

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ANA SINIFI ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK
ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN YETERLİLİK ALGILARININ BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
D. Neslihan BAY

Danışman
Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

ANKARA-2008

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

D.Neslihan BAY'ın “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi” başlıklı tezi/06/2008 tarihinde, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

.....

Üye : Prof. Dr. Fulya TEMEL

.....

Üye : Prof. Dr. Elif ÜSTÜN

.....

ÖNSÖZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu araştırma, birçok değerli insanın katkılarıyla ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılmasında büyük katkısı olan, fikirleriyle bana yol göstermenin yanı sıra manevi desteği ve güveni ile her zaman yanımda olan danışmanım Sayın Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu'na sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın istatistiksel değerlendirmelerinde ve diğer aşamalarında destek olan Yrd. Doç. Dr. Ebru Kılıç Çakmak, Yrd. Doç.Dr. Emre Ünal, Arş. Gör. Tahsin İlhan hocalarıma, manevi desteklerini her zaman hissettiren Yrd. Doç.Dr. Ümit Deniz Kan, Öğr. Gör. Ayşe Atalay, Öğr.Gör. Gülhan Güven, Okt. Ferda Öztürk, Arş. Gör. Özlem Şimşek, Arş. Gör. Meral Alemdar, Uzm Betül Tokgöz ve Arş.Gör. Serdar Oğuz Kesici hocalarıma da teşekkür ediyorum.

Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin oluşturulma aşamasında, ölçek maddelerinin amaca uygunluğunu belirlemek amacıyla Sayın Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu, Yrd. Doç. Dr. Ümit Deniz Kan, Öğr. Gör. Bil. Uzm. Gülhan Güven hocalarımla birlikte uzman görüşlerini bildiren Prof. Dr. Elif Üstün, Yrd. Doç. Dr. Zeliha Yazıcı ve Öğrt. Gör. Dr. Semra Şahin hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında bir an olsun beni yalnız bırakmayan, sevgisini, sabrını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen hayat arkadaşım, sevgili eşim Yalçın'a, sevgilerinden her zaman güç aldığım oğullarım Kürşat ve Göktüğ'a sonsuz teşekkür ediyorum.

D. Neslihan BAY

ANKARA

Mayıs – 2008

ÖZET

ANA SINIFI ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN YETERLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

D.Neslihan BAY

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

Mayıs – 2008

Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi, genel amaç olarak belirlenmiştir. Ayrıca okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının öğretmenlerin yaş, mezun olduğu okul ve mesleki kıdem durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde ilköğretim okullarının bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan ana sınıfı öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin geçerlilik güvenirlik çalışması için örneklem Ankara ili merkez ilçelerden Yenimahalle, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Altındağ, Keçiören, Mamak ilçelerine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından rondon tekniğiyle 468 öğretmen olarak belirlenmiştir. “Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”ni oluşturmak için literatür taraması yapılarak 82 madde oluşturulmuştur. Ölçek bu haliyle 6 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra likert tipi derecelendirme ölçeğine göre uzmanların her bir maddeye verdikleri puanlar toplanmış ve çıkan değer uzman sayısına bölünmüştür. Madde puanı dördün altında olan 11 madde ölçekten çıkarılmıştır. 71 maddeden oluşan ölçeğin geçerlilik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Belirlenen örneklem grubuna

“Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Ancak 400 öğretmen ölçeği doldurmuştur. Diğer öğretmenler veri kaybıdır. Ölçeğin SPSS 13.0 paket programında faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmasında Scree Plot eğrisi 8 faktörlü yapıyı göstermiş ve madde yükü .50 den küçük olan maddeler atılmıştır. Açıklanam toplam varyans %65.7’dir. Ölçeğin genelinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda 33 maddeden oluşan “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” elde edilmiştir.

Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından sekiz merkez ilçeden 65 ilköğretim okulunda uygulama izni verdiğinden dolayı; Ankara ilinde Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Etimesgut, Altındağ, Sincan, Gölbaşı, Mamak’ merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının bünyelerinde çalışan 196 ana sınıfı öğretmeni, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarını belirlemek için, örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel bilgi formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada 173 ana sınıfı öğretmeni ölçeği doldurmuştur. Diğer öğretmenler veri kaybıdır. Araştırma bulgularının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmada anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarında öğretmenin yaşının, mesleki kıdeminin ve mezun olduğu okul türünün anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($P>0.05$). Bulgular ışığında öğretmenlere, ilgili kurum ve kuruluşlara gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okumaya hazırlık, görsel algı, işitsel algı, dikkat, bellek.

ABSTRACT

DETERMINING SUFFICIENCY OF KINDERGARDEN TEACHERS REGARDING AS PREPARATION STUDIES OF READING – WRITING

D.Neslihan BAY

M.Ed.,Department of Early Childhood Education

Adviser: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

May– 2008

In the resaarch, that the determination of the ministry of National Education Kindergarden Teachers sufficiency concerning preparation studies for reading and writing has been determined the general aim. Also, weather there are differencies according to the teachers concerning preparation studies for reading and writing.

The kindergarden teachers who work in the primary schools of central towns of Ankara constitute the universe of the research. The samples were determined as 468 teachers by rondom technique from pre-schools of Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Etimesgut, Altındağ, Sincan and Mamak central towns of Ankara city fort he validity –safety study of teachers sufficiency determining scale in preparation study for reading and writing in the research. By literature scanning, 82 items were determined in order to constitue “Teachers Sufficiency Determining Scale in Preparation Study For Reading And Writings”. Six experts opinions were taken fort the scale. After taken experts opinions, the marks which the experts gave to each item were addet according to likert style degrecing scale and the result was divided by the number experts. Eleven items of which item value is below four were omitted. The validitiy safety study of scale which consists of 71 items was done, teachers sufficiency determining scale in preparation study for reading and writing was applied to the determined sample group.

Other teachers are missed data. The component analyzing of the scale was done in SPSS 13.0 package programme scree plot bent shows the 8 factorial structure in validity study of scale and the items values were smaller than .50 were amitted. Total variance which is clarified is 65.7%, Crombach Alpha consistency coefficient which is measured fort he general validity of scale was calculated .89. At the end of analyzing “The Scale Of Kindergarten Class Teachers Sufficiency Concerning Preparation Studies For Reading And Writing” was obtained. Since the National Education of Directorship of Ankara allowed application in 65 primary schools of six central towns, 196 kindergarden teachers who work in the primary schools of Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Etimesgut, Altındağ, Gölbaşı, Sincan and Mamak towns of Ankara city constitutes the exemplifier group for determination of sufficiency levels concerning.

Preparation studies for reading and writing. Personal information from and “The Scale Of Kindergarten Class Teachers Sufficiency Concerning Preparation Studies For Reading And Writing” were used in the research 173 kindergarden teachers filled the scale. Other teachers are missed data. In the research, 0.05 meaning fulness level was the base in order to interpret the findings.

In the research, it is observed that the teachers who work in kindergartens don’t have differencies according to their sufficiency concerning preparation studies for reading and writing by means of their age, accupational experiences, and the school which they were graduated ($P>0.05$). In the lights of these findings necessary suggestions were done to the teachers, connected foundations and institutions.

Key Words: Reading readiness, vissual perpection, hearing perpection, memory, attention.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	x
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Amacı	4
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.7. Sınırlılıklar	7
1.8. Tanımlar	7
BÖLÜM II	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Okuma ve Yazma Becerilerinin Gelişimi	9
2.1.1. Okuma becerilerinin Gelişimi	9
2.1.2. Yazma Becerilerinin Gelişimi	10
2.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Etki Eden Faktörler	12
2.2.2. Zihinsel faktörler	12
2.2.3. Çevresel faktörler	13
2.2.4. Duygusal faktörler	14
2.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları	15
2.3.1. Görsel Algılama Çalışmaları	17
2.3.1.2. Şekil-Zemin Ayrımı	19
2.3.1.3. Şekil Sabitliği	19
2.3.1.4. Mekânda Konum	20
2.3.1.5. Mekânsal İlişkiler	21
2.3.2. İşitsel Algılama Çalışmaları	21
2.3.2.1. Dinleme	23
2.3.2.2. Konuşma	23
2.3.2.3. Sesleri Ayırt Etme (Fonolojik Duyarlılık)	24
2.4. Dikkat ve Bellek Çalışmaları	25
2.5. Temel Kavram Çalışmaları	27
2.6. Problem Çözme Çalışmaları	29
2.7. El Becerisi Çalışmaları	30

2.8. Özbakım Becerilerini Geliştirme Çalışmaları.....	31
2.9. Güven ve Bağımsız Davranış Geliştirme Çalışmaları.....	33
2.10. Konu İle İlgili Araştırmalar	34
2.10.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	34
2.10.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	36
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2. Evren ve Örneklem.....	42
3.2.1. Evren.....	42
3.2.2. Örneklem.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	46
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUMLAR	48
4.1. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları.....	48
4.1.1. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Geçerlik Çalışması.....	49
4.1.2. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Güvenirlik Çalışması.....	53
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	56
4.2.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.2.2. 2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	68
BÖLÜM V	
SONUÇ VE ÖNERİLER	77
5.1. Sonuçlar	77
5.2. Öneriler	80
KAYNAKÇA	82
EK	93

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 3.1. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık43 Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması İçin Örneklemeye Dâhil Edilen Okulların ve Öğretmenlerin Dağılımı	
Tablo 3.2. Araştırmaya Alınan Okulların ve Öğretmenlerin Dağılımı..... 44	
Tablo 4.1. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık50 Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Betimleyici Faktör Analizi Sonuçları	
Tablo 4.2. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık.....52 Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”ndeki Faktörlerin Ortalama ve Standart Sapma değerleri ile Faktörler Arası Korelasyonları	
Tablo 4.3. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık53 Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Üst %27, Alt %27 Puanları Arasındaki İlişkisiz t Testi Sonuçları	
Tablo 4.4. “AnaSınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık55 Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Cronbach Alfa Katsayıları	
Tablo 4.5. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık.....57 Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve ve Frekans Dağılımları	
Tablo 4.6. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık.....66 Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Genelinden ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	

Tablo No	Sayfa No
Tablo 4.7. Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık.....68 Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Puan Ortalamalarının Yaşa Göre Dağılımı	
Tablo 4.8. Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Yaşları ile Okuma Yazmaya.....69 Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterlilik Algılarına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	
Tablo 4.9. Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık70 Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	
Tablo 4.10. Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Okuma.....72 Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterlilik Algılarına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	
Tablo 4.11. Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile73 Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterlilik Algılarına İlişkin Tukey Analizi Sonuçları	
Tablo 4.12. Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık74 Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Puan Ortalamalarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı	
Tablo 4.13. Ana Sınıfı Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü ile75 Okuma Yazmaya Hazırlık Yeterliliklerini Algılarına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İlk okuma yazma öğretimi, dil, düşünce ve sözlü yapıların basılı ve yazılı sembollerin ilk defa yapılaştırılıp, anlamlandırıldığı dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk sözlü dil ile yazılı dilin kesişme ve ayrışma noktasındadır. İlk okuma ve yazmanın temeli yazılanların sembolleştirilmesine dayanmaktadır (Ferah, 2001).

Okumayı ve yazmayı öğrenmek, çocuğun okuldaki ve daha sonraki yaşamı için çok önemlidir. Çocuğun okula yetenekli bir biçimde devam edip edemeyeceğinin ve aktif olarak katılıp katılamayacağının en iyi göstergelerinden biride okuma ve yazmadaki gelişme seviyesidir. Bireylerin okuma ve yazma yetenekleri yaşam boyu gelişme gösterse de, okul öncesi dönem en önemli dönemdir (naeyc, 1998).

Okul öncesinde çocuklar aniden bir “hazırlık noktasına” gelmemektedirler. Geçmiş deneyimlerine her gün yeni ve yavaşça ilavelerde bulunmaktadır. Bu deneyimler silsilesi daha sonra çocukların ilköğretim hayatına geçişte bir kolaylık sağlamaktadır (Soderman vd., 2004).

Yazıcı (2002)’ya göre; çocukların okuma yazma ile ilgili deneyimler kazanmaları için evlerinde ve okullarında zengin uyarıcı ortamı hazırlanması gerekmektedir. Bu da çocuklarda okuma bilincini geliştirmektedir. Çocuklara yazılı ve sözlü dil arasında ilişkiler kurmasını sağlayacak zengin uyarıcı ortamların hazırlanması okumaya hazırlığın desteklenmesinde önemli bir yere sahiptir.

Okuma gelişimi, biyolojik, bilişsel ve sosyal gelişime bağlı olarak çocuğun ilkokula başlamasından çok daha önce başlamaktadır. Okuma gelişiminin en önemli ön şartlarından birisi, çocuğun fiziksel gelişimi ve duyu organları arasındaki bütünlüktür. Çocuğun okuma gelişimi, yaşıyla ilişkili olarak büyük ölçüde gelişimsel özelliklere bağlıdır. Küçük bebeğin hayatındaki zihinsel ve fiziksel sağlık ile ilgili şartlardan bakım, beslenme, duygusal desteğe kadar pek çok faktör, gelişimini etkilemektedir. Bu faktörlerin tümünün çocuğun genel gelişimi üzerinde etkisi, ileriki yıllardaki okuma gelişimini de etkilemektedir (Kerem, 2001).

Morrison (1998)' a göre; okuma ve yazma, çocukların okuryazar olma ve okudukları, yazdıkları, konuştukları ve dinlediklerinden anlam çıkarma süreçlerinde kullandıkları bilişsel ve sosyal becerileri kapsamaktadır. Bu sebeple öğrenmenin merkezinde öğretmen değil çocuk vardır. Okuma ve yazma motivasyonunda çocukların deneyimleri kullanılmaktadır. Bu sayede okuma ve yazma öğretimi çocuklar için anlamlı ve fonksiyonel olmaktadır.

Çocukların okuma için motivasyonları arttığında, okuma için daha fazla çaba sarf edebilirler ve okumaya daha fazla zaman ayırarak, daha başarılı olabilirler (Sperling ve Head, 2002).

Kılıçarslan (1997)'a göre; çocuğun okumaya hazır olduğunu gösteren bazı kriterler bulunmaktadır. Çocuğun kitaba karşı ilgi göstermesi, kitapla ilgilenmesi, kendisine okunan kitaba dokunmak istemesi, kitabın resimlerinde bulunan ilk defa gördüğü şeylere ilgi göstermesi ve onlar hakkında soru sorması bu kriterlerdendir. Ayrıca kendisine okunan kitabı okuyormuş gibi yapması, hatta kitabı anlatması ve hikâye hakkında sorulan sorulara cevap vermesi çocuğun okumaya hazır olduğunu gösteren belirtilerdendir.

Okul öncesinde okumaya hazırlık çalışmalarında çocuklara hikâye okumak, onların hikâye türüne olan aşinalıklarını arttırmalarını ve hikâyeleri daha iyi kavramalarını sağlamaktadır. Hikâye kitabı okumak, çocukların yazı dilinin kurallarını öğrenebilmelerini ve baskı konusundaki bilgilerini geliştirebilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca hikâyeler hakkında tartışmak ve fikir yürütmelerine izin

vermek bir hikâyeyi anlamak için kullanılan stratejilere aşinalık kazanmalarına da yardımcı olabilmektedir (Sonnenschein ve Munsterman, 2002).

Bu çalışmaların yanısıra okunan kitapla ilgili soru sorma, dramatize etme, yarıda keserek anlatma etkinlikleri yapılmalıdır (Kılıçarslan 1997).

Hikâye kitabı okuyarak, çocukların dikkatinin kelimelerin içindeki seslere çekilmesi, çocukların ses ilişkilerine daha duyarlı hale gelmelerinde yardımcı olmaktadır (Kılıçarslan, 1997).

Çocukların ses bilincini geliştirmek için sesli oyunlar, şarkılar, tekerlemeler vb. öğretilmeli ve sık sık söylenmesi gerekmektedir. Bu amaçla aynı hece yada seslerle başlayan tekerlemeler bulma, çocukların dikkatini bu seslere ve hecelere çekme, kafiyeli kelimeler bulma oyunu (el,gel,sel,tel,) gibi etkinliklerin yapılması ses bilincinin gelişmesinde faydalı olacaktır (Güneş, 2007).

Yazmaya hazırlık için öğretmenler el ve kol kaslarını geliştirici çalışmalar yapmalıdır (Güneş, 2007).Çocukların okula başlamadan önce kalem, boya gibi araçları kullanması onun okuma ve yazmasında, hareket koordinasyonunun gelişimi açısından önemli bir olaydır. Bu nedenle çocukların kalem, kâğıt, boya, makas ve el işi kâğıtları kullanması sağlanmalıdır (Kılıçarslan 1997).

Erken yaşlarda boyamalar yapan ve çizimler yapan çocuklar çok daha kolay, düzgün ve kendinden emin bir şekilde yazı yazmayı öğrenebilmektedirler. Çizim yapmak; hareket kontrolünü ve el-göz koordinasyonunu güçlendirmekte, yaratıcılığı arttırmakta ve okuma becerilerisinin gelişimini ilerletmektedir (Bennett vd., 1999).

Aktaş Arnas (2003) ve arkadaşlarının “Okul Öncesi Öğretmenlerin Günlük Programda Yer Verdikleri Etkinlikler ve Bu Etkinliklerde Kullandıkları Yöntemler” konulu araştırmalarında çok az öğretmenin okuma yazmaya hazırlık çalışması uyguladıkları, uygulayan öğretmenlerin ise kalem ve kâğıtla sınırlı iki boyutlu çalışmalara yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Somut materyaller ve eğitici oyuncakların çok az öğretmen tarafından kullanıldığı görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarında da görüldüğü gibi, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında öğretmenlerin nitelikli çalışmalar yapmadıkları ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yeterince önem vermedikleri düşünülmektedir. Çocuğun okul dönemine başarılı bir şekilde devam edebilmesi için öğretmenlerin bilinçli bir şekilde okuma yazmaya hazırlık çalışması yapmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında yeterlilik düzeylerini ortaya koymak için ülkemizde geliştirilmiş ölçek bulunmamaktadır. Bu eksikliği gidermek için “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” geliştirilmiştir..

1.2. Problem Cümlesi

1. Öğretmenler, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını yeterli düzeyde gerçekleştirmekte midir?

1.3. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları,
 - a) Öğretmenin yaşına,
 - b) Öğretmenin meslekî kıdem durumuna,
 - c) Öğretmenin mezun olduğu okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi, genel amaç olarak belirlenmiştir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi yıllar, çocukların önceden kazanması gereken ve sonraki okuryazarlık gelişimini destekleyen becerilerin edinildiği bir süreç olarak düşünülmektedir (Sayeski vd., 2001).

Çocuklar sözlü dilde; mırıldanmadan konuşmaya, yazılı dilde ise; karalamadan okunaklı ve anlamlı yazıya, yani dil becerilerinin en alt basamağından en üst basamağına, aşamalı bir süreçten geçerek ulaşmaktadırlar. Dolayısıyla okur-yazarlık da zamana yayılan geniş bir süreçte, evrimleşip olgunlaşarak bir gelişim sırası izlemektedir (Çelenk, 2003).

