokulu türüne göre erken okuryazarlık puan Ort: 66,05, çalışılan ilkokul bünyesinde anasınıfı türüne göre Ort: 60,88, çalışılan ortaokul bünyesinde anasınıfı türüne göre Ort: 64,71, çalışılan lise bünyesinde anasınıfı türüne göre Ort: 67,45 olduğu görülmektedir. Bu gruplar arasındaki farkı tespit etmek üzere yapılan Anova testine göre fark anlamsızdır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık puanları çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p=0,09>0,05$ ).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin erken okuryazarlık görev algılarına ilişkin yapılan istatistiksel analiz sonucunda öğretmenlerin erken okuryazarlık algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları ile benzer olarak Ergül ve arkadaşları (2014) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık olgusuna ilişkin bilgi düzeylerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Laçın ve Güldenoğlu (2022) özel gereksinimli çocuk olan okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini incelediği çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin erken okuryazarlık düzeylerinin ölçekte elde edilen bilgiler doğrultusunda yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin erken okuryazarlık puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Karatay ve arkadaşları (2018) öğretmenlere yönelik erken okuryazarlık görev algısı ölçeği geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile erken okuryazarlık algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Şeker (2020) yaptığı çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin erken okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Bu sonuçların araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin erken okuryazarlık görev algıları ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Özellikle Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin erken okuryazarlık görev algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucundan farklı olarak Yalavaç (2020) yaptığı araştırmasında bireylerin eğitim durumu ile erken okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Ekin ve Saban (2020) öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarını incelediği çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile görev algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Çimen (2007) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin okuma yazma öz yeterlik ve görev algıları ile

öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Gençtürk (2008) öğretmenlerin lisans düzeyleri ile ilk okuma yazma öğretimi yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile erken okuryazarlık görev algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Özellikle 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin erken okuryazarlık görev algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ekin ve Saban (2020) öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okuma yazma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Demirel (2009) öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin okuma yazma görev algılarına anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Korkut ve Babaoğlu (2012) aynı şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okuma yazma öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları sınıf türleri ile erken okuryazarlık görev algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığını tespit edilmiştir. Demirel ve Akkoyunlu (2017) yaptıkları çalışmada sınıf düzeyleri ile okuma yazma öz yeterlilikleri ve görev algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Coşkun (2009) çalışmada sınıf düzeyi arttıkça öğretmenlerin okuma yazma inançlarında bir artış olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçların araştırma sonuçlarından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile erken okuryazarlık görev algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığını tespit edilmiştir. Ekin (2018) görev yapılan okul türünün öğretmenlerin okuma yazma öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Dilber (2009) yaptığı çalışmada özel okulda okuyan öğretmenlerin okuma yazma görev algılarının devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Gençtürk (2008) öğretmenlerin okul türü ile okuma yazma öğretimine ilişkin görev ve sorumluluklarının farklılaştığını tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine ilişkin görev algılarını artıracak hizmet içi eğitimlere,
- Okul öncesi öğretmenlerin okuma yazma öğretimindeki etkililiğini artıracak sınıf içi uygulamalara,
- Hizmet yılı arttıkça görev algısında yaşanan farklılıkları en aza indirmek için göreve yeni başlayan öğretmenler ile deneyimli öğretmenleri okuma yazma öğretim süreçleri hakkında bilgilendirmesine,
- Gelecekteki araştırmalarda farklı değişkenlerle öğretmenlerin görev algıları arasındaki ilişkinin irdelenmesi önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2005). Türkçe Ediniminde Gelişimsel Özelliklerin Dil Örneği Ölçümleri Açısından İncelenmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (56), 61-74.
- Adalier, A., ve Serin, O. (2012). Teacher candidates' information literacy self-efficacy. *The Online Journal of Science and Technology*, 71.
- Akın, G. (2006). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System: Cas) Testinin On Bir Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Ön Çalışmasının Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 83-98.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler Ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı.
- Ambridge, B., Lieven, E.V.M. (2011). *Child language acquisition: Contrasting theoretical approaches*. Cambridge University Press Anaokulları Kılavuzu. (1971). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive Psychology And Its Implications*. San Francisco: Freeman.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., ve Çimen, S. (2001). *Çocuk Gelişimi 1*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Arı, R. (2017). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Arman, F. (2014). *Zihinsel Yetersizliği Olan Ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Ve Uygulamalarına İlişkin Anne Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, E. (2010). *Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim*. Deniz, M. E. (Editör). Erken çocukluk döneminde gelişim. İkinci Baskı. Ankara. Maya Akademi Yayın Dağıtım, ss.1-20.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9- 26.