Çocuklar okuma yazmaya başlamadan önce dinlemeyi ve konuşmayı öğrenmektedirler (Yavuzer, 2000). Etkin bir şekilde dinleyebilen ve konuşabilen çocuk başkalarıyla ilişkilerinde başarılı olduğu gibi etkin öğrenme stratejileri geliştirmekte ve okuma yazma becerisi kazanmakta da öne çıkmaktadır (Sevinç 2003). İfade edici dili geliştirmek için, çocuğun diğer çocuklarla iletişime girebileceği, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, deneyimleri ve izlenimleri paylaşabileceği uygun ortamlar hazırlanmalıdır (Yazıcı, 2002).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak ve onların hazır bulunuşluluk düzeylerini arttırmak amacıyla yapılan etkinlikleri içermektedir (MEB, 2006).

Çocukların çevresindeki kitap zenginliği, çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerisinde çok önemli bir etkidir (Üstün, 2004). Hikâye okuma, hikâye tamamlama, yeni bir hikâye oluşturmaya teşvik, şiir okuma ve dinleme, açık hava oyunları, inceleme gezileri, dramatik oyunlar, fen doğa çalışmaları, kitap resimlerinin veya çocukların kendi yaptıkları resimlerin yorumlanması gibi etkinlikler çocuklara, okuma becerilerinin gelişimi için fırsatlar sunmaktadır (Yazıcı, 2002).

Çocuk ne kadar çok gerçek deneyime, ne kadar çok hikâye masal dinleme olanağına sahipse, arkadaşları ve diğer yetişkinlerle ne kadar çok sosyal ilişki içinde ise ve bunu gerçekten başarabiliyorsa, ilkokula başladığında, kendisinden

beklenenleri yerine getirmeye o kadar hazır olabilmektedir (Kerem, 2001). Okumaya ve yazmaya karşı ilgisi olan çocukların, az güdülenmiş olan çocuklara göre okuma yazmaya hazırlık becerileri daha fazla gelişmiştir (Bjorklund,1999).

Günümüz toplumlarında çocuğun çevresi doğumdan itibaren sözlü dille ilgili uyarıcıların yanı sıra, yazılı dille ilgili uyarıcılarla da çevrelenmiştir. Yazılı dil, noktalama işaretleri, cümle, kelime, harf, satır gibi yazı diline ilişkin kavramların kullanımını gerektirmektedir. Yazı; belli bir yöne doğru okunması, büyük harflerin kullanımı gibi farklı özelliklere sahiptir. Çocuklar günlük yaşamda sık sık yazılı malzeme ile karşılaşmakta, bu şekilde okul öncesi dönemde, yazı dilinin özelliklerine ilişkin kavramlar oluşturmaktadır (Kerem, 2001).

Çocuk, okul öncesi eğitim kurumlarında tüm bilgileri yaşayarak, deneyerek somut bir biçimde öğrenmektedir. Çocuk burada yazmayı değil ama yazmak için gerekli olan tüm bilgi ve becerileri kazanabilmektedir (Kerem, 2001). Yazma; sözlü veya sözsüz konuşma seslerini, karşılıklı olan görsel motor sembollere çevirme sürecidir (Unutkan, 2003). Parmakları kullanabilme ve el – göz koordinasyonunun gelişmesi sonucu ortaya çıkan ve günlük hayatta kullanımı çok önemli olan yazma becerilerinin kazandırılması tüm eğitimcilerin ortak hedefi olmalıdır (Bal, 1992).

Okul öncesi dönemde, çocuğun el-göz koordinasyonunu geliştirmek için, kalem, kâğıt, boya, eliş kâğıdı, makas, yapıştırıcı, plastilin, yap-boz ve tahta küpler gibi malzemeler kullanılmalıdır (Albayrak, 2000).

Eli kullanmada yetkinlik ustalikle yazabilmek için çok önem taşımaktadır (Unutkan, 2003). Doğal çizimler aracılığıyla çocuklardaki yaratıcılık duygusu gelişirken, aynı zamanda, küçük kasların motor gelişimi, el-göz koordinasyonunun gelişimi, bilişsel ve sosyal, duygusal alanlardaki yeteneklerinin gelişimi de desteklenebilmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların çizgi becerilerinin gelişimine aile ve eğitimci benzer yaklaşımlar ile katkıda bulunmalıdırlar. Çizimler çocukların düşüncelerini, duygularını, neleri önemli olarak algıladıklarını ve nesneler arasındaki ilişkileri anlama düzeyini yansıtmaktadır (Bal, 1992).

Okul öncesi eğitimde ilkokuma – yazmaya yönelik yapılacak olan hazırlık çalışmalarının, çocuğun eğitim hayatında çok önemli olduğu görülmektedir. Çocuklara bu yeterliliği kazandıracak olan okul öncesi öğretmenidir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin ilkokuma – yazmaya hazırlığa yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi çok önemlidir. Ayrıca okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmenlerin yeterliliklerinin, yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları okul türlerine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi açısından ve bu konuda yapılan ilk kapsamlı araştırma olmasından dolayı önem taşımaktadır. Araştırmanın bu alanda yapılacak akademik çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Araştırmada kullanılacak olan “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına karşı yeterliliklerini ölçmede yeterli olacağı varsayılmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin, “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”ni yanıtlarken objektif davranacakları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Ankara ili 8 merkez ilçeden alınan (Altındağ, Keçiören, Etimesgut, Çankaya, Sincan, Mamak, Yenimahalle, Gölbaşı) 65 ilköğretim okulundaki ana sınıfında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Okumaya hazırlık: Çocuğun okumaya başlamak için gerekli tüm bilgi ve becerilere sahip olması anlamındadır (Unutkan, 2003).

Görsel Algı: Nesnelerin renk, şekil, hacim, boyut gibi özelliklerine göre ayırt edilmesidir (Baykoç vd; 2000).

İşitsel Algı: Sesleri ayırt etmek, karşılaştırmak ve bütünleştirip anlam vermektir (Ferah, 2001).

Dikkat: Bireyin bir noktaya odaklanması ve odaklandığı uyarıcıyı tanıma, belirgin ve temel özelliklerini belirleme sürecidir (Bayhan vd; 2004).

Bellek: Daha önce edinilmiş bilgiyi hatırlama yeteneğidir (Bacanlı, 2001).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma ve Yazma Becerilerinin Gelişimi

Okuma yazma becerilerinin gelişiminin desteklenebilmesi için çocuklardaki okuma becerilerinin gelişimi ve yazma becerilerinin gelişiminin bilinmesi gerekmektedir.

2.1.1. Okuma becerilerinin Gelişimi

Okuma, görsel motor semboller serisini sözlü veya sözsüz olarak ses dizilerine çevirme sürecidir. Okuma becerileri okul öncesinden başlayarak gelişmektedir (Bjorklund, 1999; Yavuzer, 2000).

Albrecht ve Miller'e (2004) göre; okuryazarlığın gelişim sürecindeki ilk basamak farkındalık ve araştırmacılıktır. Bu aşamada çocuklar hikâye kitaplarını dinlemek ve tartışmaktan hoşlanmaktadırlar. Basılı materyallerin bir mesajı olduğunu anlamaya başlamaktadırlar. Okuma yazma girişimlerinde bulunarak, çevresindeki işaret ve levhaları tanımaya çalışırlar, ritimli oyunlara katılırlar ve okul öncesi dönem, bu deneyimlerin gerçekleşmesi için temel dönemdir.

Çocuğun kitaba karşı ilgi göstermesi, kitapla ilgilenmesi, kendisine okunan kitaba dokunmak istemesi, kitapta ilk defa gördüğü şeylere ilgi göstermesi ve onlar hakkında soru sorması okumaya hazır olduğunu göstermektedir. Ayrıca kendisine okunan kitabı okuyormuş gibi yapması, hatta kitabı anlatması ve hikâye hakkında sorulan sorulara cevap vermesi de çocuğun okumaya hazır olduğunu gösteren belirtilerdendir (Kılıçarslan 1997).

Çocuklara kitap okumak, çocukların okuma ve yazmaya hazırlanmasında en önemli katkıyı sağlamaktadır (McLane and McName, 1991). Şimşek (2007); hikâye okuma ve anlatma etkinliklerinin çocukların okuma olgunluğunu geliştirdiğini, yaptığı araştırmasında ortaya koymuştur.

Çocuklar kitaplara aşına oldukça, yazı hakkında yeni şeyler öğrenmekte ve kendi fikirlerini geliştirmektedirler (Beaty, 2006). Okul öncesi dönemde çocuklar, kitapla ilk tanıştıkları zaman;

- Kitabın ne demek olduğu,
- Yazıların bir mantığının olduğu,
- Yazı dili ile konuşma dili arasında bir ilişki olduğu,
- Kitap dilinin konuşma dilinden farklı olduğu,
- Kitabın eğlenceli olduğu fikrini geliştirmektedirler.

Kitapların işleyişini öğrenmek, kitap ve yazının bazı temel özelliklerini bilmeyi içerir. Örneğin, kitaplar belli yerlerde başlar ve biter, önden arkaya, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya okunur (Schickedanz, 1992). Ara sıra okunan yerin parmakla takip edilmesi çocukların, okunan şeylerle, sayfada gördüğü ilginç işaretler arasında ilgi olduğunu yakalamalarını sağlamaktadır. (Bennett vd.,1999).

Çocuklara hikâye kitabı okuma veya anlatma, birlikte hikâye yazma, kitap yapma ve dramatizasyonlara katılma gibi anlamlı okuma etkinlikleri düzenlenmelidir. Çocuklara değişik hikâye kitapları okunarak, anlatılarak okumaya ilgi duymaları sağlanmalı ve ilgileri geliştirilmelidir (Girgin, 2003).

2.1.2. Yazma Becerilerinin Gelişimi

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir (Güneş, 2007). Yazı karalamaları yapan çocuklar yazmanın okunacak bir şey olduğunu anlamışlardır ve genellikle karalama yazılarını okur gibi yapmaktadırlar. Bu, yazma becerisinin doğal edinimindeki ilk basamaklardan biridir (Beaty, 2006).

Morrow'a (2005) göre okul öncesindeki yazma becerisindeki gelişim aşağıdaki şekildedir:

2 yaşındaki çocuklarda merkezi veya dairesel karalamalar ve bunların tekrarlanması görülmektedir. Bu yaştaki çocuklar tutmak için tüm elini kullanır, tüm kolu hareket ederler. Tüm sayfayı doldurmakta ve işaretlerden etkilenmektedirler.

3 yaşındaki çocuklar kâğıdın her yerine büyük harfler yazabilirler. Bu yaştaki çocuklar karalamayı ve resim çizmeyi severler.

4 yaşındaki çocuklar özellikle kendi isimlerinde geçen birkaç kelimeyi hatırlamaktadırlar. İsimlerini veya isimlerinin baş harflerini yazabilirler. Bu yaştaki çocuklar karalamayı ve resim çizmeyi severler. Daireleri ve kareleri çizebilirler.

5 yaşındaki çocuklar ise isimlerini büyük, boyutta düzensizce büyüyen harflerle yazabilirler. Bu yaştaki çocuklar genellikle harfleri ve numaraları değiştirirler veya sağdan sola yazarlar. Sayıları düzensiz ve orta boyda yazabilirler. Bazı büyük ve küçük harfleri yazabilirler. Yazma aletlerini daha iyi kullanabilirler. Karalamayı ve çizmeyi severler. Resimler daha karmaşık ve tamamlanmıştır. Kareleri ve daireleri birleştirebilirler. Bir modeli kopyalamayı severler. Telaffuz hakkında soru sorabilirler.

Çocukların yazmanın çizmeden ve kendi yaptıkları karalamalardan farklı olduğunu anlamaları gerekmektedir (Beaty, 2006). Çocukların yazıyı anlamaları için, okuma yazmaya hazırlık aşamasının iyi planlanması gerekmektedir. (Whitehead, 1990). Mümkün olan her durumda çocuğun dikkati yazı yazmaya çekilmeli ve kâğıt ve kalem kullanma ihtiyacının nedenleri açıklanmalıdır. Doğum günü kartını ya da alışveriş listesini yazarken çocuğun yardım etmesi istenmelidir. Çocukların anlattıklarının yazılması; çocukların yazı yazmaya olan ilgisini arttırmak üzere kullanılan bir yöntemdir. Tüm bunlar çocuğun, harflerin yan yana geldiklerinde anlamlı ifadeler yaratabildiğini görmesinde, kullanılan bu işaretlerin onun kitaplarda gördüğü işaretlere benzediğini kavramasında ve yazı yazmanın, başkalarına bilgi iletmesinde büyük bir işlevi olduğunu anlamasını sağlamaktadır (Bennett vd., 1999).

Çocuklara evde ve okulda zengin bir uyarıcı çevre sunmak, model olmak ve doğru yönlendirmek önemlidir. Evde ve okul ortamında çocuğun yazma becerilerini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik çalışmalar onların ileriki akademik başarılarında etkili olacaktır (Tural, 2002). Bu nedenle, okul öncesi eğitimde çocukları kalem, kâğıt, boya, eliş kâğıtları, makas; yapıştırıcı, oyun hamuru gibi malzemeleri ve tahta küpler, yap - boz gibi oyuncakları, kullanmaya teşvik etmek gerekmektedir. (Kılıçarslan 1997).

Çocuklardaki okuma ve yazma becerilerini desteklemek için okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi eğitim kurumlarında yapılması gerekmektedir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını, öğretmenlerin doğru bir şekilde gerçekleştirebilmesi için okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına etki eden faktörlerin öğretmenler tarafından bilinmesi gerekmektedir.

2.2. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Etki Eden Faktörler

Okuma-yazma becerilerinin gelişimine etki eden faktörler, fiziksel, zihinsel, çevresel ve duygusal faktörler şeklinde dört başlık altında ele alınmıştır.

2.2.1. Fiziksel faktörler

Beş yaşında görülen kalem kullanma ve resim yapma motivasyonu ya da okul olgunluğu ile ilgili ilk temel beceriler altı yaşta daha gelişmiş beceriler olarak ortaya çıkmaktadır. Yaşça okula başlaması uygun olmasına rağmen bedenen yeterince gelişmeyen çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına devam edebilmektedirler (Kılıçarslan, 1997; Ercan, 2004; Atay ve Şahin, 2004).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları planlanırken beden dengesini sağlama, koordineli hareket etme, el- göz koordinasyonu ve ince motor becerileri üzerinde özenle durulmalıdır (Oktay ve Unutkan, 2003). Kaslar okul öncesi dönemde hızla gelişmektedir. Çocuklarda büyük kaslarının kullanımı, küçük kasların kullanımından daha kolay olmaktadır. Karmaşık motor beceriler, hareketlerin özelleşmesi ve aşamalı olarak bütünleşmesi yolu ile gelişmektedir. Küçük kas motor gelişimi yazma ve çizme becerilerinin kazanılmasında önemlidir (Temel ve Ömeroğlu, 1991; Bayhan ve Artan, 2004)

Okul öncesi yıllardaki fiziksel gelişimi destekleyecek çalışmalara yeteri kadar zaman ayrılması çocuğu okula hazırlamaktadır (Bennet vd., 1999).

2.2.2. Zihinsel faktörler

Çocuğun okumayı öğrenmesine yardımcı olabilecek becerileri

kazanabilmesini sağlayacak önemli faktörlerden biri de zekâdır. Zekâ, çocuğun anne-babadan kalıtsal olarak almış olduğu önemli özelliklerden biridir (Kılıçaslan, 1997). Genel olarak zekânın %75'i ilk dört yaşa kadar gelişmektedir. Zekânın gelişmesiyle birlikte çocuklarda dikkat kontrolü, görsel işitsel uyaranlara tepki gösterme ve dinleme becerilerinde de gelişme görülmektedir. (Bayhan ve Artan, 2004; Atay ve Şahin, 2004; Morrow, 2005)

Çocukların, okumayı öğrenmeye başlamadan önce uygun zihinsel olgunluğa ulaşmaları gerekmektedir (Anbar, 2004). Bunun için de çocuklara işitsel ve görsel ayrıştırma aktiviteleri düzenlenmelidir. Okul öncesi eğitim çocukların; algılama, simgesel algılama ve yorumlama, kavram oluşturma ve problem çözme gibi zihinsel becerileri kazanmasını sağlamaktadır (Albayrak, 2000).

Çocuğun hikâyede geçen olayları değerlendirmesini isteme, hikâyeden sonuçlar çıkarmasına yardımcı olma, cümleleri tekrar etme, okunan bir hikâyeyi tekrar hatırlama gibi etkinlikler yapması da zihinsel becerilerin gelişmesinde yarar sağlamaktadır (Sayeski vd., 2001; Sonnenschein ve Munsterman, 2002).

2.2.3. Çevresel faktörler

Okuryazarlık sosyo-kültürel bir olgu olarak incelendiğinde, erken okuryazarlık gelişiminde çocuğun aile çevresi önem kazanmaktadır (Mansy, 2006). Aile ortamı ve sosyal çevre; zekâ gelişiminde, zekâyâ bağlı olarak etkilenen öğrenme yeteneğinin gelişiminde, dolayısıyla okumaya hazırlıklı olma becerisinde son derece önemlidir (Oktay ve Unutkan, 2003).

Anaokuluna gitmeden önce birçok çocuk, yazılı malzemelerden, kelime kavramından ve noktalama kavramlarından anlam çıkartmaya başlamaktadır. Dört yaşındaki çocukların, çevredeki yazılı materyallerin (işaretler ve logolar) farkında olması zengin çevresinin göstergesi olarak düşünülebilir (Sayeski vd., 2001). Okul öncesi dönemde çocukların kitaplarla olan deneyimlerinin okuryazarlık deneyimleri için temel oluşturmaları nedeniyle, okul öncesi dönemde çocuklara okuma materyalleri sunan zengin bir ortam sağlanması gerekmektedir (Morrow ve Gambrell, 2005).

Okuma yazma öğrenmeye başlamadan önce, zengin okuma yazma araçlarıyla dolu bir ortamda büyüme ve bir hazırlık dönemi geçirme çok önemlidir (Çelenk, 2003). Çocuklara kitap alınmalı, kütüphaneye götürülmeli, gazete ve dergilere abone olarak okuma ile ilgili zengin bir çevre oluşturulmalıdır (www://E:\Understanding Literacy Development in Young Children –htm, 10.09.2006).

Çocuklar kitaba karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerinde okuma – yazmaya hazırlık becerileri de daha çok gelişmeye başlamaktadır (Üstün, 2004). Bir ana karakter ve temel konu etrafında hikâye oluşturarak ya da çocukların sevdikleri hikâyeleri tekrar okuyarak, sorularını cevaplayarak okumaya karşı iyi bir tutum oluşturulmalıdır (www://E:\Understanding Literacy Development in Young Children –htm, 10.09.2006).

Öğretmenler ve aileler tarafından desteklenen, yönlendirilen ve cesaretlendirilen çocuklar kendilerini başarılı hissedecek ve okumaya ilgi duyacaklardır (Üstün 2004). Eğer okulda ve evde verilen desteğin kalitesi veya miktarı iyiye doğru bir artış gösterirse, çocuğun okuma becerisinin de olumlu yönde gelişeceği düşünülmektedir (Sonnenschein ve Munsterman, 2002). Ancak desteksiz, yönlendirmesiz ve cesaretlendirmeden uzak bir eğitimle olumlu bir tutum geliştirmesi oldukça güç olmaktadır (Üstün 2004).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları planlanırken, ailelerin sosyo-kültürel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Farklı sosyal ve kültürel gruplardaki çocukların, hikâye kitabı okumaya ulaşma durumları farklılaşabilmektedir (Gunn vd., 1992). Okul öncesi eğitim alma imkânı olmayan çocuklar için bu dönemde, anne ve babalar evde çocuklarına zengin uyaranların olduğu ortamları hazırlayarak onların olumlu deneyimler kazanmaları için fırsatlar sunmalıdırlar (Yazıcı 2002).

2.2.4. Duygusal faktörler

Çocuk okul öncesi dönemde bağımsız davranışlardan zevk almaktadır. Aşırı koruyucu ve baskıcı çocuk yetiştiren aileler çocukların bağımsız davranış geliştirmelerini engelleyebilmektedirler. Aileler tarafından eleştirilen ve soruları

yanıtsız kalan çocuklar suçluluk duygusuna yaşayabilmekte ve içine kapanabilmektedirler. Okul öncesi eğitim çocukların bağımsızlık, güven, girişimcilik, paylaşma, işbirliği gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Erden ve Akman, 1998)

Kendine güven duyan çocuklar yeteneklerini en üst düzeyde kullanmaktadırlar. Çocukların çabaları desteklendiğinde, daha başarılı olmakta ve çocuklar başardıkça, öğrenen bir birey olarak olumlu duygular geliştirmektedirler. Ancak desteklenmeyen çocuklar başarısız olduklarına inanabilmektedirler (Atay ve Şahin, 2004; Ercan, 2004)

Ailesinden ve çevresinden yeterli destek ve ilgiyi alamayan çocukların isteksizlik, ilgisizlik gibi duygusal sorunları yaşayabilmektedirler. Bu durum çocuğun öğrenmede başarısızlık yaşamasına neden olabilmektedir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına karşı çocuğun istek duymasının sağlanabilmesi için ailelerin ve öğretmenlerin çocuğa gerekli sevgi ve ilgiyi vermesi gerekmektedir.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına etki eden faktörler göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını uygun bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için bu çalışmalar içerisinde hangi etkinliklere yer verilmesi gerektiğinin öğretmenler tarafından bilinmesi gerekmektedir.

2.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları

Okuma, çocuğun semboller ile ses arasında ilişki kurmasını ve yazdığından anlam çıkarmasını gerektirmektedir. Yazma ise sembolün yazıya dönüşmesi için temelinde el göz koordinasyonu olan bir hareket becerisi gerektirir (Oktay ve Unutkan, 2003). Okuma ve yazmaya hazırlık becerisi çocukların ilkokula başlamadan önce doğal olarak katıldıkları bir süreçtir (Morrison, 1998). Çocuğun ilkokula ve özellikle de okumaya başlayabilmesi için gerekli olan gelişme düzeyini tamamlamış olması gerekmektedir. Bu gelişme düzeyi ‘okumaya hazır olma’ kavramı ile tanımlanmaktadır. Okumaya hazırlık çocuğun okumaya başlaması için gerekli tüm bilgi ve becerilere sahip olması anlamına gelmektedir (Kılıçarslan,

1997). Çocuğun edindiği konuşma dili, görsel ve işitsel ayırt etme, düşünme, sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, sıralama, genelleme yapabilme ve dil becerileri, okumaya hazırlık evreleri olup, okul öncesi dönemde gelişmektedir (Girgin, 2003).

Aile ve okul öncesi eğitim kurumları tarafından, çocuklar için hazırlanan çeşitli etkinlikler ve deneyimler çocuğun okuma ve yazma öğrenebilmesi için gerekli becerileri kazanmasını sağlamaktadır (Güven, 1991). Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim, özellikle evde okuryazarlık gelişimini destekleyici bir ortam yaratılmadığında önem kazanmaktadır. Bu durumda okul öncesi eğitim kurumları yalnızca evde öğrenilenleri pekiştirmekle kalmamakta, aynı zamanda pek çok şeyin doğrudan öğrenilmesini de sağlamaktadır (Öztunç, 1994).

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların bilgi düzeylerini, anlama düzeylerini gözlemleyerek, eğitime başlama noktasına karar vermelidirler (Bloch, 2000). Bu çocukların öğrenmelerine fırsat sağlamak ve uygun ortamı oluşturmak için önemli ve gereklidir. Öğretmenler rollerini, öğrenmeye rehberlik etme ve öğrenmeyi yönlendirme olarak genişletmelidirler. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak aktiviteleri kullanmaları gerekmektedir (Bodrova ve Leong, 1999).

Öğretmenler sözel dil becerisini geliştirmeye yönelik, çocukları basılı materyalle karşılaştıracak eğitim ortamları düzenlemeli ve çocukları okumaya hazırlayacak etkinliklere yer vermelidir (Şimşek, 2007).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuklara kalemi nasıl tutması gerektiğinin öğretilmesi önemlidir. Kalem, çocuğun başparmağı ile işaret parmağı arasında tutabileceği şekilde yerleştirilmeli, sonra orta parmağıyla desteklenmelidir (Yavuzer, 2000).

Çocuklar 2 yaşlarından itibaren el tercihlerini göstermeye başlamaktadır. Bazı çocukların kaşık-çatal kullanma ve kalem tutma gibi becerilerde iki elini kullandıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri çocuğu sağ elini kullanmaya yönlendirmek için zorlamamalıdır. Sol elini kullanan çocuklara, sol elle kalem tutma

gösterilmelidir (Bayhan ve Artan, 2004; Güneş, 2007). Çocuğun kalemi doğru tutması yazmaya hazırlık çalışmalarında başarılı olmasını sağlayacaktır (Yavuzer, 2000).

Millî Eğitim Bakanlığı “36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”nda okuma yazmaya hazırlık çalışmaları; görsel algılama çalışmaları (el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, ana sınıfta konum, mekânsal ilişkiler), işitsel algılama çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri ayırt etme), dikkat ve bellek çalışmaları, temel kavram çalışmaları, problem çözme çalışmaları, el becerisi çalışmaları, özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları, güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları şeklinde belirlenmiştir. Dolayısıyla bu bölümde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığı “36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” temel alınarak, belirlenen başlıklar altında verilecektir.

2.3.1. Görsel Algılama Çalışmaları

Görsel algılama, nesneleri renk, şekil, boyut, hacim olarak ayırt edebilme becerisidir. İki yaşındaki çocuklar birbirinin aynı olan nesneleri fark edebilirken, üç-dört yaşına geldiklerinde basit şekilleri birbirinden ayırt edebilmektedir (Baykoç vd., 2000). Önce nesnenin tek özelliğine göre sınıflandırma yapan çocuk, bu konuda yeterli hale geldikten sonra, iki özelliğe yönelmekte ve sonunda sınıflandırmayı kendi belirlediği kriterlere göre yapabilir hale gelmektedir (Kerem, 2001).

Çocuklar olgunlaştıkça farklı boyutları algılayabilmektedirler. Üç-dört yaşındaki çocuklar yatay çizgilerden çok, dikey çizgileri ayırabilmektedirler. Altı yaş ve daha büyük çocuklar ise dikey, yatay ve eğilimli çizgilerin ayırımında zorlanabilmektedirler (Bayhan ve Artan, 2004)

Şekil, yön, harf dizimi konusundaki algılama okuma için önemli olduğundan bu alandaki bozukluklar okumayı öğrenme yeteneğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Arıkök, 2001). Çocuğun okumaya gerçek anlamda hazır olması için önemli bir alt yapı oluşturması gerekmektedir. Çocuğun harfleri, sözcükleri ayırt

etmesi, soldan sağa doğru yön izlemesi ve yerini kaybetmemesi için görsel algısının gelişmesi gerekmektedir (Healy, 1999). Çocuklardaki görsel algılamayı geliştirmek için renklerdeki ve şekillerdeki benzerlik ve farklılıkları bulmaya yönelik resim ya da nesneler kullanılarak etkinlikler yapılmalıdır (Morrow, 2005).

Millî Eğitim Bakanlığı “36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”nda görsel algılama çalışmaları, *el-göz koordinasyonu, şekil zemin ayrımı, şekil sabitliği, ana sınıfta konum ve ana sınıfsal ilişkiler* başlıklarından oluşmaktadır.

2.3.1.1. El-Göz Koordinasyonu

Yazma becerisi psikomotor gelişimle yakından ilgilidir. Yazı yazma becerisi için, kol- el- parmak koordinasyonunun el-göz koordinasyonunu ile birlikte çalışması gerekmektedir. El göz koordinasyonunun gelişmesinde üç önemli faktör vardır. Bu faktörler:

1. Hareket koordinasyonunun gelişimi
2. Boyut ve şekiller arası bağlantıların kavranması
3. Merkezi bir idareden dikkat, konsantrasyon, ilgi ve zekanın bir arada yürütülmesi şeklindedir (Unutkan, 2003).

Okul öncesinde çocuklar, el-göz koordinasyonuna yönelik, anlaşılabilen resimler yapabilme, adlarını yazabilme, yap-bozları çözebilme, bağcıklar ve küçük düğmelerde zorlansalar da kendi kendilerine giyinebilme, küçük parçalardan oluşan inşa oyuncaklarıyla oynayabilme gibi becerileri gösterebilmektedirler (Emon, 2000).

Çocuklara el-göz koordinasyonlarının ve el-parmak becerilerinin doğal gelişimini destekleyecek yazım ve çizim araçlarını kullanma fırsatları verilmelidir (Beaty, 2006).

2.3.1.2. Şekil-Zemin Ayrımı

Şekil-zemin ayrımı; bir nesnenin veya şeklin üzerinde durduğu zeminden farklı olduğunun algılanmasıdır. Şekil-zemin ayrımı önemli bir algısal beceridir (Baykoç vd., 2000). Çevredeki dikkatimizi çeken objeler şekil, onu çevreleyen diğer objeler zemindir. Sınıfta bir çocuğun davranışına baktığımızda çocuk şekli, diğer çocuklar ise zemini oluşturmaktadır. Zemin arka planda kaldığından dikkat edilmeyen boyuttur. Duvara asılı fotoğrafta şekil fotoğraf, zemin ise duvardır. Çocuklar büyüdükçe hem kendileri için önemli olan uyarıcılara, hem de uyarıcıları birbirinden ayırt etmeyi sağlayacak belirgin özelliklere yönelmektedirler (Bacanlı,2002; Bayhan ve Artan; 2004; Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

Üç aylık bebekler farklı yüzleri birbirinden ayırmaya başlamaktadırlar. Altı aylık bebekler geometrik şekiller arasında ayırım yapabilmektedirler. İki-üç yaşlarındaki çocuklar benzer şekilleri eşleştirebilmektedir. Üç-dört yaşında renk ve şekil benzerliği olan nesneleri eşleştirebilmekte, altı yaşından büyük çocuklar ise şekil-zemin ayrımını yapabilmektedirler (Bayhan ve Artan, 2004).

Şekil-zemin ayrımında zorlanan çocuklarda dikkat dağınıklığı görülmektedir. Dikkat dağınıklığı, çocuğun görünen her uyarana dikkatini vermesinden kaynaklanmaktadır. Şekil-zemin ayrımını yapmada zorluk çeken çocuklara, farklı zeminler üzerine konulmuş nesnelerden istenilen nesneyi vermesi, kartların üzerine çizilmiş şekil yada resimleri eliyle takip etmesi yada karışık fonlar arasına gizlenmiş nesne resimlerini bulmasına yönelik etkinlikler yaptırılmalıdır (Baykoç vd., 2000; Bacanlı, 2002; Bayhan ve Artan; 2004).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, yazıda kullanılan şekillerin ayrımına varabilmeleri için, çocukların gördükleri uyarıcıları algılamaları ve ayırt edebilmeleri gerekmektedir.

2.3.1.3. Şekil Sabitliği

Şekil sabitliği, bir eşyanın şekil durum veya büyüklüğü gibi farklı özelliklerinin görüntülerini görmesine rağmen çocuğun aynı eşyayı algılamasıdır.

Tabağın yuvarlak olduğunu bilen bir çocuk, oturduğu yerden masanın üzerindeki tabak oval gözüксе bile tabağı yine yuvarlak olarak algılamaktadır. Bu duruma nesne değişmezliği de denilmektedir (Bayhan ve Artan, 2004).

İki aylık bebekler görsel algılarının gelişmesiyle birlikte, nesneleri tanımaya odaklanmaktadır. İki-üç yaşındaki çocuklar nesneleri renk, şekil, büyüklüklerine göre sınıflandırmaya başlamaktadırlar. Çocuklar üç yaşından sonra nesnelerin temel özelliklerini ayırt etmeye başlarlar. Şekil sabitliğindeki gelişim, çocuklar beş yaşına gelene kadar devam etmektedir (Alisinanoğlu, 2004; Bayhan ve Artan, 2004).

Şekil sabitliğinin gelişmesi için, çocukların nesneleri ellerine alıp, nesnelerin her açıdan gözlenebilen özelliklerini keşfetmeleri gerekmektedir. Şekil kavramının çocuklara kazandırılması kitapların, blokların, yap-bozların, oyuncakların ve çevredeki birçok eşyanın etkisi büyüktür. İki ve üç boyutlu nesnelerin kullanılması çocuğun şekli daha kolay anlamasını sağlamaktadır (Dere, 2000; Bayhan ve Artan, 2004).

2.3.1.4. Mekânda Konum

Görsel algılamanın içinde yer alan ana sınıfta konum, aynı nesnelerin altında üstünde, yanında gibi farklı konumlara getirildiğinde de çocuklar tarafından algılanması olarak tanımlanmaktadır (Dere ve Ömeroğlu, 2001).

Üç-dört yaşlarından itibaren çocuğun ana sınıfı ile ilgili kavramları gelişmektedir. Dört-beş yaşındaki çocuklar nesneleri üst üste, yan yana dizebilmekte, eksik insan resmine kol ve bacak ekleyebilmektedir. Çocuklar başlangıçta aşağı-yukarı, üstünde-altında, içinde-dışında gibi kavramları kullanmaya başlamakta, daha sonra arasında, yanında, uzakta gibi kavramları kullanmaktadırlar (Atay ve Şahin, 2004; Köse, 2005).

Mekânda konumu algısını geliştirebilmek için, çocukların nesnelere göre sınıf içinde konum değiştirdiği, nesnelerin altından, üstünden, içinden geçtiği, nesnelerin değişik şekillerde sıraladığı etkinliklere yer verilmelidir (Baykoç vd., 2000).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların, nesne ya da şekillerin biçimlerini, eğimlerini, aşağı-yukarı ve sağa-sola göre pozisyonlarını algılaması sağlanmalıdır.

2.3.1.5. Mekânsal İlişkiler

Nesnelerin uzayda birbirlerine göre olan konumlarının ilişkisi ana sınıfı ilişkisini açıklamaktadır. Mekânsal ilişkiler; nesnelerin birbiriyle olan ilişkisinin fark edilmesi olarak ifade edilebilir. Çocuklar ilk olarak bulundukları yerdeki konumlarını fark etmektedirler. Daha sonra nesnelerin kendilerine göre uzaklıklarını ve konumlarını değerlendirmektedirler (Senemoğlu, 2001).

Çocukların, gömme dolap, küvet gibi bazı eşyaların sabit konumları olduğunu, kapı, sandalye gibi eşyaların ise yarı sabit konumlarının olduğunu fark etmeleri sağlanmalıdır. Bu şekilde kendi durumları ile diğer nesneler arasındaki ilişkileri daha kolay öğrenebilmektedirler (Baykoç vd., 2000).

Çocukların mekâna gerçek anlamda hâkimiyetleri onları yürümeye başlamasıyla olmaktadır. Çocuklar bu şekilde bir nesnenin diğer bir nesneye uzaklığını öğrenmektedirler (Aktaş, 2002). Dört-beş yaşındaki çocuk kendisine verilen bir nesneyi başka bir nesnenin önüne arkasına ve yanına yerleştirebilmektedir. Beş-altı yaşındaki çocuk ise kendisine karışık verilen rakamları yan yana sıralayabilmektedir (Atay ve Şahin, 2004).

Nesnelerle maket oluşturma, maketler içine minyatür insanlar yerleştirme, üst üste yada yan yana sıralanmış nesneler arasında top yuvarlama veya araba sürme gibi etkinliklerle çocuklarda mekânsal ilişkileri algılama geliştirilebilir (Baykoç vd., 2000).

2.3.2. İşitsel Algılama Çalışmaları

Bir çocuğun görsel hafızası ne kadar güçlü olursa olsun yeni sözcükleri öğrenmesi için tek başına yeterli değildir. Bunu yapabilmek için çocuğun işitsel algılama becerisinin gelişmesi gerekmektedir. İşitsel algısı gelişmedikçe çocuğun

okuma öğrenmesi zor olabilmektedir (Ferah, 2001). İşitsel algılama; işitsel ayırt etme, ses kaynağını bulma, işitsel sıralama ve işitsel bellek gibi becerileri kapsamaktadır. İşitsel ayırt etme, seslerin, ritim, ton ve frekans özelliklerine göre ayırt edebilmektir. Sesin kaynağını bulma, ses ve ses kaynağı arasında bağ kurabilmektir. İşitsel bellek, seslerin bellekte toplanması, işitsel sıralama ise, işitsel bellekteki seslerin tekrar hatırlanması olarak tanımlanmaktadır (Baykoç vd., 2000).

İşitsel ayırım çocukları işitsel çözümleme becerilerini kullanmaya hazırlamaktadır (Morrow, 2005). İşitsel algılama sesleri duymak değil, sesleri ayırt etmek, karşılaştırmak ve bütünleştirip anlam vermektir. Okuma öğrenebilmek için sözcük içindeki sesleri tanıyabilmek ve sözcükleri hecelere ayırmak gerekmektedir (Ferah, 2001). Konuşmalardaki seslerin bilgisi, bir çocuğun sahip olması gereken önemli becerilerdendir, çünkü bu sayede okuma ve heceleme daha kolaylaşmaktadır (Kostelnik vd.; 2004). Bu işitsel fonksiyonları yapamayan çocuk, okuma öğrenmede zorluk çekebilmektedir (Ferah, 2001).

Çocuklar günlük hayatta karşılaştıkları sesler olan alçak ve yüksek seslere, kafiyeli kelimelere ve kelimenin baş harf seslerine çocukların dikkatini çekme aktiviteleri sırasında, çocuklar sesleri dikkatle dinler, direktifleri anlar ve söylenenleri yaparlar (Güven, 1991). Bu sayede öğretmenler çocuklardan benzer ve farklı olan sesleri ayırmalarını isteyebilmektedirler (Morrow, 2005).