- Baddeley, A. (1986). *Working Memory*. Oxford, England: Clarendon Press.
- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik Eğitim Ve Psikoloji Sözlüğü* (2.b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baş, Ö. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Bitişik Eğik Yazıyla Okuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bay, D. N. ve Alisinanoğlu, F. (2012). Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* , 4 (6)
- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K. and Moses, A. M. (2005). Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5. USA: Scholastic Inc.
- Berk, L. E (2013). *Çocuk Gelişimi*. (Çev. A. Dönmez). İstanbul: İmge Yayınevi.(Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).
- Beyazıt, N. (2007). *İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi Ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılılarıyla Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Biltekin, A. (2019). *Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Ve Annelerin Kelime Bilgi Düzeyleri İle Annelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bochner, S. and Jones, J. (2005). *Child Language Development: Learning To Talk*. London, England: Whurr Publishers Ltd.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M. , Konold, T. R. ve McGinty, A. S. (2011). Profiles Of Emergent Literacy Skills Among Preschool Children Who Are At Risk For Academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1–14.
- Cabell, S., Q, McGinty, A., S. and Justice, L., M. (2007). *Assessing Print Knowledge*. In K. L. Pence (Eds.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 327-377). San Diego. Oxford. Brisbane: Plural Publishing Inc.
- Charlesworth, R. and Lind K.K. (2007). *Math & Science For Young Children*. (Fifth edition). USA: Thomson Delmar Learning.

- Claessens, A. Duncan, G, and Engel, M. (2008). Kindergarten Skills And Fifth Grade Achievement: Evidence From The ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28: 415– 427.
- Clay, M. (1996). Accommodating diversity in early literacy learning. *The Handbook Of Education And Human Development*, 202-224.
- Clay, M. (2005). *An Observation Survey Of Early Literacy Achievement*. (2th edition), USA New Zealand: Heinemann.
- Cohen, D. (2005). How the child's minds develop develops. USA: Taylor& Francis eLibrary.
- Çelenk, S. (2003). *Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması*. İlköğretim online, 2(2).
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretimlerde ilkokuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 31-45.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları Ve Yeterlik Algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dedeli, S.(2008). *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi Konusunda Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demir, S., Camuzcu, S. ve Yiğit, C. (2011). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 92 – 109.
- Demirel, M. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2017). Prospective Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Information Literacy Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 329-337.
- Deniz, M. E. (2011). *Eğitimin Psikolojik Temelleri, Eğitim Bilimine Giriş*. E. Karip (Ed.), (4. b.), (s.105-146). Ankara: Pegem Akademi.