Okul öncesi eğitimde çocuklara aynı ya da farklı sesi çıkaran hayvan resimlerini işaretleme, kafiyeleri dinleme, kafiyeli kelimeleri tanıma ve kafiye düzeni çıkarmak gibi işitsel ayırım aktiviteleri düzenlenmelidir. Aynı sesle başlayan nesneleri bulma, gösterme, kâğıt üzerinde işaretleme gibi çalışmalar işitsel algılamayı geliştirmektedir (Morrow, 2005).

Millî Eğitim Bakanlığı “36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”ndaki okuma yazmaya hazırlık çalışmaları içerisindeki işitsel algılama çalışmaları; dinleme, konuşma ve sesleri ayırt etme çalışmaları alt başlıklarından oluşmaktadır.

2.3.2.1. Dinleme

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları içerisindeki işitsel algılama çalışmalarından olan dinleme aktiviteleri konuşma kadar önemlidir. İyi dinleme iyi okumayı, iyi konuşma da iyi yazmayı etkilemektedir (Miller, 1996).

Dinleme eğitiminin, küçük yaşlardan itibaren başlaması gerekmektedir. Okul öncesi eğitimde çocuğun dinleme yeteneği önemli bir yer tutmaktadır (Koçak, 2000). Çocuğun dinleme becerisini kazanmasında hem ailenin hem de okul öncesi eğitim kurumlarının önemi büyüktür (Bennett vd., 1999).

İşitsel algının gelişmesi, çocuğun dört yaşından önce dinleme becerilerini ne düzeyde geliştirdiğiyle bağlantılıdır. Dinleme ve cevap verme etkileşimleri aracılığıyla bu becerileri zenginleştirmek için eğlenceli dinleme aktiviteleri günlük eğitim programına dahil edilmelidir (Kostelnik vd., 2004).

2.3.2.2. Konuşma

Çocuklar, okuma ve yazmayı öğrenmeden önce sözlü dili algılamayı ve ifade etmeyi öğrenirler. Çocuğun edindiği konuşma dili okumada kullandığı en önemli becerilerdendir (Girgin, 2003).

Çocuklarda konuşma, nesnelerin isimlendirilmesiyle gelişmektedir. İlk sözcüğü çocuklar, sekiz-on sekiz aylar arasında söylemektedir. İki yaşına geldiklerinde, iki sözcüklü cümlelere geçmektedirler. Üç yaşındaki bir çocuk, dilin temel yapısını öğrenmekte ve sekiz kelimeli cümleler kurabilmektedir. Çocuklar beş yaşına geldiklerinde, artık gramer kurallarına uygun cümleler kullanmaktadırlar (Temel, 1999).

Konuşma dilinin, ihtiyaç ve istekleri karşılamak, başkalarıyla iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, hayal dünyaları oluşturabilme, bilgi araştırma ve edinilen bilgiyi sunma gibi işlevleri bulunmaktadır (Soderman vd., 2004).

Paylaşılan sözlü hikâyeler yazma ve okuma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadırlar. Okul öncesi eğitimde öğretmenler çocukların konuşmaya dahil olmaları için ortam oluşturmali ve konuşmaya katıldıkları zaman çocukları ödüllendirmelidir (Machado, 2003).

Okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların üzerinde konuşmaya ve tartışmaya ilgi duyacakları konular planlamalıdır (Albayrak, 2000). Planlama yapılırken sohbetin çocukları dil aktivitelerine dahil etmenin en iyi yollarından biri olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklarla sohbet ortamı oluşturulabilecek birçok konu bulunmaktadır. Sınırlı deneyimleri olan çocukların sohbete dahil olabilmeleri için aşina oldukları konulara yakın konuları seçmek ve aşamalı olarak yeni konuları sunmak önemlidir (Miller, 1996).

Çocukların ipuçlarını dinlemelerine ve tahmin etmelerine fırsat veren kapalı kutular, çantadakini hissetme gibi oyunlar konuşma becerilerini geliştirmeyi desteklemektedir. Çocukların şarkı söylemeleri veya hafta sonunda yaşadığı bir olayı sınıfla anlatmaları konuşma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Miller, 1996).

2.3.2.3. Sesleri Ayırt Etme (Fonolojik Duyarlılık)

Çocuklar yazılı ve sözlü sesler arasındaki ilişkiyi iyi bilmelidirler ve bu yetenek için gerekli olan diğer bir beceri de fonoloji bilgisidir (Burgess vd., 2001).

Fonoloji, dilin öğelerini araştırarak, bu öğeleri oluşturan sesbirimlerle, bu sesbirimlerin görevleriyle ve birbirleri ile olan etkileşimleriyle ilgilenmektedir (Kerem, 2001). Fonoloji, sadece özel bir beceriyi temsil etmez aynı zamanda bireyin dildeki ayrı sesleri duymasına yardım etmek için bir arada işleyen pek çok beceriyi temsil eder. Fonoloji bilgisinin okuryazarlık gelişiminde önemli bir unsur olduğu konusunda görüş birliği bulunmaktadır (Soderman vd., 2004).

Ritim bulma çocuğun fonolojik bilgisini ölçmede kullanılan bir araçtır (Sayeski vd., 2001). Ayrıca fonolojik bilgi, çocuklarda yönlendirilmesi gereken bir beceridir (Soderman vd., 2004).

Fonolojik bilgisi olan çocuklar, kelimelerin içindeki sesleri ayırt edebilmekte ve ustaca kullanabilmektedirler. Kelimelerin kafiyeli olduğu ve olmadığı zamanları; kelimelerin aynı harfle başlayıp bittiği zamanları; “gel” kelimesinin /g/ /e/ /l/ olmak üzere üç sestten oluştuğunu ve bu seslerin konuşma diline uyarlanabileceğini bilmektedirler (Naeyc, 1998). Hiçbir fonolojik bilgisi olmayan çocuklar, fonolojik bilgi sahibi olan arkadaşlarına göre okula dezavantajlı başlamaktadır. Bu sebeple bu durumdaki çocukların arkadaşlarını yakalamak için daha fazla zaman harcamaları gerekmektedir (Soderman vd.,2004).

Çocukların, dildeki sesleri öğrenmesine yardımcı olmak için kelime oyunları önerilmektedir. En iyi aktivitelerden biri kafiyeli kelimelerdeki sesleri bulmasını sağlayan oyunlardır. Okul öncesi dönemde kafiyenin farkına varmak, sonraki okuma becerisi için iyi bir ipucu olmaktadır. Kafiye becerileri çocukların heceleme kategorilerini öğrenmede de faydalı olmaktadır (Sodeman vd., 2004).

Çocukların kulakları geliştikçe kafiyeleri kolayca seçecektir. Tekerlemeler çocuklara dil ve okuryazarlığın eğlenceli olabileceğini göstermede güçlü araçlardır. Okul öncesi eğitimde tekerleme okuma, hikâyedeki kafiyeli kelimeleri dinleme ve kafiyeli kelimeler söylendiğinde el çırpma şeklinde aktiviteler yapılmaktadır (Soderman vd, 2004).

Bu tür çalışmalar çocukların sözlü dille oynamalarını ve harflerin seslerini bulmalarını sağlar. Çocuklar bir yandan da yazılı şeylerin bir anlam taşıdığını ve bir çok amaç için kullanıldığını öğrenmektedirler (Burgess vd., 2001).

2.4. Dikkat ve Bellek Çalışmaları

Dikkat, bilincin bir yerde toplanması olarak tanımlanabilir. Çevredeki uyarıcılardan hangisinin seçileceği dikkate bağlıdır. Dikkat edilen uyarıcılar algılanmaktadır. Yaşın ilerlemesiyle birlikte dikkatin süresinde ve seçiciliğinde değişme olmaktadır (Erden ve Akman, 1998; Bacanlı, 2001).

Okul öncesi dönemde çocukların dikkatleri, seçicilikleri ve dikkat süreleri azdır. Sekizinci aydan sonra bebekler saklı nesneleri araştırmaya başlamakta, iki

yaşına kadar saklandığını gördüğü bir nesneyi hemen bulabilmektedir. Dört yaşındaki çocuklar oyun alanında kaybolan oyuncaklarını en son gördükleri ve kaybolduğunu anladıkları yerlere sistemli ve etraflıca bakarak bulmaya çalışmaktadırlar. Ancak okul öncesi dönemdeki çocuklar resimler, yazılı materyaller ve çeşitli basamaklardan oluşan konuları sıralama konusunda yeterince dikkat gösterememektedirler (Alisinanoğlu, 2004; Bayhan ve Artan, 2004).

Bir araya getirilen nesne yada resimler içerisinde bazılarını çocuktan isteme, nesneler arasından eksileni buldurma, müzik aletiyle verilen ritmi çocuğun kendi müzik aletiyle tekrarlamasını isteme gibi etkinlikler çocuğun dikkat gelişimini arttırmaktadır. Çocuğun dikkat gelişiminin sağlanabilmesi için, etkinlikler basitten karmaşığa doğru sıralandırılmalı ve çocuk başarılı oldukça bir üst basamağa geçilmelidir. Etkinliğin süresi zamanla arttırılmalı ve daha karmaşık uyarıcılar verilmelidir (Baykoç vd., 2000).

Okumayı öğrenmede dikkat süresinin gelişmiş olması çok önemlidir. Grupla yapılan etkinliklerde sakin bir şekilde oturma, dinleme ve yönergeleri uygulayabilme bu yeteneğin geliştiğine ait başlıca belirtilerdir (Güven, 1991).

Okuma- yazmayı öğrenmek aynı zamanda bilişsel bir süreçtir (Tural, 2002). Bilgiye dikkat edildikten sonra bilginin depolanması bellek sayesinde gerçekleşmektedir. Bellek; bireyin tecrübelerinden edindiği bilgileri güvenilir bir biçimde, tam ve doğru olarak zihninde tutabilme yetisidir. İlk öğrenilenlerin kısa süreli depolanması kısa süreli bellekte, uzun süre depolanması uzun süreli bellekte gerçekleşmektedir (Ömeroğlu ve Kandır, 2005; Bayhan ve Artan, 2004).

Yaşamın ilk yılından itibaren bellek hızlı bir şekilde gelişmektedir. Bir yaşına kadar çocuklar nesnelerin özellikleri ve görünümelerini keşfetmeye çalışmaktadır. İki yaşındaki çocuklar nesneleri zihinlerinde canlandırmaya başlamaktadırlar. İki yaşındaki çocuklar en fazla iki nesneyi, dört yaşındaki çocuklar ise en fazla dört nesneyi hatırlayabilmektedirler. Okul öncesi eğitimde amaca yönelik hatırlama etkinliklerinin yapılması, çocukların belleklerinin gelişmesini sağlayacaktır (Alisinanoğlu, 2004; Bayhan ve Artan, 2004).

Çocuğun belleğini geliştirmeye yönelik, verilen bir örüntüyü devam ettirme, çift olarak hazırlanmış resimli kartları karıştırıp ters çevirerek aynı olan kartları bulmalarını isteme gibi etkinlikler yapılmalıdır (Baykoç vd., 2000). Çocuğun belleğini iyi kullanabilmesi için kapasitesinin üstünde bilgi edinmeye zorlanmamalı ve çocuğa etkinliklerde deneme yapma fırsatı verilmelidir (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

Hikâye okumak çocukların bellek performansını arttırmaktadır. Hikâyeler okunduktan sonra çocukların hikâyedeki olayları ve olayların sırasını hatırlayabilmesi için, hikâye hakkında konuşma ve tartışma yapılmalıdır (Stahl ve Yaden; 2004, Girgin, 2003).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında verilen uyarıcıların çocuk tarafından algılanması ve çocuğun etkinliğe katılması için dikkat, çalışmalar sonucunda edindiği beceriyi yeniden gösterebilmesi ve geliştirebilmesi için bellek geliştirici çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

2.5. Temel Kavram Çalışmaları

Kavram; bir nesnenin, bir olayın benzer özelliklerinin sözcük ya da simge ile anlatılmasıdır. Çocuğun nesne ya da olaya ilişkin bir kavramı oluşturabilmesi için, bu nesne ya da olayla ilgili benzer özellikleri çocuğun algılaması gerekmektedir (Başaran, 1996).

Temel kavramlar; insanların yada objelerin nitelikleri (güzel, uzun, küçük), mekânda konumu (içinde, üstünde, altında, yanında, arkasında), zamanı (önce, sonra) ve miktarları (fazla, az, biraz) tanımlamaktır. Çocuklar temel kavramları kullanarak kişiler, nesneler ve durumlarla ilgili kararlar vermektedirler (Balat, 2003).

Okul öncesi dönemde çocuklarda kavramların hiyerarşik bir örgütlenmesi yoktur. Çocuklar ağacı tanımlayabilmekte, ancak ağacın bir bitki olduğunu kavrayabilmektedirler. İki-dört yaş arasındaki çocuklar uçan nesnelere “kuşlar”, tekerlekli araçlara “arabalar” gibi olgunlaşmamış kavramlar kullanmaktadır. Bir kavramın kazanılması için, kavrama ait bilgilerin öğrenilmesi, sınıflandırılması ve

tekrar edilmesi gerekmektedir. Yaşın ilerlemesiyle çocuklar nesneleri daha fazla özelliğine göre ilişkilendirebilmektedir. Çocukların temel kavramları bilmeleri, sınıflandırma, sıralama, karşılaştırma ve problem çözme etkinliklerini başarmalarını sağlamaktadır (Alisinanoğlu vd., 2007; Uzuner; 2003; Balat, 2003).

Okul öncesi öğretmen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında önce hangi kavramı vereceğini belirlemeli, basitten karmaşığa doğru sıra izlemelidir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların yeni kavramlar öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde planlanmalıdır. Sayı, şekil, mekân, yön, renk, boyut, miktar ve daha bir çok kavram, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların edineceği temel kavramlardır (Ulcay, 1993).

Okul öncesinde eğitimde hikâye dinleme, okunan hikâyeler ve resimler hakkında konuşma, hikâyeye ilgili soru sorup cevaplama etkinlikleri, çocukların kavram bilgilerini geliştirmektedir. Kavram bilgileri genişledikçe çocuk okumaya daha hazır hale gelmektedir (Albrecht ve Miller, 2004).

Okul öncesi eğitimde öğretmenin dili somut kullanması, düzgün konuşması, çocukların kelime bilgisini genişletmesi, çocuklara nasıl dinleneceğini göstermesi, çocuklara soru sorulup cevap verilmesini sağlaması, kelimelerin anlamlarının çocuklarla tartışılması, yüksek sesle hikâyeler anlatılması ve okunması, kavram gelişimini arttıracaktır (Bennett vd., 1999) .

Çocukların kavram bilgilerinin genişletilebilmesi için, sınıf nesnelerini etiketleme, isimler, meslekler, doğum günleri, sınıf aktiviteleri ve sınıf haberleri ile sınıf tablolarını geliştirme gibi zengin çevre oluşturulmalıdır (Zygouris, 2001).

Okul öncesi dönemde çocuğun kavram gelişimi okuma olgunluğunda önemlidir. Çocuk okumaya başladığında, sahip olduğu kavram bilgisi okuduğunu anlamada ve diğer anlama becerilerinde önemli bir yere sahiptir (Juel vd., 2003).

2.6. Problem Çözme Çalışmaları

Problem, birey için yeni ve bilinmeyen yönleri olan bir güçlük durumudur. Problem çözme; kavram öğrenme, prensipleri öğrenme, ilişkiler kurma ile birlikte var olan bir süreçtir (Güven, 2000). Bjorklund'a (1999) göre ise problem çözme, bir amaca ulaşmak için karşılaşılan engelleri aşmak için strateji geliştirme ve sonuçları değerlendirmedir.

Problem çözme çalışmaları erken yaşlarda başlamaktadır. Çocuğun yaşı ile birlikte karşılaştığı problemler de büyümektedir. Problemlerin çözümü için bazen birden fazla yola ve çocuğun kendi akranlarının fikirlerine gereksinimi bulunmaktadır (Bjorklund, 1999).

Bu fikirlerin paylaşılabilmesi için çocuğun konuşması, problem çözmenin önemli ve gerekli bir parçasıdır. Problem karmaşıktıkça, çözüm zorlaştıkça, konuşmanın önemi daha da artar. Konuşurken düşünme, aktiviteyi güçlü kılmaktadır (Bodrova ve Leong, 1996).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının amacı, çocukların fikir alışverişi yapmalarına fırsatlar sunmak, merak ve araştırmaya sevk etmektir (Dere ve Ömeroğlu, 2001). Çocuklar, bağımsız düşünmeye gereksinim duyacağı ve keşifler yapmasına izin veren öğrenme deneyimlerini içeren günlük etkinlik programları sunulduğunda, problemleri tanımlayabilir, formüle edebilir, daha hızlı düşünerek pratik çözüm yolları önerebilir, tartışabilir ve genellemeler yaparak kaliteli çözümlere ulaşabilirler (Kandır ve Başaran, 2006).

Çocukların yazıyı keşfetmek için kullandıkları yollar, diğer problemleri düşünme ve çözmek için kullandıkları genel stratejilerden daha farklı değildir. Konuşma ve yazma başlangıcında genel problem çözme aktiviteleri, soyutlama, hipotez kurma, yapılandırma ve yenileme olarak tanımlanmaktadır. Konuşma ve yazma içerisinde bir varlığı ya da bir olayı soyutlama pek çok becerinin oluşmasından önce uzun periyotlarda gözlem gerektirmektedir. Soyutlama kişiler ve olayların zihinsel temsillerinin yaratılmasında önemli bir role sahiptir. Hipotez

kurma ve yapılandırma, soyutlamayı takip eden, yüksek seçicilikle taklit gerektiren aşamalardır. “Bu ne?” hakkında hipotez kurma ve “onu yapma yolları”nı yapılandırma, erken konuşma, çizim ve yazma aktivitelerinden oluşmaktadır. Yenileme ise çocukta oluşan çatışmalar sonucu gözlemler sonucu taklidin yeniden şekillendirilmesi ve oluşturulmasıdır. Yenileme işlemi çocuğun hedef davranışa yaklaşıncaya ve amaçlarını tatmin edinceye kadar devam edebilmektedir. Çocuklar düşünme ve problem çözmede okula başlamadan önce güçlü stratejiler geliştirmektedirler (Whitehead, 1990).

Çocuklar benzer stratejileri okuma ve yazmada da gerçekleştirirler. Çocuklar okuma yazmayı öğrenirken mucit gibidirler. Harfleri, şekilleri ve kelimeleri yerlerine koyarlar; yazıyı ve resmi karıştırırlar; farklı şekillerde ve biçimlerde mesajı oluştururlar. Aynı şekilde okurken resimlere bakarak metnin ne hakkında olduğunu bulurlar; kitaptaki karakterlerin seslerini taklit ederler; hikâyenin sonunu tahmin ederler ya da kendileri bir son uydururlar (Morrow, 2005).

Problem çözme becerisinin geliştirilmesi, okul öncesi dönem çocukları için öğrenmede temel oluşturmaktadır. Çocuklara, fikirlerini test ederek doğru ve yanlışlarını görme fırsatı verilmelidir. Çocuklar, deneme yanılma yoluyla problem çözdükleri zaman kalıcı bilgiler kazanmaktadırlar (Alisinanoğlu vd., 2007).

2.7. El Becerisi Çalışmaları

Eli kullanma becerisi çocuğun 18 aylıkken karalama yapmaya başlamasıyla gelişmeye başlamaktadır (McLane, McName, 1991). Üç ile beş yaşları arasında ise, çocuklar şekillerin benzerlerini çizme aşamasına doğru ilerlerler. Artık kalemini kaldırıp önceden çizdiği yere yakın bir noktadan devam etmesini gerektiren çizgiler çizmeye çalışabilir. Bu gelişim aşaması yazma becerisinin temel niteliklerinden biridir (Yavuzer, 2000).

Okul öncesi dönemde yapılan çizgi çalışmalarında, özellikle 60-72 aylık çocuklarla çalışan öğretmenlerin çizgi çalışmaları sırasında kesik ve köşeli çizgi çalışmaları yerine yuvarlak ve sürekli çizgi çalışmaları yaptırmaları, çizgi çizerken

çocukların mümkün olduğunca ellerini çizdikleri çizgiden kaldırmamaları yani sürekliliği bozmamaları konusunda özen göstermeleri ilköğretime hazırlık açısından önemlidir (MEB, 2006).

Çizgi çalışmaları yaparken, çocuklar kalem, kuru boya ya da tükenmez kalem tutarken genellikle bütün parmaklar yumruk şeklinde aracı kavrarlar. Bu tutuş şekli çocukların yaptıkları şekiller üzerindeki kontrollerini azaltır çünkü parmakların yerine bütün el, bilek ve kol harekete dahil olur. Küçük kasları geliştikçe aracı başparmakları ve parmaklarının arasında tutarlar. Çocuklar bilinçli olarak kavramadan önce yazı yazamazlar. Ancak bu son aşamaya beş ve yedi yaşlarına kadar ulaşılamayabilir. (Temel vd., 1991; Beaty,2006).

Çocukların bu araçları doğru elleriyle tutup tutmadıkları kontrol edilmelidir. Çocuklar genellikle aracı herhangi bir elleriyle tutmakta ve bu elin iyi çalışıp çalışmadığına bakmadan kullanmaya başlamaktadırlar. Baskın olmayan elini kullanan çocukların, kullandıkları ellerini değiştirmeleri denenmelidir (Beaty,2006).

El becerilerini geliştirmek için yapılan kesme yapıştırma çalışmalarında; makasla kesmeyi öğrenmek, çok fazla koordinasyon ve pratik gerektirmektedir. Kesmeyi bilmeyen çocuklara yardımcı olunmalıdır. Makası ve kâğıdı nasıl tutacakları gösterilmelidir. Dört yaşındaki birçok çocuk hiç zorlanmadan düz bir çizgiyi kesebilmekte ancak köşeleri dönmeyi ve eğik çizgileri takip etmeyi tam olarak becerememektedirler. Çocukların her türlü kesim şeklini çalışmaları gerekmektedir (Beaty,2006).

2.8. Özbakım Becerilerini Geliştirme Çalışmaları

Çocuğun okula başlamadan önce kendi işini yardımsız olarak yapabilme, tuvalet, el yüz temizliğini yardımsız yapabilme, giysilerini yardımsız giyip çıkarabilme, eşyalarını toplama, kendi sorumluluğunu üstlenme becerilerini kazanması gerekmektedir (Oktay ve Unutkan, 2003).

Bir yaşındaki çocukların kaşık alarak kendilerini beslemeye çalışmaları özbakımın başlangıcıdır. İki-üç yaşları arasındaki çocuklar, yemeğini yeme,

ayakkabısını giyme ve tuvaletini söyleme becerilerini göstermeye başlamaktadırlar. Çocuklar beş yaşına geldiklerinde, giyinme ve temizlik ihtiyaçlarını kendi başlarına gerçekleştirebilmektedir (Alisinanoğlu, 2004); Atay ve Şahin, 2004).

Okula başlayan altı yaşındaki çocukların artık bağımsız olmaları gerekmektedir. Yani kendi gereksinimleri için daha fazla sorumluluk yüklenmeleri, bir bakıma kendi kendilerini idare etmeye alışmaları gerekmektedir. Yetişkinlerin yardımı olmaksızın giyinebilmek, ayakkabılarını bağlayabilmek ve palto düğmelerini ilikleyebilmek önemlidir (Miller vd., 2004).

En hızlı gelişme çağı olan okul öncesi dönemde, çocuğa kazandırılacak olan öz bakım becerileriyle ilgili temel bilgi ve alışkanlıklar onun sağlıklı bir birey olarak yetişmesini sağlayacak ve gelecek yaşamda bağımsız, kendine yeten, topluma uyumlu, olumlu davranışlara sahip bir birey olmasına zemin hazırlayacaktır (Demiriz ve Dinçer, 2001).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara öz bakım becerilerini geliştirecek davranışları oyun ortamında sunmaktadır. Böylece çocuklar, minyatür yemek araç gereçleri ile oynama, düğme ilikleme, çıt çıt, fermuar açma kapama deneyimleri ile öz bakımla ilgili bazı becerileri hoşlandıkları bir ortam içerisinde kazanmaktadırlar. Yemek saatinde masa hazırlama, ekmek veya yiyecek servisi yapma, bardaklara su doldurma vb. çocukların hoşlandıkları etkinliklerdir. Oda toplama, eşyalarını ve oyuncaklarını yerleştirme alışkanlığı konusunda erken yaşlardan itibaren verilecek küçük sorumluluklar çocuğun ileriki yaşamında düzenli bir birey olmasını sağlayacaktır. Evde ve okulda bu fırsatların verilmesi onların bu konudaki becerilerinin gelişmesini destekleyecektir (Demiriz ve Dinçer, 2001).

Ülkemizin okul öncesi eğitim programında altı yaş çocuğunun özbakım becerileri;

- Günlük işlerde sorumluluk alır ve yerine getirir.
- Yolda yardımsız yürür.
- Kendi kendine giyinir, soyunur.
- Giysilerinin düğmelerini çözer ilikler

- Ayakkabılarını bağlar.
- Saçlarını tarar.
- Yemeğini kendi kendine yer.
- Yemek araç gereçlerini yetişkin gibi kullanır.
- Bıçak kullanır.
- Yemek tabaklarını ya da servis tepsisini taşır.
- Dişlerini fırçalar.
- Elini yüzünü yıkar, kurular.
- Tuvalet gereksinimini kendi başına karşılar.
- Hava şartlarına uygun giysiler seçer şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2006).

Çocukların öz bakım gereksinimlerini anne-baba ve eğitimciler karşılayabilmektedir; ancak bu durum çocukların özgüvenden yoksun bağımlı bireyler olmasına yol açabilmektedir. Bu bilinçle çocuklara öz bakım becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlar verilerek bağımsız, sorumluluk sahibi, kendine yeten bireyler olma yolunda ilk adım olacağı hatırdan çıkarılmamalıdır. Bu fırsatlar verilirken çocuğun gelişim özelliği, yetenekleri dikkate alınmalı, gelişim düzeyinin üstünde beceriler beklenmemelidir (Demiriz, Dinçer, 2001).

2.9. Güven ve Bağımsız Davranış Geliştirme Çalışmaları

Okul öncesi dönemde çocukların deneyimleri, yaşamlarında önemli bir yer tutar. Okul öncesi dönemde deneyimler daha ileride bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi etkileyen önemli faktörlerdir. Bu dönemde öğretmenler çocuklar için uygun fiziksel ve sosyal ortamlar yaratırken, çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirme, hayal güçlerini, duygularını, düşüncelerini geliştirme, kendine güven duyma, karar verebilme gibi yaşantılar sağlamalıdır (Girgin,2003).

Okul öncesi dönemde, çocuğun özgüveni genelde yüksektir. Çocuklar başarısız oldukları bir şeyi tekrar yapma isteğindedirler (Bayhan ve Artan, 2004). Beş-altı yaşlarındaki çocuklar; okula, parka kendi başlarına gidebilmekte, yaşlılarıyla kooperatif oyun oynayabilmektedirler (Atay ve Şahin, 2004).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, başladığı işi bitirebilme, sorumluluk alma, paylaşma, işbirliği yapma, sırasını bekleyebilme gibi temel sosyal alışkanlıklar önemlidir (Otlu, 2003).

Okul öncesi öğretmeni; her çocuğun yaş, olgunluk ve hazırlık düzeyiyle orantılı olarak ortaya çıkan bağımsızlık çabalarının başarıya ulaşmasına yardımcı olmalıdır. Öğretmen, çocuğa bazı işleri kendi başına yapıp kararını kendi başına alabileceğini göstermesi gerekmektedir (Ulcay 1993).

2.10. Konu İle İlgili Araştırmalar

2.10.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Erduran (1999) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitimde okumaya yazmaya hazırlık programlarının bilişsel yetenek özelliklerinin, okuma sürecine etkisini incelemiştir. Araştırmaya, 31’i deney 31’i ise kontrol grubu olmak üzere 62 birinci sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Deney ve kontrol grupları, yaş, cinsiyet, aile bütünlüğü, kardeş sayısı, anne baba eğitimi, sosyo ekonomik düzey ve okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre eşleştirilerek oluşturulmuştur. Çocukların daha önce devam ettikleri 25 anaokuluna gidilerek, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını değerlendirmek için, “Okumaya Hazırlık Formu” çocuklara uygulanmıştır. Çocukların bilişsel özelliklerini belirlemek için, “WISC-R Zekâ Testi” uygulanmış, çocuklar birinci sınıfa başladığında, çocukların okuma yazma davranışlarının değerlendirilmesi için sınıf öğretmenleri, “Öğrenci Bilgi Formu”, aileler ise “Kişisel Bilgi Formu” doldurmuşlardır. Ailelerin ve öğretmenlerin değerlendirmeleri ile çocukların okuma davranışları arasında olumlu korelasyon bulunmuştur. Araştırmada, çocukların devam ettikleri anaokullarında uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının, çocuğun okuma davranışını doğrudan olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Arıkök (2001) yaptığı çalışmada, 5–6 yaş çocuklarına verilen görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna etkisini incelemiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve deney grubuna altı hafta “Frostig Görsel

Algı Eğitim Programı” uygulanmıştır. Çocukların görsel algı gelişimlerini ölçmek için “Frosting Algı Testi”, okuma olgunlukların belirlemek için de, “Okuma Olgunluğu Testi” ile “Metropolitan Genel Olgunluk Testinin “eşleştirme” bölümü” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, görsel algı eğitimi almış olan deney grubunun okuma olgunluğunun, almayan gruba göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kerem (2001) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimine okumaya yazmaya hazırlık programının etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 5–6 yaşındaki 26 çocuk oluşturmuştur. (13 çocuk deney, 13 çocuk kontrol grubuna alınmıştır). Araştırmacı tarafından hazırlanan, “Okumaya Hazırlık Programı”nın etkisini ölçmek amacıyla, “Fonolojik Duyarlılık Testi”, “Okuma Olgunluğu Testi”, “Ritm Tekrarı Testi”, “Peabody Resim Kelime Testi” ön ve son test olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “Okumaya Hazırlık Programının” çocukların okuma gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir.

Arnas ve arkadaşları (2003) günlük planda öğretmenlerin yer verdikleri etkinlikleri ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemleri belirlemek için 70 öğretmen üzerinde gözlem yapmışlardır. Gözlem sonucunda öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları için daha çok kitap ve defter çalışmalarını tercih ettikleri ve büyük çoğunluğunun çizgi çalışmaları yaptıkları saptanmıştır.

Deretarla (2004), ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açılarını ve sınıf içinde kullanılan materyallerle yapılan etkinliklerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilişkisini ortaya koymak için 32 öğretmen ve her öğretmenin sınıfından 12 çocuk olmak üzere 384 çocuk üzerinde araştırma yapmıştır. Öğretmenlere “Okuryazarlık Algılama Profili” uygulanmıştır. Örnekleme seçilen her çocuk 20 dakika serbest zaman etkinliklerinde gözlenmiş ve gözlem formuna kaydedilmiştir. Araştırmanın sonucunda erken okuryazarlık bakış açısına sahip öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına daha fazla yer verdikleri ve sınıf materyallerinin niteliğini, niceliğini arttırmaya çalıştıkları saptanmıştır.

Kılıç (2004) ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı çocuk yuvalarında kalan 65 çocuk ile Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarından 65 çocuk araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Çocuklara “Genel Bilgi Formu”, “Metropolitan Okul Olgunluk Testi”, “Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ailesinin yanında kalarak okul öncesi eğitim alan çocukların kurum bakımından yararlanan çocuklara göre, okul olgunluk düzeylerinin ve görsel algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Şimşek (2007) Türkçe dil etkinliklerinin okuma olgunluğuna etkisini ortaya koymak için deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada 30 çocuk deney, 30 çocuk kontrol grubu olmak üzere 60 çocuğa “Metropolitan Genel Olgunluk Testi” ön ve son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test sonrasında deney grubuna 6 hafta ve haftada 3 kez olmak üzere Türkçe dil etkinlik programı uygulanmıştır. Araştırmada son testle yapılan kıyaslama sonucunda, farklı tekniklerle hikâye okumanın ve anlatmanın çocukların okuma olgunluğunu geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Reitsman (1994), ana sınıfı öğretmenlerinin okuryazarlık gelişimine ilişkin görüşlerini ve uygulamalarını ortaya koymak amacıyla 6 okul öncesi öğretmeni ve 6 birinci sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 12 öğretmenle çalışmıştır. Bu öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları okuryazarlık çalışmalarını belirleyebilmek amacıyla, üç yöntem kullanılmıştır. Birincisi, çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. İkincisi öğretmenlerin sınıflarındaki fiziksel çevre hakkında veri toplamak amacıyla, Sergilenen Okuryazarlık Ölçeği(Loughlin ve Martin, 1987) kullanılmıştır. Son olarak ise öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları hakkında veri toplamak amacıyla, Davranış Sistemi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 12 öğretmenden yalnızca bir öğretmenin ortaya çıkan okuryazarlık bakış açısına sahip olduğu ve çocukların gelişimine uygun etkinlikler seçtiği ortaya çıkmıştır.

McMahon (1996), yaptığı çalışmada çocukların okuryazarlık ile ilgili etkinliklere katılımı, sınıfta sağlanan okuryazarlık materyallerinin niceliği ve niteliği değişkenleri ile öğretmenlerin okuryazarlığa ilişkin bakış açıları arasında ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 12 ana sınıfı öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan random yoluyla belirlenmiş 16 çocuk oluşturmaktadır. Öğretmenlerin okuryazarlığa ilişkin bakış açıları, Okuryazarlık Kazanımın Algılama Profili (LAPP) kullanılarak belirlenmiştir. Çocukların okuryazarlık etkinliklerine katılma dereceleri ise çocuklar serbest zaman etkinlikleri sırasında gözlem yapılarak belirlenmiştir. Çocukların serbest zaman etkinliklerinde yaptıkları etkinlikler anekdot yöntemi ile kaydedilmiştir. Sınıflardaki okuryazarlık materyallerinin niteliği ve niceliği Okuryazarlık Göstergeleri Envanteri (ILI) ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okuryazarlık bakış açısına sahip öğretmenler ile çocukların etkinliklere katılımı ve sağlanan materyallerin niteliği ve niceliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okuryazarlık bakış açısına sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek nitelikte ve daha fazla sayıda materyal sağladığı ve okuryazarlık etkinliklerini çok daha çeşitli hazırladıkları bulunmuştur.

Muzevich (1999), ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya yönelik görüşlerini ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili etkinliklerini araştırmıştır. 168 ana sınıfı öğretmenine 33 maddeli bir anket uygulanmıştır. Anket formunda Okumaya Hazırbulunuşluluk ve Erken Okuryazarlık bakış açıları ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu öğretmenler arasından 21'i seçilerek gözlenmiş ve görüşme yapılmıştır. Sonuçta erken okuryazarlık bakış açısına sahip öğretmenlerin sınıf etkinliklerinde daha fazla okuryazarlıkla ilgili çalışmalar yaptıkları görülmüştür.

Burgess ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan araştırmada okul öncesinde öğretmenlerin okuma yazma konusundaki inançları ve hangi okuma yazma etkinliklerini yaptıklarına yönelik 3-4 yaş grubunun öğretmeni olan 240 öğretmene, "Okuma Yazma Pratikleri Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek 16 maddeden ve 3 faktörden oluşmaktadır. Faktörler alfabe bilgisi, kelime ve hikâye bilgisi ve sözel dil şeklindedir. Araştırmanın sonucunda okumayla ilgili üniversitede daha fazla ders

alan öğretmenlerin fonetik kurallarla ilgili ve sözel dil yeteneğine yönelik daha fazla çalışma yaptıkları saptanmıştır.

Sayeski ve arkadaşlarının (2001) yaptıkları araştırmada çoğunluğu zenci olan, 1/3'ünün İspanyolca konuştuğu sosyo- ekonomik düzeyi düşük 3–4 yaşında 2579 çocuk için 363 öğretmene okuma yazma yeterlilik ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın amacı çocukların okuryazarlık davranışlarındaki gelişimi belirlemek ve gelecekteki okuma yazma başarıları hakkında öğretmenlerin kararını belirlemektir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocukların okuma yazma davranışları, ikinci bölümde ise okuma yazma ile ilgili aktivitelere çocukların ne kadar zaman ayırdıkları ve öğretmenlerin çocuğun birinci sınıfta okuma yazma öğrenmede sıkıntı yaşayıp yaşamayacağını tahmin etmeleri istenmiştir. Ölçek sonbaharda ve ilkbaharda uygulanmış ve iki uygulama arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bu süre zarfında ise çocuklara “Virginia Okul Öncesi Eğitim Programı” uygulanmıştır. Çocuklarda erken okuma ve yazma davranışlarının yeterince gelişmediği ancak aşına oldukları kelimeleri okuyabilme, hikâyeyi anlama ve sonunu tahmin etme ve yönergelere uyma gibi davranışlarda da gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Huls (2002) 4 ana sınıfı çocuğu ile serbest zaman boyunca okuma yazma becerilerine ve sözel dil becerilerine yönelik nitel bir araştırma yapmıştır. Her çocuk kendi başlattığı etkinlikte bir saat gözlenmiştir. Dört ay süren bu çalışmada etkinliklerin içeriğine ve okuma yazma becerileri ile ilişkisine bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların sözel dil deneyimlerinin yazı ile ilgili deneyimlerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Çocukların kendi isimlerini yazabildikleri ve oyunda okuma yazmayı kullandıkları görülmüştür. Gözlem sonucunda okul öncesi alanında görev yapan öğretmenlerin okuma ve yazma ile ilgili becerilerde hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu bulunmuştur.