- Dickinson, D. K. ve Tabors, P. O. (2001). *Beginning Literacy With Language: Young Children Learning At Home And School*. Baltimore, MD: Brookes
- Dilber, E. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları Ve Yeterlik Alguları "İstanbul Kartal İlçesi Örneği"*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dinn, A., A. (2011). *Bilişsel Psikoloji*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 42-53.
- Duncan G J, Dowsett C J, Claessens A, Magnuson K, Huston A C, Klebanov P, Paganı L S, Feinstein L, Engel M, Brooks-Gun J, Sexton H., and Duckworth, K. (2007). School Readiness And Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43. 6, 1428–1446.
- Ehri, L., & Sandra, M. (1998). Phases Of Word Learning: Implications For Instruction With Delayed And Disabled Readers. *Reading and Writing Quarterly*, 14 (2), 135-163.
- Ekin, Ö. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Ekin, Ö. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Ekin, Ö. ve Saban, İ., A. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algularının İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 577-600.
- Eliason, C., and Jenkins, L. (2003). *A Practical Guide To Early Childhood Curriculum*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Ercan, M. (2021). *Covid-19 Pandemi Döneminde İlk Okuma Yazma Sürecine İlişkin Öğretmen Ve Veli Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Erdem, O. (2009). *Çözüm Giden Yol*. İstanbul: Yakamoz Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2012). *Gelişim ve Öğrenme* (20. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, D. A. ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" Kavramına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Sınıf Uygulamaları, *İlköğretim Online*. 13(4), 1449-1472.
- Eripek, S. (2005). *Zeka Geriliği Olan Çocuklar*. A. Ataman (Editör.) Özel eğitime giriş. 2. Baskı. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık, ss.151-171.
- Ferah, A. (2004). *Her Yönüyle İlk Okuma Yazma*. İstanbul: MEB.
- Gander, M. J., ve Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk Ve Ergen Gelişimi* (Çev: Bekir Onur). (6. baskı). Ankara: İmge kitapevi.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 167-173.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları Ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Goswami, U. (2011). *Inductive And Deductive Reasoning*. In U. Goswami (Eds). *The Wiley-Blackwell Handbook of childhood cognitive development* (pp.399-419). Second Edition. Singapore: Balckwell Publishing Ltd.
- Gökkuş, İ. (2016). Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Groome, D., Dewart, H., Esgate, A., Gurney, K., Kemp, R., and Towell, N. (2005). *An Introduction To Cognitive Psychology Processes And Disorders*. USA: Taylor and Francis Group Psychology Press Ltd.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 272-300.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17-30.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma Öğretimi Ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F., Uysal, H. ve Taç İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: Öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-33.

- Güzelyurt, T. , Erol, S. , Kahraman, A. , Temel, L. ve Şavluk, B. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlkokula Hazırbulunuşluğa İlişkin Görüşleri . *International Primary Education Research Journal*, 3 (1), 23-30
- Hayes, J. (1980). *The Complete Problem Solver*. Philadelphia: Franklin Institute Press.
- Hempenstall, K. (2003), Phonemic awareness: what does it mean? Web: [http://www.educationoasis.com/resources/Articles/phonemic\\_awareness.htm](http://www.educationoasis.com/resources/Articles/phonemic_awareness.htm) adresinden 20.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- Heppner, P. P. and Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, (29), 66-75.
- Hoff, E. (2005). *Language Development* (3rd Edition). U.S.A.: Wadworth, Thomson Learning, Inc.
- İnal, G. (2011). *Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nun Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Altı Yaş Çocuklarının Bilişsel Yeteneklerine Muhakeme Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jackman, H .L. (2012). *Early Education Curriculum A Child's Connection To The World*. (Fifth edition). USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Justice L. M. ve Ezell, K. E. (2001). Word And Print Awareness In 4- Year- Old Children. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, 207- 225.
- Kahve, G. (2019). Üç Farklı Tekrarlı Okuma Stratejisinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivitesi Olan Bir Öğrenci Üzerindeki Etkililiği, *Folklor/edebiyat*, 97(1), 630-658.
- Kandır, A., Can-Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Ceylan, Ş., Yazıcı, Z., Çalışandemir, F. Özbey, S., ve Uyanık, Ö. (2012). *Dil Etkinlikleri*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Karabacak, Z., İ. ve Sezgin, A., A. (2019). Türkiye'de Dijital Dönüşüm ve Dijital Okuryazarlık, *Türk İdare Dergisi*, 91(488).
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı.
- Karaman, G. (2015). *Erken Okuryazarlık Becerilerinin Tarihsel Gelişimi, Kuramsal Temelleri ve Kapsamı*. Z.Fulya Temel (Ed.), Dil ve Erken Okuryazarlık (s.12-33). İstanbul. Hedef CS Yayıncılık.