Patterson (2002), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlık gelişimi ile ilgili tutum ve görüşleri ile okuryazarlığı desteklemek için yaptıkları etkinlikler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla özellikle sınıftaki öğrenme çevresi ve okuma ve ortaya çıkan yazmayı desteklemek amacıyla

sağlanan etkinlikler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 13 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmelerle görüşme yapılmış ve sınıfları üç gün gözlemlenmiştir. Sınıfın öğrenme çevresinin niteliği ve öğretmenin tutumu, kontrol listeleri kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okuryazarlık gelişimi ile ilgili tutumları ile yaptıkları uygulamalar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıfta okuma alanlarının bulunmasına ve yazılı çevreye önem verdiği ve bunları sağladıkları, bağımsız okumaya önem verdikleri ve sınıfta yüksek sesle okuma etkinlikleri yaptıkları, küçük kaslarla ilgili hareket becerilerinin gelişimine önem verdikleri ve bu becerilerin gelişimine yönelik etkinlikler yaptıkları görülmüştür. Fonolojik farkındalık, harflerin seslerini öğretme, okuryazarlığa yönelik dramatik oyunlar oynamaya önem vermedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bazı alanlara önem vermedikleri ve bu alanlarda uygulama yapmadıkları görülmüştür. Ancak uygulama yaptıkları halde, önem vermedikleri etkinliklerde bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu çocukların kelime bilgisinin önemli olmadığını düşünmelerine rağmen, yüksek sesle okuma yaparak çocukları kelime bilgisi yönünden desteklemekte oldukları sonucu bulunmuştur.

Sonnenschein ve Munsterman (2002), araştırmalarında, 5 yaşındaki çocukların ev ortamında, okuma etkileşimlerinin okuma motivasyonlarına etkisini ve ilk yıllardaki okuryazarlık gelişimini incelemişlerdir. Araştırmada gelir düzeyi düşük 30 aile ile çalışılmış, ailelerden her gün çocuklarına kitap okumaları istenmiş, ebeveynlerin bu sırada çocuklarla kurdukları etkileşim, eve yerleştirilen bir kamera ile kaydedilmiş ve sonra incelenmiştir. Aynı çocukların, ana sınıfının ikinci döneminde, fonolojik duyarlılıkları, yayınlara olan yönelimleri ve hikâyeyi kavrayış şekilleri incelenmiş, ilkokul birinci sınıfının başlangıç döneminde ise, çocukların okumaya olan ilgileri ve motivasyonları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, okuma etkileşiminin, hikâye kitaplarının içeriği doğrultusunda olduğu ve okuma yeteneğini etkileyen en önemli olgunun ise okuma sıklığı olduğu saptanmıştır.

Pierce (2003) yaptığı çalışmanın amacı günlük yazma etkinliklerinin okuma gelişimine etkisini belirlemektir. Bu amaçla 5 öğretmen ve sınıflarındaki 78 çocuk ile çalışılmıştır. Bu çocukların 51'i deney grubunda, 27'si ise kontrol grubunda yer

almaktadır. Çocuklar 20 hafta boyunca gözlenmiş ve deney grubundaki çocuklara her gün yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada Gözlem Çalışması (Observation Study) ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların %82. 35'inin okumada başarılı iken kontrol grubundaki çocukların %48. 15'inin okumada başarılı olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Bu araştırma sonucuna göre, çocuklar yazma çalışmaları ile desteklendiklerinde birinci sınıfa başladıklarında okumayı öğrenmiş olacakları ifade edilmektedir.

Sperling (2003) yaptığı araştırmasında, 50- 83 aylar arasında, 20 kız, 21 erkek olmak üzere toplam 41 çocuğun öğretmenlerinin, çocukların öğrenme davranışlarını değerlendirmesi ile bu çocukların okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin öğrenme davranışlarını değerlendirmesinde,” Öğrenme Davranışları Ölçeği (PLBS)” ve çocukların ilk okuma becerileri için kelimenin başındaki ve sonundaki sesleri belirlemek için, “Mountain Ses Farkındalığı Ölçeği (MS-PAS)”, kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çocukların öğrenme davranışlarını değerlendirme sonuçları ile okuma becerileri arasında korelasyon bulunamamış, ilk okuma becerilerinden harf tanıma becerisi ile ses farkındalığı bilinci arasında güçlü bir korelasyon bulunmuştur.

Clark ve Kragler (2004) yaptıkları araştırmada 3 okul öncesi eğitim sınıfında bulunan 4–5 yaşındaki çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmaları materyallerle desteklenmiş ve bir yıl boyunca çocuklar gözlenmiştir. Çocuklara, sonbahar ve ilkbahar mevsimlerinde yazma, okuma, fonolojik duyarlılık becerilerine yönelik test uygulanmıştır. Sonuçta çocuklarda okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki becerilerine yönelik gelişim olduğu görülmüş ancak öğretmen merkezli kâğıt ve kalemle yapılan aktivitelere daha fazla yer verildiği görülmüştür. Öğretmenlerde; çocukların seviyelerine uygun kavramları vermede de sorunlar olduğu saptanmıştır. Fonoloji gelişimi sağlanmadan çocuklara sesleri ve harfleri vermeye çalışmışlar ancak gerekli başarıyı sağlayamamışlardır. Öğrenme ortamlarının zenginleştirilerek desteklemesinin de okuma yazma gelişimini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Saracho (2004) yaptığı araştırmasında, okuma yazmaya yönelik öğretmenlerin üstlendikleri rolleri belirlemek için 5 anaokulu öğretmenini etkinlikler

sırasında gözlemiştir. Sonuçta öğretmenlerin etkinlikler sırasında seçmen, destekleyici, izleyici, hikâye anlatıcı, grup tartışma lideri ve öğretim kılavuzu rollerini üstlendikleri görülmüştür.

Gardiner (2006) dört yaşında Head Start programında okul öncesi eğitimi alan çocuklara yönelik bir eğitim programı oluşturmuş ve 34'ü deney grubu 10'u kontrol grubu olmak üzere 44 çocukla çalışmıştır. 34 çocuktan oluşan deney grubu, 17 çocuğa alıştırma temelli eğitim verilmesi, diğer 17 çocuğa da doğal strateji yoluyla eğitim verilmesi için ikiye ayrılmıştır. Geliştirilen programlar 4 hafta ve haftada 20 dakika olmak üzere uygulanmıştır. Programın uygulamasının sonucunda çocuklara fonolojik duyarlılık testi, erken okuma becerileri testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda alıştırma temelli eğitim verilen 17 çocukta fonolojik farkındalık becerilerinde (kafiye ayırtetme, kafiye üretme, cümle bölme, hece bölme, ilk sesi ayırma) ve okur yazarlık becerilerinde (alfabe bilgisi, yazı kavramı, anlama) kontrol grubuna göre artış olduğu; doğal strateji yoluyla eğitim verilen 17 çocukta ise kontrol grubundaki çocuklara göre yazı bilincinde önemli ölçüde farklılık çıkmıştır. deney grubundaki çocukların fonolojik duyarlılığının arttığı ve yazma becerilerinin geliştiği bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimleme (survey) yöntemi kullanılmıştır. Betimleme araştırmalarında söz konusu olayın ya da durumun ne olduğu, ne yapılmak istendiği ve çözümleme yolları ortaya koyulur. Betimleme yönteminde bir grupta ilgili gelişmesine çalışmalar yapılır (Kaptan, 1998).

Bu yöntem doğrultusunda okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında öğretmen yeterliliklerini ölçmeye yönelik ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarıdır. Bağımsız değişkenler ise öğretmenlerin yaşı, kıdem durumu ve mezun oldukları okul türüdür.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini; Ankara ili merkez ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Ölçeğin geçerlilik güvenirlik çalışmasının örneklemini evrenden random (seçkisiz) tekniğiyle belirlenmiş olan, 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili merkez ilçelerden Yenimahalle, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Altındağ,

Keçiören, Mamak ilçelerindeki özel anaokullarında, ana sınıfında ve bağımsız anaokullarında görev yapan toplam 400 öğretmen oluşturmaktadır. Geçerlik güvenirlik çalışması için yedi merkez ilçenin ve buradaki okulların belirlenmesinde, ölçeğin madde sayısının en az beş katı öğretmene geçerlik güvenirlik yapılması gerektiğinden dolayı görev yapan öğretmen sayıları, ekonomiklik ve mesafe göz önünde bulundurulmuştur. Geçerlik güvenirlik çalışması için örnekleme dahil edilen okulların ve öğretmenlerin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.1. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması İçin Örnekleme Dâhil Edilen Okulların ve Öğretmenlerin Dağılımı

İLÇE	OKUL TÜRÜ	OKUL SAYISI	TOPLANAN VERİ SAYISI
Altındağ	İlköğretim Okulu	5	11
	Bağımsız Anaokulu	2	8
	Özel Anaokulu - Kreş	2	16
Çankaya	İlköğretim Okulu	8	18
	Bağımsız Anaokulu	5	22
	Özel Anaokulu - Kreş	8	30
Etimesgut	İlköğretim Okulu	17	41
	Bağımsız Anaokulu	8	38
	Özel Anaokulu - Kreş	5	19
Keçiören	İlköğretim Okulu	7	16
	Bağımsız Anaokulu	2	8
	Özel Anaokulu - Kreş	4	10
Mamak	İlköğretim Okulu	3	8
	Bağımsız Anaokulu	2	9
	Özel Anaokulu - Kreş	1	3
Sincan	İlköğretim Okulu	10	26
	Bağımsız Anaokulu	2	14
	Özel Anaokulu - Kreş	1	4
Yenimahalle	İlköğretim Okulu	17	44
	Bağımsız Anaokulu	4	16
	Özel Anaokulu - Kreş	9	48
Genel Toplam	İlköğretim Okulu	67	164
	Bağımsız Anaokulu	25	115
	Özel Anaokulu - Kreş	30	130
GENEL TOPLAM		122	409

“Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin geçerlik güvenirlik çalışması için örneklemedeki öğretmen sayısının, ölçeğin madde sayısının en az beş katı olması gerekmektedir (Jinchul, 2004). Ölçeğin madde sayısı 71 olduğundan en az 355 öğretmene ulaşmak gerekmektedir. Öğretmenlere dağıtılan ölçek formlarının, geri dönmeme ihtimalinden dolayı toplam 468 öğretmene ulaşılmış ve 409 ölçek formu geri alınmıştır. Örnekleme alınan öğretmenler tarafından 9 ölçek formu tam olarak doldurulmadığından veri setinden çıkarılmıştır.

Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi için araştırmanın uygulamasında; Ankara ili Yenimahalle, Çankaya, Mamak, Keçiören Gölbaşı, Etimesgut, Sincan, Altındağ merkez ilçeleri alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ile yapılan izin yazışmalarında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 65 ilköğretimde araştırmanın yapılması için izin verilmiştir. Merkez sekiz ilçedeki 65 ilköğretim okulu random (seçkisiz) tekniği ile belirlenmiştir. Bu ilçelerde görev yapan toplam 196 öğretmenin hepsine ulaşılmıştır. Ancak 173 öğretmenden ölçek formu geri alınabilmektedir.

Tablo 3.2’de araştırmaya alınan ilköğretim okulları ve öğretmenlerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Alınan İlköğretim Okulların ve Öğretmenlerin Dağılımı

İLÇE	OKUL SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI
Altındağ	10	20
Çankaya	10	27
Etimesgut	5	12
Gölbaşı	5	12
Keçiören	10	38
Mamak	10	23
Sincan	5	18
Yenimahalle	10	23
GENEL TOPLAM	65	173

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin günlük eğitim programında yer alması gereken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterliliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu ölçek 33 maddeden oluşmaktadır. “ Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nde likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Buna göre ölçek uygulama derecesine göre, **(1) Hiçbir Zaman, (2) Çok Az, (3) Nadiren, (4) Sıklıkla, (5) Her Zaman** seçeneklerinden oluşmuştur.

Ölçeğin deneme formunun oluşturulabilmesi için, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenmiş ve kaynak taraması yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı “36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”ndaki okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında belirlenen başlıklar doğrultusunda 82 maddeden oluşan taslak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu formun kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla 6 alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanların seçiminde okul öncesinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ve okuma olgunluğuna yönelik çalışmalarının bulunmasına ve en az üç öğretim üyesi olmasına dikkat edilmiştir. Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU, Prof. Dr. Elif ÜSTÜN, Yrd. Doç. Dr. Ümit DENİZ KAN, Yrd. Doç. Dr. Zeliha Yazıcı, Öğr. Gör. Dr. Semra Şahin ve Öğr. Gör. Bil. Uz. Gülhan GÜVEN’den uzman görüşü alınmıştır. Soruların amaca uygun olup olmadığının değerlendirilmesinde likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Uzmanların her bir maddeye verdikleri puanlar hesaplanmış ve toplam puan uzman sayısına bölünmüştür. Madde puanı 4’ün altında olan 11 madde taslak formdan çıkarılmış ve 71 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Deneme formu öğretmenlere uygulandıktan sonra “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin yapı geçerliğine bakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, faktör yapısı, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. Yapılan faktör

analizi sonucunda, “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” nin 8 faktör ve 35 madde olduğu görülmüştür. Faktörlerin maddelerinin ayrıntılı olarak incelenmesi sonucunda, 1. faktör olan dikkat ve bellek çalışmalarındaki 2 maddenin tamamen farklı boyutta olduğu görülmüş ve ölçek formundan çıkarılmıştır. Bu iki madde ölçek içerisinden çıkarıldıktan sonra tekrar güvenilirliği yapılmıştır. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” 8 faktör ve 33 maddeden oluşmaktadır.

“Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nden alınacak en düşük puan **33**, en yüksek puan ise **165**’dir. Ölçekten alınacak yüksek puan, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2006–2007 öğretim yılı ikinci döneminde anasınıflarında görev yapan öğretmenlere araştırma kapsamında “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin ve “Kişisel Bilgi Formu”nun uygulanmasıyla toplanmıştır.

Veri toplama aracı olan “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” araştırmacı tarafından 65 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmaya katılmada öğretmenlerin istekli olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada toplam öğretmen sayısı olan 196 öğretmene ulaşılmış, ancak 173 öğretmenden ölçek formu geri alınabilmektedir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

“Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin yapı geçerliği ve faktör yapısı, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. AFA ile ölçekte yer alan maddelerin ölçtükleri faktörlerin keşfedilmesi amaçlanmıştır (Büyüköztürk, 2003).

“Ana mını Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin güvenilirliği için, **Cronbach Alfa** katsayısı ve **Spearman Brown** iki yarı test korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan soruların, bireyleri ölçülen özellik bakımından ayırt etmedeki yeterliliği, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ile, toplam ölçek puanına dayalı olarak oluşturulan alt-üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkları ilişkisiz **t testi** ile incelenmiştir. Ölçeğin her bir faktörünün güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ayrıca ölçeğin faktör puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri ile faktörler arasındaki korelasyonlar, **Pearson Momentler Çarpım Korelasyon** tekniği ile hesaplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin betimlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmış ve öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algıları ölçeğin hem genelinde hem de alt faktörleri bazında incelenmiştir.

Öğretmenlerin yeterlilik algılarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına ikiden daha fazla değişken olduğundan ANOVA ile bakılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algıları puan ortalamaları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağına ilişkin Post Hoc çoklu karşılaştırma analizi olan **Tukey** analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularının yorumlanmasında $P < 0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Analizler, SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Öğretmenlerin, bağımsız değişkenlerine göre yapılacak karşılaştırmalarda hatalar olabileceğinden (varyansların eşit olması, dağılımın normalliği) 50 yaş üstü öğretmen sayısı 10 kişiden az (6 kişi) olduğu için, “41–50 yaş” seçeneği içerisinde, normal lise (4 kişi), açık öğretim kız meslek lisesi (9 kişi), meslek yüksek okulu (8 kişi), yüksek lisans (4 kişi), açık öğretim fakültesi okul öncesi öğretmenliği (9 kişi) seçeneklerinden mezun olan öğretmen sayısı 10 kişiden az olduğu için, “diğer” seçeneği içerisinde değerlendirilmişlerdir. Bağımsız değişkenlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve yüzdeleri tablolar halinde verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçme aracında aranan temel nitelikler geçerlik ve güvenirlidir. Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümlerindeki kararlılıktır. Geçerlilik ise ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir (Karasar, 2000).

“Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin geçerlik güvenirlik çalışmaları için 468 öğretmene ulaşılmış, 409 ölçek formu ise geri alınabilmektedir. Alınan ölçek formlarından 9 tanesinin tam olarak doldurulmadığı görüldüğünden değerlendirmeye alınmamıştır.

Ön uygulama sonucunda elde edilen verilerin SPSS programında analizi yapılmıştır. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin boyutlarını belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizinin amacı değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktörler bulmaktır. Ayrıca maddelerin kendileri ile yüksek ilişki veren maddeleri bulması ve faktörlerin daha kolay yorumlanmasını sağlamak amacıyla dik döndürmeye tabi tutulmuştur. Bu tür döndürme çok faktörlü yapının söz konusu olduğu durumlara uygundur (Büyüköztürk, 2002). Yapılan faktör analizinde Scree Plot eğrisi 8 faktörlü yapıyı göstermiştir. Faktör yük değerlerinin .45 ya da daha yüksek olması maddenin faktörü ölçtüğü anlamına gelmekte ve iyi bir ölçü olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2006). Bu sebeple “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nde madde yükü .50 den küçük olan maddeler atılmış ve güvenilirliği yüksek yapılara ulaşılmıştır.

Faktör analizi sonuçlarına göre “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin 8 faktör ve 35 madde olduğu görülmüştür. Faktör sonuçlarının ayrıntılı incelenmesi sonucunda 1. faktör olan dikkat ve bellek çalışmalarında 2 maddenin tamamen farklı boyutta olduğu görülmüş ve ölçek içerisinden çıkarılmıştır. Bu iki madde ölçek içerisinden çıkarıldıktan sonra tekrar güvenirliği yapılmıştır. Ölçek 8 faktör ve 33 maddeden oluşmuştur.

4.1.1. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Geçerlik Çalışması

Tablo 4.1.’de “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Betimleyici Faktör Analizi Sonuçları ve her bir faktörün varyansı ile tüm faktörlerin toplam varyansı verilmiştir.

Tablo 4.1. incelendiğinde; 33 maddeden oluşan ölçeğin birinci faktörünün (*Dikkat ve bellek Çalışmaları*) faktör yük değerleri .751 ile .800 arasında değişmekte ve 8 maddeden oluşmaktadır. Madde 42, 44, 46, 47, 50, 53 olumsuz sorular olup ve dikkat ve bellek çalışmalarına yönelik çalışmaları içermektedir. 66 ve 70’inci maddeler ise güven ve bağımsız davranışa yönelik çalışmaları içermektedir. Bu iki maddenin, faktörün genel yapısına uymadığı için çıkarılarak 6 maddeyle 1. faktör oluşturulmuştur.