- Karaman, G. ve Aytar, G. A. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541.
- Karatay, H., Destebaşı, F., Tezel, V., K. ve Pektaş, S. (2018). Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği Türkçe Uyarlaması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, *Milli Eğitim Dergisi*, 220, 105-131.
- Katz, L. and Frost, R. (1992). *The Reading Process Is Different For Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis*. In L. Katz and R. Frost (Eds.), *Orthography, phonology, morphology and meaning* (pp. 67-84). Amsterdam: North Holland.
- Kaymak Özmen S. (2006). *Dikkat Toplama Becerisini Geliştirici Etkinlikler. İlköğretim 1.,2. Ve 3. Sınıf*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkut, K., and Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Laçın, E. ve Güldenoğlu, B. (2022). Sınıflarında Özel Gereksinimli Çocuk Olan Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-24.
- Levey, S. (2011). *An Introduction Language And Learning*. In S. Levey and S. Polirstok (Eds.), *Language development understanding language diversity in the classroom*. USA: SAGE Publications Inc.
- Levine, L. E., and Munsch, J. (2011). *Child Development An Active Learning Approach*. Canada: Sage Publication Inc.
- Lightbown, P.M. and Spada, N. (2000). *How languages are learned*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Lonigan. C. J., Burgess. S. R., Anthony. J. L. and Barker. T. A. (1998). Development Of Phonological Sensitivity İn 2 - To 5 – Year- Old Children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 294-311.
- Machado, J. M.(2003). *Early Childhood Experience İn Language Arts Emerging Literacy*. Canada:Delmar Learning
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Memiş, A. ve Harmankaya, T. (2012). İlköğretim Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri, *TSA Dergisi*, 168(1), 28-46.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*, Ankara; MEB

- Moats, L. C. (2010). *Speech To Print Language Essentials For Teachers* 2th edition, Baltimore, London, Sydney:Paul H. Brookes Publishing.
- Moore D W, Bean T W, Birdyshaw D, Rycik J A (1999). *Adolescent Literacy: A Position Statement For The Commission On Adolescent Literacy Of The International Reading Association*. Newark, DE: International Reading Association.
- Morrison, G.S.(2007). *Early Childhood Education Today*. New Jersey. Columbus. Ohio: Person Merrill Prentice Hall.
- Morrow, L.M. (2007). *Developing Literacy İn Preschool*. New York: The Guilford.
- Morrow, M. L. and Gambrell, B. L. (2004). *Using Children's Literature İn Preschool Comprehending And Enjoying Books*. USA. International Reading Association.
- Nakip, M. (2006). *Pazarlama Araştırmaları Teknikleri ve Spss Destekli Uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Oakley, L. (2004). *Cognitive development*. USA: Taylor and Francis Group.
- Oktay, A. (1991). *Okul Öncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme*. 7.Yapa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırması Semineri.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. (2005). *Bilişsel Süreçler*. E. Ömeroğlu, ve A. Kandır (Yazarlar). Bilişsel Gelişim. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, ss:55–89.
- Özdemir, C. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Ve Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Öztürk, T. (2015). *Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı ve Tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, Türkiye.
- Paris, S. G. (2011). *Developmental Differences İn Early Reading Skills*. In S. B. Neuman and D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp.228-241). New York. London: The Guilford Press.
- Peccei, J.S. (2006). *Child language: A resource book for student* (First Published). New York: Roudledge.
- Plaza, M. and Cohen, H. (2006). The Contribution of Phonological Awareness and Visual Attention in Early Reading and Spelling,. *Dyslexia*, 13, 67–76.