İkinci faktörün (*Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar*) faktör yük değerleri .539 ile .737 arasında değişmekte ve toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü faktörün (*Bedensel Hazırbulunuşluluk Çalışmaları*) faktör yük değerleri .657 ile .792 arasında değişmekte ve toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Dördüncü faktörün (*Türkçe’yi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar*) faktör yük değerleri .788 ile .851 arasında değişmekte ve toplam 3 maddeden oluşmaktadır. Beşinci faktörün (*Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar*) faktör yük değerleri .764 ile .845 arasında değişmekte ve toplam 3 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 4.1.'in devamı								
	Faktörlerin Açıkladıkları Varyans							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Açık. Varyans	%23.7	%11.4	%8.5	%6.3	%5.4	%3.9	%3.6	%3.1
Açık.Top.Varyans	%65.7							

Altıncı faktörün (*Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar*) faktör yük değerleri .638 ile .734 arasında değişmekte ve toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Yedinci faktörün (*Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar*) faktör yük değerleri .642 ile .846 arasında değişmekte ve toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Sekizinci faktörün (*Sesleri Ayırt etmeye Yönelik Çalışmalar*) faktör yük değerleri .650 ile .771 arasında değişmekte ve toplam 4 maddeden oluşmaktadır.

Birinci faktörün toplam varyansın % 23.7'sini açıkladığı, ikinci faktörün ise % 11. 4'ünü açıkladığı görülmektedir. Diğer faktörlerin açıkladığı varyans oranları ise %8.5 ile %3.1 arasında değişmektedir. Sekiz faktörün açıkladığı toplam varyans ise %65.7'dir. Açıklanan toplam varyansın %50'nin üzerinde olması tüm faktörlerin, öğretmenlerdeki okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarını yüksek düzeyde ortaya koyduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2.'de "Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği"nin faktörlerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile faktörler arası korelasyonları verilmiştir.

Tablo 4.2. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”ndeki Faktörlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Faktörler Arası Korelasyonları

Faktör No	$\bar{X}$	S	KORELASYONLAR							
			F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
F1	27.16	3.78	-	.26	.10	.14	.21	.17	.11	.32
F2	23.31	4.87		-	.21	.32	.37	.59	.20	.44
F3	18.12	2.10			-	.26	.37	.18	.44	.25
F4	13.71	1.76				-	.37	.55	.21	.23
F5	12.47	2.39					-	.37	.24	.44
F6	17.24	3.04						-	.25	.34
F7	19,05	1,37							-	.21
F8	11,35	2,68								-
Toplam	141.98	15.07	.55	.75	.51	.56	.66	.68	.44	.68

*P<0.05

Faktörler arasındaki anlamlılık düzeyi P<0.05 olarak kabul edilmiştir. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nden alınan ortalama puanlar birinci faktör için 27.16 (s=3.78), ikinci faktör için 23.31 (s=4.87), üçüncü faktör için 18.12 (s=2.10), dördüncü faktör için 13.71 (s=1.76), beşinci faktör için 12.47 (s=2.39), altıncı faktör için 17.24 (s=3.04), yedinci faktör için 19.05 (s=1.37), sekizinci faktör için 11.35 (s=2.68)’dir. Ölçeğin tümü için ortalama puan 141.98 (s=15.07) olduğu belirlenmiştir.

“Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin alt boyutlarının birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde .10 ile .44 arasında değerler aldığı görülmektedir. Aynı zamanda ölçeğin alt boyutları ile toplam puan arasında .44 ile .68 arasında değişen korelasyon değerleri elde edilmiştir. Bu bulgular faktörler arasında multicolinearity (*çoklu*

değişme) olmadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle her bir faktör farklı bir yapıyı ölçmektedir.

4.1.2. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin boyutlarının ve tamamının güvenilirliklerini incelemek amacıyla Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini incelemek amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve üst %27, alt %27 puanları arasındaki ilişkisiz t testi sonuçları tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Üst %27, Alt %27 Puanları Arasındaki İlişkisiz T Testi Sonuçları

Faktör Adı	İlk Madde No	Yeni Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	t (üst%27-alt%27)
Dikkat ve Bellek Çalışmaları	Madde 42	Madde 1	.68	6.64
	Madde 44	Madde 2	.68	6.86
	Madde 46	Madde 3	.72	9.28
	Madde 47	Madde 4	.74	7.60
	Madde 50	Madde 5	.66	8.32
	Madde 53	Madde 6	.64	5.91
Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	Madde 5	Madde 7	.52	10.32
	Madde 8	Madde 8	.57	8.95
	Madde 9	Madde 9	.68	13.98
	Madde10	Madde 10	.56	11.58
	Madde12	Madde 11	.67	13.51
	Madde16	Madde 12	.58	13.47

Faktör Adı	İlk Madde No	Yeni Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	t (üst%27-alt%27)
Bedensel Hazırbulunuşluk Çalışmaları	Madde 60	Madde 13	.54	7.58
	Madde 61	Madde 14	.66	8.84
	Madde 62	Madde 15	.69	6.49
	Madde 64	Madde 16	.52	7.38
Türkçe’yi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar	Madde24	Madde 17	.74	5.98
	Madde25	Madde 18	.82	10.08
	Madde26	Madde 19	.74	9.85
Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	Madde54	Madde 20	.70	10.54
	Madde55	Madde 21	.85	11.81
	Madde56	Madde 22	.83	11.69
Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar	Madde28	Madde 23	.58	8.92
	Madde29	Madde 24	.61	9.55
	Madde31	Madde 25	.76	11.84
	Madde32	Madde 26	.69	15.35
Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar	Madde67	Madde 27	.68	8.92
	Madde68	Madde 28	.67	9.55
	Madde69	Madde 29	.49	11.84
	Madde71	Madde 30	.48	15.35
Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	Madde37	Madde 31	.36	12.70
	Madde39	Madde 32	.43	11.40
	Madde41	Madde 33	.32	9.57

*P<0.05

Tablo 4.3.’e göre ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri .32 ile .85 arasında değişmektedir. Üst %27 ile alt %27’lik grubun puanları arasında yapılan t testi sonuçları tüm maddeler ve alt ölçek toplam puanları için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu durum “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını

Belirleme Ölçeği”nin her bir maddesinin öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterliliklerini ayırt edecek nitelikte oldunu göstermektedir.

Tablo 4.4’ de ölçeğin alt boyutları ve tamamının iç tutarlılığı için hesaplanan alfa katsayıları verilmiştir.

Tablo 4.4. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Cronbach Alfa Katsayıları

Faktörler	Cronbach Alpha Değeri
Faktör 1	.88
Faktör 2	.83
Faktör 3	.78
Faktör 4	.88
Faktör 5	.89
Faktör 6	.82
Faktör 7	.76
Faktör 8	.55
TOPLAM	.89

Faktörlerin alfa değerleri .55 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçeğin genelinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Tezbaşaran (1997), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince 1’e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Alfa değerlerinin .50’nin üzerinde olması güvenirliğin güçlülüğünü göstermektedir.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

4.2.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

1. Alt Problem: Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları ne düzeydedir?

Ana sınıfı öğretmenlerinin tablo 4.5 incelendiğinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları içerisinde dikkat ve bellek çalışmaları, görsel algılamaya yönelik çalışmaları, bedensel hazır bulunuşluluk çalışmaları, Türkçe'yi doğru kullanmaya yönelik çalışmaları, problem çözmeye yönelik çalışmaları, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmaları, başkaları ile ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmaları gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Patterson (2002), araştırmasında 13 öğretmen ile yaptığı görüşme ve gözlemler sonucunda, öğretmenlerin sınıflarında okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik okuma alanları bulundurdıkları, yazılı çevreye önem verdikleri ve yazılı çevreyi sağladıkları ve yüksek sesle okuma etkinlikleri yaptıkları, küçük kaslarla ilgili hareket becerilerinin gelişimine önem verdikleri ve küçük kasların gelişimine yönelik etkinlikler yaptıklarını belirtmiştir. Patterson (2002)'nin çalışması ile araştırmadaki ana sınıfı öğretmenlerinin yapmış olduğu okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının paralellik gösterdiği söylenebilmektedir.

Tablo 4. 5. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Frekans Dağılımları

1.Faktör: Dikkat ve Bellek Çalışmaları			Her Zaman		Sıklıkla		Nadiren		Çok Az		Hiçbir Zaman	
Maddeler	$\bar{X}$	s	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların dikkat edilmesi gereken nesneyi, durumu, olayı fark etmesini (farklı olanı bulma, aynı olanı bulma, şeklin aynısını yapma, eksik kısmı tamamlama) sağlayacak etkinlikler düzenlemem.	4.59	.697	121	69.9	36	20.8	15	1	.6	-	1	.6
2. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların inceledikleri resimlerdeki varlıkların ya da nesnelerin özelliklerini (rengini, yerini, şeklini, sayısını) bulmalarına ve söylemelerine yönelik etkinlikler düzenlemem.	4.56	.709	115	66.5	43	24.9	13	1	.6	.6	1	.6
3. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların inceledikleri ya da gözlemledikleri nesnelerin neden yapıldığını (plastik, tahta) söylemelerini sağlayacak etkinliklere gerek görmem.	4.38	.866	105	60.7	35	20.2	29	1	.6	1.7	1	.6
4. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına çocukların nesnelerin içerisinde eksileni ya da eklenen bir nesneyi söylemelerine yönelik etkinlikler düzenlemem.	4.54	.773	116	67.1	43	24.9	9	2	1.2	1.7	2	1.2
5. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların yeni sözcüklerin anlamlarını sormalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlemem.	4.38	.858	102	59.0	41	23.7	25	1	.6	2.3	1	.6
6. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların zıt anlamlı kelimeleri söyleyebilecekleri etkinlikler düzenlemem.	4.45	.810	109	63.0	39	22.5	20	-	-	2.9	-	-

Tablo 4.5.'in devamı

2.Faktör: Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar			Her Zaman		Sıklıkla		Nadiren		Çok Az		Hiçbir Zaman	
Maddeler	$\bar{X}$	s	f	%	f	%	f	f	%	%	f	%
7. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kurabiye kalıpları, kapaklar gibi nesneleri kullanarak çizimler yapabilecekleri etkinlikler planlarım.	3.64	1.119	46	26.6	53	30.6	50	173	100	8.7	9	5.2
8. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların çeşitli malzemeleri katlamalarına, kesmelerine ve yapıştırma çalışmalarına yönelik etkinlikler düzenlerim.	3.91	1.371	85	49.1	40	23.1	14	173	100	9.2	18	10.4
9. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların nesneleri değişik malzemelerle bağlayabilecekleri etkinlikler düzenlerim.	3.51	1.159	40	23.1	52	30.1	49	173	100	12.1	11	6.4
10. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların incelemeleri için sınıfa fotoğraf, tablo, heykel gibi materyaller getiririm.	3.32	1.141	34	19.7	39	22.5	59	173	100	18.5	9	5.2
11. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında televizyon, video, slayt ve hikâye kartları gibi materyaller kullanırım.	3.93	1.062	62	35.8	61	35.3	34	173	100	5.2	7	4.0
12. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların resimlerden yararlanarak basit ve düzeyine uygun hikâyeler oluşturma etkinliği düzenlerim.	3.72	1.080	46	26.6	61	35.3	47	173	100	5.8	9	5.2

Tablo 4.5.'in devamı

3.Faktör: Bedensel Hazır Bulunuşluluk Çalışmaları			Her Zaman		Sıklıkla		Nadiren		Çok Az		Hiçbir Zaman	
Maddeler	$\bar{X}$	s	f	%	f	%	f	f	%	%	f	%
13. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların sandalyede doğru (eğilmeden, dik bir şekilde) oturmalarına dikkat ederim.	4.36	.739	85	49.1	70	40.5	15	1	.6	1.2	1	.6
14. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kitabı göz ile uygun mesafede tutmalarını (en az 30 cm) sağlarım.	4.41	.707	91	52.6	66	38.2	13	-	-	1.7	-	-
15. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kitabı doğru tutmalarını ve sayfaları doğru çevirmelerini sağlarım.	4.65	.556	120	69.4	46	26.6	7	-	-	-	-	-
16. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların boya kalemelerini doğru tutmalarını sağlarım.	4.78	.515	140	80.9	30	17.3	2	1	.6	-	1	.6

4.Faktör: Türkçe'yi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar			Her Zaman		Sıklıkla		Nadiren		Çok Az		Hiçbir Zaman	
Maddeler	$\bar{X}$	s	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kelimeleri doğru olarak söylemelerini sağlarım.	4.64	.672	124	71.7	41	23.7	4	2.3	3	1.7	1	.6
18. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların konuşmalarında söz dizimi kurallarını doğru kullanmalarını sağlarım.	4.51	.774	111	64.2	47	27.2	9	5.2	5	2.9	1	.6
19. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların temel dil bilgisi kurallarına uygun konuşmalarını sağlarım.	4.59	.730	122	70.5	37	21.4	10	5.8	3	1.7	1	.6

Tablo 4.5.'in devamı												
5.Faktör: Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar			Her Zaman		Sıklıkla		Nadiren		Çok Az		Hiçbir Zaman	
Maddeler	$\bar{X}$	s	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların probleme çözüm yolları önerebilecekleri etkinlikler düzenlerim.	4,36	,762	88	50,9	64	37,0	18	10,4	2	1,2	1	,6
21. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların problemin çözüm yolları içerisinde uygun olanı seçip deneyebilecekleri etkinlikler düzenlerim.	4,34	,751	84	48,6	69	39,9	17	9,8	2	1,2	1	,6
22. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların probleme yönelik en uygun çözüm yoluna karar vereceği ve karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini anlatabileceği etkinlikler düzenlerim.	4,31	,781	82	47,4	68	39,3	19	11,0	3	1,7	1	,6

6.Faktör: Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar			Her Zaman		Sıklıkla		Nadiren		Çok Az		Hiçbir Zaman	
Maddeler	$\bar{X}$	s	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
23. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların etkinlikler sırasında sohbetlere katılmalarını sağlarım.	4.51	.767	110	63.6	49	28.3	8	4.6	5	2.9	1	.6
24. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların konu üzerinde daha çok konuşmalarını desteklerim.	4.49	.744	106	61.3	51	29.5	11	6.4	-	-	5	2.9
25. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların duygu, düşünce ve hayallerini (şiiir, şarkı, drama, vb) açıklayabilecekleri etkinlikler düzenlerim.	4.16	1.060	82	47.4	59	34.1	19	11.0	4	2.3	9	5.2
26. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kukla resim kartları gibi materyaller kullanarak üstlendiği role uygun konuşabileceği etkinlikler planlarım.	3.89	1.096	60	34.7	61	35.3	33	19.1	11	6.4	8	4.6

Tablo 4.5.'in devamı												
7.Faktör: Başkaları İle İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar			Her Zaman		Sıklıkla		Nadiren		Çok Az		Hiçbir Zaman	
Maddeler	$\bar{X}$	s	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
27. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların aldıkları sorumlulukları yerine getirmesini sağlıyorum.	4.73	.524	132	76.3	39	22.5	1	.6	-	-	1	.6
28. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kendisinin ve başkalarının haklarına saygı göstermesini sağlıyorum.	4.80	.422	142	82.1	29	16.8	2	1.2	-	-	-	-
29. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların gerekli durumlarda nezaket sözcüklerini (lütfen, teşekkür etme) kullanmalarını sağlıyorum.	4.86	.346	149	86.1	24	13.9	-	-	-	-	-	-
30. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların etkinliklerin süresine ilişkin yönergelere uymalarını sağlıyorum.	4.44	.885	107	61.8	49	28.3	7	4.0	7	4.0	3	1.7

8.Faktör: Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar			Her Zaman		Sıklıkla		Nadiren		Çok Az		Hiçbir zaman	
Maddeler	$\bar{X}$	s	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
31. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların sözcüklerin başlangıç seslerini söylemelerine yönelik etkinlikler düzenlerim.	3.89	.970	54	31.2	63	36.4	43	24.9	10	5.8	3	1.7
32. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların bak\tak, fal\bal gibi sözcüklerdeki ses uyumunu fark etmelerine yönelik etkinlikler düzenlerim.	3.37	1.192	37	21.4	47	27.2	42	24.3	38	22.0	9	5.2
33. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların nesneleri söylenen isimleriyle eşleştirme çalışmaları yaptırırım.	4.05	.923	67	38.7	58	33.5	39	22.5	8	4.6	1	.6

Tablo 4.5. incelendiğinde 1. faktörde öğretmenlerin %90.70'inin (n=157) çocukların dikkat edilmesi gereken nesneyi, durumu, olayı fark etmesini sağlayacak etkinlikler düzenledikleri, %91.4'ünün (n= 158) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların inceledikleri resimlerdeki varlıkların ya da nesnelerin özelliklerini (rengini, yerini, şeklini, sayısını) bulmalarına ve söylemelerine yönelik etkinlikler düzenledikleri, %81.4'ünün (n=140) çocukların inceledikleri ya da gözlemledikleri nesnelerin neden yapıldığını söylemelerini sağlayacak etkinliklere gerek gördükleri, %92'sinin (n=159) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına

çocukların nesnelerin içerisinde eksileni ya da eklenen bir nesneyi söylemelerine yönelik etkinlikler düzenledikleri, %82.7'sinin (n=143) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların yeni sözcüklerin anlamlarını sormalarını sağlayıcı etkinlikler düzenledikleri, %84.5'inin (n=148) Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların zıt anlamlı kelimeleri söyleyebilecekleri etkinlikler düzenledikleri görülmektedir.

Güven (1991) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında etkinliklere katılma, dinleme ve yönergeleri uygulayabilme açısından çocuklarda dikkat becerilerinin gelişmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmada da öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından 1. faktör olan dikkat ve bellek çalışmalarının yapıldığı görülmektedir.

2. faktörde öğretmenlerin %57.2'sinin (n=99) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kurabiye kalıpları, kapaklar gibi nesneleri kullanarak çizimler yapabilecekleri etkinlikler planladıkları, %72.2'sinin (n=125) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların çeşitli malzemeleri katlamalarına, kesmelerine ve yapıştırımlarına yönelik etkinlikler düzenledikleri, %53.2'sinin (n=92) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların nesneleri değişik malzemelerle bağlayabilecekleri etkinlikler düzenledikleri, %42.2'sinin (n=73) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların incelemeleri için sınıfa fotoğraf, tablo, heykel gibi materyaller getirdikleri, %71.1'inin (n=123) Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında televizyon, video, slayt ve hikâye kartları gibi materyaller kullandıkları, %61.9'unun (n=107) Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların resimlerden yararlanarak basit ve düzeyine uygun hikâyeler oluşturma etkinliği düzenledikleri görülmektedir.

Deretarla (2004), 32 öğretmen ve 384 çocuk üzerinde yaptığı çalışmasında okuryazarlığın geliştirilmesi bakış açısına sahip öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına daha fazla yer verdikleri ve sınıf materyallerinin niteliğini, niceliğini arttırmaya çalıştıklarını saptamıştır. Araştırmada da öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında materyal kullanımını arttırdıkları görülmektedir. McMahon (1996), 12 ana sınıfı öğretmeni ve 16 çocuk üzerinde

yürüttüğü çalışmasında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gerekliliğine inanan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik daha çok materyal kullandıklarını ve etkinlik düzenlediklerini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gerekliliğine inandıkları yorumu yapılabilmektedir.