- Pullen, P.C. ve Justice L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, And Oral Language Skills İn Preschool Children. *Intervention InSchool And Clinic*, 39(2),87–98.
- Robertson, S. (2001). *Problem Solving* . USA: Psychology Press.
- San, İ. (2010). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ankara: Ütopya.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H., and Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28-52.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam Boyu Gelişim Gelişim Psikolojisi*. (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Sarı, H. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schickedanz, J. (2004). The Role Of The Literacy İn Early Childhood Education. *Reading Teacher*, 58(1), 86-100.
- Schuele, C. M., Skibbe, L. E. and Rao, P. K.S. (2007). Assessing Phonological Awareness. In K. L. Pence (Eds.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 275-327). San Diego. Oxford. Brisbane: Plural Publishing Inc.
- Selçuk, Z. ve Öztürk, B. (1992). Öğrenme-Öğretme Etkinliğini Artırmada Öğrenme Stratejilerinin Kullanılması; Genel Bir İnceleme. *Eğitim Dergisi*, 1, 66-74.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (21.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sevinç, M. (2003). *Dil Gelişimi Ve İlköğretime Hazırlık*. M. Sevinç. (Editör). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Yayınevi, ss.169-183.
- Sevinç, M. ve Kuvvet, Z. (2006). *Erken Çocuklukta Okuma Yazma Kavramlarının Gelişiminde Annelerin Rolü*. N. Aral ve B. Tuğrul (Ed.). Avrupa Birliği sürecinde okul öncesi eğitimi geleceği sempozyumu. II. Cilt. İstanbul: Ya-Pa.
- Sezgin Yalçıntaş, E., Ulus, L. & Aksoy, B. A. . (2019) Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1128-1146.

- Snow, C. E., and Ninio, A. (1992). *The contracts of literacy: what children learn from learning to read books*, In W. H. Teale and E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy writing and reading* (pp. 116-139). (5th.print). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Spira, E. G., Bracken, S. S. and Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after firstgrade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. *Handbook of Reading Research*, 2, 727- 757.
- Şahin, A., Susar Kırmızı, F. ve Salgut, E. (2016). *Okul Öncesi Eğitimin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisi. İlk Okuma Yazma Eğitimi*.(1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, F.M.(2015). *Okul öncesi çocukların dil ve konuşma özelliklerinin taranması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şeker, P. (2020). Okul Öncesi Öğretmeni ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 34-42.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus.
- Taşkın, N., Katrancı, M., & Uygun, M. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1102-1119.
- Tavşancıl, E.(2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Nobel yayınları: Ankara
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. *Emergent literacy: Writing and reading*, 7-25.
- Temel, Z.F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z.G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize.
- Topçu-Kabasakal, Z. (2007). *Bilgi İşleme Kuramı.*, A. Kaya (Editör). Eğitim psikolojisi. Ankara: PegemA Yayıncılık, ss. 463-485
- Tuğluk İ. H., Kök M., Koçyiğit S., Kaya H. İ. ve Gençdoğan B. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazma Etkinliklerini Uygulamaya İlişkin

Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 72-81,

- Tümkaya, S. (2010). *Dil Gelişimi*. M. E. Deniz (Editör). Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Maya Akademi, ss. 25-43.
- Ulusoy, A. (2003). Öğrenme. Ulusoy, A (Editör). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık, 137-148.
- Uyanık, Ö. (2013). *Akademik Ve Dil Becerileri Eğitim Programının 61-66 Aylık Çocukların Bilişsel Yetenekleri İle Erken Akademik Ve Dil Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık, Ö., ve Kandır, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.
- Üstün, E. (2007). *Okul Öncesi Çocuklarının Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Valloton, C. D. and Fischer, K. W. (2009). *Cognitive development*. In J. B. Benson and M. M. Haith (Eds.), *Language, memory and cognition in infancy and early childhood*, (pp. 102-113). USA: Elsevier Academic Press.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A. and Pearson, N. A (2009), CTOPP-2 nd Edit.Web:<http://www.proedinc.com/customer/productview.aspx?id=5187> adresinden 20.11.2021 tarihinde alınmıştır
- Whitehurst, G. J., and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Woude, J., D. Van Kleeck A. and Veen, V., E. (2009). *Book sharing and the development of meaning*. In P. M. Rhyner (Eds.), *Emergent literacy and language development promoting learning in early childhood* (pp. 36-78). New York: The Guilford Press.
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yazıcı, E.(2010). *61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması(Ankara Örnekleme)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## EKLER

### EK-1 Anket Formu

#### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Görev Algısı Anketi

##### Sayın Katılımcılar

Aşağıdaki bilgiler bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle; 1-İsminizi yazmanız gerekmemektedir. 2-Ankette doğru ve yanlış yanıt bulunmamaktadır. 3-Bilgiler gizlilik ilkesine bağlı olarak II. kişi ile paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederiz...

##### I. Bölüm Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyet: ( )Kadın ( ) Erkek
- 2.Mezuniyet: ( )Ön lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans/Doktora
3. Mesleki Deneyiminiz? ( )5 yıl ve altı ( ) 6-10 yıl ( ) 11 yıl ve üzeri
- 4.Çalıştığınız kurum:
  - ( ) Bağımsız anaokulu
  - ( ) İlkokul bünyesinde anasınıfı
  - ( ) Ortaokul bünyesinde anasınıfı
  - ( ) Lise bünyesinde anasınıfı
5. Çalıştığınız grup?
  - ( ) 4 Yaş ( ) 5 Yaş ( ) 6 Yaş

## II. Bölüm

Sayın Okul Öncesi Öğretmeni aşağıdaki maddeleri “Hiç katılmıyorum(0) ile tamamen katılıyorum (5) şeklinde derecelendirerek cevaplayın

Ölçek Soruları	Hiç katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Benim rolüm, harfleri oluşturan sesleri öğrenmelerine çocuklara yardım etmektir						
Benim rolüm, çocukları okuma yazma ile ilgili aktivitelere dahil etmektir						
Benim rolüm, çocukların harfleri tanımalarına (aşına olmalarına ) yardım etmektir						
Benim rolüm çocuklara oyun oynarlarken okuma yazma aktiviteleri önermektir( Alışveriş Oyunları İçin -Alış Veriş Listesi Yazmaya yardım etme...)						
Benim rolüm bir çocuğun okuma güçlüğü riski varsa onu değerlendirmektir						
Benim rolüm aileleri çocuklarıyla birlikte kitap okumaya teşvik etmektir.						
Benim rolüm çocuklara kendi adlarını yazmalarını öğrenmelerine yardım etmektir						
Benim rolüm çocukları okula hazırlamaktır.						
Benim rolüm çocukların okuma yazmayı öğrenmelerine yardım eden aktiviteler sunmaktır.						
Çocukların kitapların ve yazıların nasıl okunacağı(soldan sağa doğru vb...) hakkında bilgi sahibi olması daha sonraki okuma başarısının bir göstergesidir						
Alfabenin harflerini tanıyarak okula başlayan çocuklar, daha kolay okumayı öğrenirler						
Çocukların kelime hazinesinin boyutu daha sonraki okuma başarısının bir göstergesidir.						
Çocukların okul öncesi kurumunda öğrendikleri, okula başladıklarında nasıl öğreneceklerini ve ne kadar öğreneceklerini etkiler.						
Fonolojik farkındalıkla okula başlayan çocuklar daha kolay okumayı öğrenir						
Çocukların dil becerileri daha sonraki okuma başarısının göstergeleridir.						
Oyun içerisinde kullanılan okuma yazma çalışmaları çocukların okuma yazma gelişimine katkıda bulunur.						