3. faktörde öğretmenlerin %89.6'sının (n=155) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların sandalyede doğru (eğilmeden, dik bir şekilde) oturmalarına dikkat ettikleri, %90.8'inin (n=157) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kitabı göz ile uygun mesafede tutmalarını (en az 30 cm) sağladıkları, %96'sının (n=166) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kitabı doğru tutmalarını ve sayfaları doğru çevirmelerini sağladıkları, %98.2'sinin (n=170) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların boya kalemelerini doğru tutmalarını sağladıkları görülmektedir.

4. faktörde öğretmenlerin %95.4'ünün (n=165) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kelimeleri doğru olarak söylemelerini sağladıkları, %91.4'ünün (n=158) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların konuşmalarında söz dizimi kurallarını doğru kullanmalarını sağladıkları, %91.9'unun (n=159) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların temel dil bilgisi kurallarına uygun konuşmalarını sağladıkları görülmektedir.

5. faktörde öğretmenlerin %88'inin (n=152) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların probleme çözüm yolları önerebilecekleri etkinlikler düzenledikleri, %88.5'inin (n=153) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların problemin çözüm yolları içerisinde uygun olanı seçip deneyebilecekleri etkinlikler düzenledikleri, %87.6'sının (n=150) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların probleme yönelik en uygun çözüm yoluna karar vereceği ve karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini anlatabileceği etkinlikler düzenledikleri görülmektedir.

Whitehead (1990) problem çözme becerilerinin yazmayı keşfetmek açısında önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin 5. faktör olan problem çözme

becerilerine yönelik yeterlilik algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Mansy (2006) çocukları okuma yazmaya hazırlamak için çocukların kendilerini ifade etmelerine yönelik etkinlikler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Huls (2002) araştırmasında yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının sonucunda çocuklarda sözel dil becerisinin geliştiğini bulmuştur. Araştırmada da 6. faktör olan kendini ifade etmeye yönelik çalışmalarda öğretmenlerin %91.9'unun (n=159) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların etkinlikler sırasında sohbetlere katılmalarını sağladıkları, %90.8'inin (n=157) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların konu üzerinde daha çok konuşmalarını destekledikleri, %81.5'inin (n=141) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların duygu, düşünce ve hayallerini (şiir, şarkı, drama, vb) açıklayabilecekleri etkinlikler düzenledikleri, 70'inin (n=121) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kukla resim kartları gibi materyaller kullanarak üstlendiği role uygun konuşabileceği etkinlikler planladıkları görülmektedir. Bu etkinliklerin çocuklarda sözel dil becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

7. faktörde öğretmenlerin %98.8'inin (n=171) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların aldıkları sorumlulukları yerine getirmesini sağladığı, %98.9'unun (n=171) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kendisinin ve başkalarının haklarına saygı göstermesini sağladığı, %100'ünün (n=173) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların gerekli durumlarda nezaket sözcüklerini (lütfen, teşekkür etme) kullanmalarını sağladığı, %90.1'inin (n=156) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların etkinliklerin süresine ilişkin yönergelere uymalarını sağladığı görülmektedir.

Otlu (2003), okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında başkaları ile ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çocukların temel sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Saracho (2004) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin okuma yazma etkinlikleri sırasında seçmen, destekleyici, izleyici, hikâye anlatıcı, grup tartışma lideri ve öğretim kılavuzu rollerini üstlendiklerini belirlemiştir. Öğretmenlerin bu rolleri üstlenmelerinin çocukların da başkaları ile ilişkilerini yönlendirmesini olumlu etkilediği düşünülmektedir.

8. faktörde öğretmenlerin %67.8'inin (n=117) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların sözcüklerin başlangıç seslerini söylemelerine yönelik etkinlikler düzenlediği, %48.6'sının (n= 84) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların bak\tak, fal\bal gibi sözcüklerdeki ses uyumunu fark etmelerine yönelik etkinlikler düzenledikleri, %72.2'sinin (n=125) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların nesneleri söylenen isimleriyle eşleştirme çalışmaları yaptırdığı görülmektedir.

Ferah (2001), çocuklarda işitsel algının okumayı öğrenmede önemli olduğunu, işitsel algı gelişmediği takdirde okumanın öğrenilmesinin çok zor olduğunu belirtmiştir. Sperling'in (2003) yaptığı çalışmada, harf tanıma becerisi ile sesleri ayırt etme arasında güçlü bir korelasyon olduğunu saptanmıştır. Bu nedenle sesleri ayırt etme çalışması okuma yazmaya hazırlık çalışmaları açısından önemlidir. Patterson (2002), 13 öğretmenle yapmış olduğu araştırmasının sonucunda öğretmenlerin fonolojik duyarlılıkla ilgili çalışmalara önem vermedikleri görülmüştür. Araştırmada da okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların bak\tak, fal\bal gibi sözcüklerdeki ses uyumunu fark etmelerine yönelik etkinlikleri gerçekleştiren öğretmenlerin %50'nin altında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.6.'da "Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği"nden aldıkları puanların, ortalamalarına ve standart sapmalarına göre dağılımı, ölçeğin hem genel hem de alt boyutlarında verilmiştir.

Tablo 4.6. “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Genelinden ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Faktör No	FAKTÖRLER	n	$\bar{X}$	s
1.Faktör	Dikkat Ve Bellek Çalışmaları	173	27.16	3.78
2. Faktör	Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	173	23.31	4.87
3. Faktör	Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazır Bulunuşluk Çalışmaları	173	18.12	2.11
4. Faktör	Türkçe’yi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar	173	13.71	1.77
5. Faktör	Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	173	12.47	2.39
6. Faktör	Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar	173	17.24	3.04
7. Faktör	Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar	173	19.05	1.38
8. Faktör	Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	173	11.35	2.68
TOPLAM		173	141.98	15.07

Öğretmenlerin birinci faktörden aldıkları puanların ortalaması **27.16**, ikinci faktörden aldıkları puanların ortalaması **23.31**, , üçüncü faktörden aldıkları puanların ortalaması **18.12**, dördüncü faktörden aldıkları puanların ortalaması **13.71**, beşinci faktörden aldıkları puanların ortalaması **12.47**, altıncı faktörden aldıkları puanların ortalaması **17.24**, yedinci faktörden aldıkları puanların ortalaması **19.05**, sekizinci faktörden aldıkları puanların ortalaması ise **11.35**’ dir. Öğretmenlerin genel yeterlilik algıları puan ortalamaları ortalaması ise **141.98**’dir. Puanlar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının hem alt boyutlarında hem de genelinde yüksek yeterlilik algıları puan ortalamalarına sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 6 incelendiğinde de ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yetelilik algıları puan ortalamalarının yüksek olduğu

görülmektedir. Muzevich (1999), 168 öğretmenle yaptığı çalışmasında okuryazarlığın geliştirilmesi bakış açısına sahip öğretmenlerin daha fazla okuryazarlıkla ilgili çalışmalar yaptıklarını belirlemiştir.

McMahon (1996), 12 ana sınıfı öğretmeni ve öğretmenlerin sınıflarında bulunan 16 çocuk üzerinde yaptığı araştırmasında okuryazarlığın geliştirilmesi bakış açısına sahip öğretmenlerin çok daha nitelikli ve çeşitli okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucunda da öğretmenlerin sekiz faktörde çok çeşitli ve nitelikli okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yaptıkları görülmektedir.

Pierce (2003) 5 öğretmen ve 78 çocuk üzerinde yaptığı araştırmasında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının, çocuğun okuma başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erduran (1999) 62 çocuk üzerinde yaptığı deneysel çalışmasında çocukların anaokullarında uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocuğun okuma davranışını doğrudan olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gardiner (2006) 44 çocuk üzerinde yaptığı deneysel çalışmasında okuma yazmaya hazırlığa yönelik yapılan çalışmaların sonucunda çocukların fonolojik duyarlılığının ve yazı bilincinin geliştiğini ortaya koymuştur. Araştırmada okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında öğretmen yeterlilik algılarının puan ortalamalarının yüksek olması çocuklardaki okuma ve yazma becerilerinin gelişimi açısından sevindirici bir sonuçtur.

4.2.2. 2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

2. Alt Problem: Öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları,

- a) Öğretmenin yaşına,
- b) Öğretmenin mesleki kıdem durumuna,
- c) Öğretmenin mezun olduğu okula göre farklılaşmakta mıdır?

a) Yaş

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi kullanılarak incelenmiştir. Tablo 4.7’de ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları puan ortalamalarının yaşlara göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 4.7. Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Puan Ortalamalarının Yaşa Göre Dağılımları

Yaş	N	$\bar{X}$	S
21-30 yaş	36	147.44	9.76
31-40 yaş	75	144.12	16.47
41-50 yaş ve üstü	62	146.41	14.47
Toplam	173	145.63	14.57

Tablo 4.7 incelendiğinde 21- 30 yaş arasında 36 öğretmenin, 31–41 yaş arasında 75 öğretmenin, 41–50 yaş ve üstü arasında 62 öğretmenin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterliliklerinin yaşlara göre dağılımına bakıldığında, tüm yaş gruplarında yeterlilik algıları puan

ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. 21- 30 yaş arasındaki öğretmenlerin yeterlilik algıları puan ortalaması 147.44; 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin yeterlilik algıları puan ortalaması 144.12; 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin yeterlilik algıları puan ortalaması ise 146.41'dir. Öğretmenlerin tamamının yeterlilik algıları puan ortalaması ise 145.63'dur.

Özipek (2006) mesleki tükenmişliğe yönelik yapmış olduğu araştırmasında yaş ortalamasına göre 20-25, 26-30, 36-40 yaş ortalamasındaki öğretmenlerin 51-56, 56+ yaş ortalamasında olan öğretmenlere göre kişisel başarılarının daha düşük olduğunu belirlemiştir. Yaş ortalaması arttıkça öğretmenlerin yorgunluktan, yıpranmışlıktan kaynaklanan kişisel başarılarında düşme görülebilmektedir. Araştırmada da 50 yaş üzeri öğretmen sayısı 6 olduğundan 41-50 yaş seçeneği içerisinde değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin 167'sinin 50 yaşın altında olmasından dolayı okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları puan ortalamasının yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Ana sınıfı öğretmenlerin yeterlilik algıları puanları ile yaşları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.8 'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Yaşları ile Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterlilik Algılarına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	.192	2	.096	.500	.607
Gruplar İçi	32.641	170	.192		
Toplam	32.833	172			

$P > 0.05$

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yeterlilik algıları puan ortalamalarının öğretmenlerin yaş düzeylerine göre anlamlı farklılığa neden olmadığı [$F_{(2-170)}=.500, p>0.05$] belirlenmiştir.

Özbey (2006), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerindeki yeterliliklerine yönelik yaptığı araştırmasında öğretmenlerin yaşlarının yeterlilik düzeylerini etkilemediğini belirlemiştir. Öğretmenler farklı yaşlarda olmalarına rağmen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını aynı düzeyde gerçekleştirebilmektedirler. Bu durum hangi yaş grubunda olursa olsun ana sınıfı öğretmenlerinin, kendilerini geliştirmek için bulundukları şartları değerlendirdikleri, son yıllarda okul öncesi eğitime verilen önemin artmasıyla daha nitelikli bir eğitim aldıkları ve mesleklerinde sürekli bir ilerleme içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

b) Mesleki kıdem

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterliliklerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü varyans analizi kullanılarak bakılmıştır. Tablo 4.9’da ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algılarının mesleki kıdemlerine göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 4.9. Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	N	$\bar{X}$	S
1-5 yıl	30	147.90	9.90
6-10 yıl	23	137.39	19.04
11-20 yıl	74	146.51	14.18
21-30 yıl	46	146.86	14.27
Toplam	173	145.63	14.57

Tablo 4.3.2.1. incelendiğinde 30 öğretmenin 1–5 yıl, 23 öğretmenin 6–10 yıl, 74 öğretmenin 11–20 yıl, 46 öğretmenin 21–30 yıl mesleki kıdeme sahip oldukları

görülmektedir. Sonuçlara göre 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin aldıkları yeterlilik algıları puan ortalaması 147.90, 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin aldıkları yeterlilik algıları puan ortalaması 137.39, 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin aldıkları yeterlilik algıları puan ortalaması 146.51, 21-30 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin aldıkları yeterlilik algıları puan ortalaması ise 146.86'dır. Puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek yeterlilik algıları puan ortalamasına ($\bar{X}=147.90$) mesleğe yeni başlayan (1-5 yıl) öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Ancak en düşük yeterlilik algıları puan ortalamasının ($\bar{X}=137.39$) ise 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Şahin (1998) okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini belirlemeye yönelik olarak mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha az mesleki yeterlilik gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Tablo 4.9. incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını gerçekleştirmede daha istekli ve gayretli oldukları, 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin istek ve gayretlerinde bir düşüşün olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemleri 10 yıldan daha fazla olan öğretmenlerde, kıdem arttıkça okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algılarında tekrar bir yükselme olduğu görülmektedir.

Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterlilik Algılarına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1.565	3	.522	2.819	.041*
Gruplar İçi	31.268	169	.185		
Toplam	32.833	172			

*P<0.05

Tablo 4.10’da da görüldüğü gibi öğretmenlerin yeterlilik algıları puan ortalamaları, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık [$F_{(3-169)}=2.819$, $p<0.05$] göstermektedir. Mesleki kıdemleri 1–5, 6–10, 11–20, 21–30 yıl ve üstü olan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algıları puan ortalamalarındaki farkın kaynağına ilişkin Post Hoc çoklu karşılaştırma analizi olan Tukey testi yapılmıştır. Tablo 4.11’de Tukey testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.11. Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterlilik Algılarına İlişkin Tukey Analizi Sonuçları

(I) meskidem	(J) meskidem	Ortalama fark (I-J)	s	p
1-5 yıl	6-10 yıl	.30	.12	.06
	11-20 yıl	.03	.09	.98
	21-30 yıl	.03	.10	.99
6-10 yıl	1-5 yıl	-.30	.12	.06
	11-20 yıl	-.27(*)	.10	.06
	21-30 yıl	-.27	.11	.07
11-20 yıl	1-5 yıl	-.03	.09	.98
	6-10 yıl	.27(*)	.10	.05
	21-30 yıl	-.00	.08	1
21-30 yıl	1-5 yıl	-.03	.10	.99
	6-10 yıl	.27	.11	.07
	11-20 yıl	.00	.08	1

Tablo 4.11’de 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 11–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algıları puan ortalamaları açısından anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle 11–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yapmaktadırlar. Mesleki kıdemi 11–20 yıl arasındaki öğretmenlerin, mesleğe yönelik tecrübelerinin artmakta olduğu ve mesleğe yönelik daha verimli bir dönemde bulundukları düşünülmektedir.

Cemaloğlu ve Şahin (2007) öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine yönelik yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarındaki heyecanlarının kıdemleri arttıkça azaldığını; duyarsızlaşmanın ve duygusal tükenmenin arttığını ortaya koymuşlardır.

Ekici (2006) öğretmenlerin yeterlilik inançlarına yönelik yaptığı

araştırmasında mesleki kıdeme yönelik anlamlı bir farklılık olmadığını saptanmıştır. Araştırmada da 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yeterlilik algıları 6- 10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermektedir.

c) Mezun olunan okul türü

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterliliklerinin öğretmenlerin mezun olduğu okula göre farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü varyans analizi kullanılarak bakılmıştır. Tablo 4.12’de ana sınıfı öğretmenlerinin yeterlilik algıları puan ortalamalarının mezun oldukları okul türüne göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 4.12. Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Puan Ortalamalarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul Türü	N	$\bar{X}$	S
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü (üniversite)	94	146.17	16.04
Okul Öncesi Öğretmenliği	34	142.70	13.55
Diğer	45	146.73	11.84
Toplam	173	145.63	14.57

Araştırma kapsamına alınan ana sınıfı öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü incelendiğinde; normal lise (4 kişi), açık öğretim kız meslek lisesi (9 kişi), meslek yüksek okulu (8 kişi), yüksek lisans (4 kişi), açık öğretim fakültesi okul öncesi öğretmenliği (9 kişi) seçeneklerinin her birinden mezun olan öğretmen sayısı 10 kişiden az olduğundan “diğer” seçeneği içerisinde değerlendirilmiştir.

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin %54,34’ünün üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümlerinden mezun oldukları, %19,65’inin Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dallarından mezun oldukları,

%26,01'inin ise diğer (normal lise, açık öğretim kız meslek lisesi, meslek yüksek okulu, yüksek lisans, açık öğretim fakültesi okul öncesi öğretmenliği ve bunun dışındaki okullar) okullardan mezun oldukları görülmektedir.

Burgess ve arkadaşlarının (2001) yaptıkları araştırmada okumayla ilgili üniversitede daha fazla ders alan öğretmenlerin daha fazla okuma yazmaya hazırlık çalışması uyguladıklarını belirlemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre de üniversitelerin ilgili bölümlerinde de okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik ders verildiği yorumu yapılabilmektedir.

Çocuk gelişimi ve eğitimi mezunu öğretmenlerin yeterlilik algıları puan ortalaması 146.17, okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerin yeterlilik algıları puan ortalaması 142.70, diğer okul mezunu öğretmenlerin yeterlilik algıları puan ortalaması ise 146.73'dir. Farklı okullardan mezun olan ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algıları puan ortalamalarının yüksek ve birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

Ana sınıfı öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık yeterlilik algıları puan ortalamaları ile mezun oldukları okul türü arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.13'de verilmiştir.

Tablo 4.13. Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türü ile Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterlilik Algılarına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	0.326	2	.163	.852	.428
Gruplar İçi	32.507	170	.191		
Toplam	32.833	172			

P>0.05

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algıları puan ortalamaları arasında mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık [$F_{(2-170)}=.852, p>0.05$] görülmemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; yeterli düzeyde eğitim alamadıkları düşünülen diğer seçeneği içerisindeki normal lise, açık öğretim kız meslek lisesi, meslek yüksek okulu ve açık öğretim fakültesi okul öncesi öğretmenliği anabilim dalından mezun olan öğretmenlerin kendilerini geliştirme gayreti içerisinde oldukları görülmektedir.

Saracaloğlu, Aslantürk ve Çengel (2006), öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine yönelik yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin, mezun oldukları bölüme ve hizmet içi eğitim programlarına katılma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Huls (2002) yaptığı gözlem sonucunda öğretmenlere okuma yazma becerilerine yönelik hizmet içi eğitim verilmesinin gerektiğini belirlemiştir. Anasınıfı öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilmesi, onların mesleki yeterliliğinin artmasını sağlayacaktır. Özellikle diğer seçeneği içerisinde yer alan normal lise, açık öğretim kız meslek lisesi, meslek yüksek okulu, açık öğretim fakültesi okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarından mezun olan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterli düzeyde ders alamadıkları göz önünde bulundurulursa bu öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek bu konuda kendilerini daha da geliştirmelerine destek verilmesi gerektiği söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırma, “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”ni geliştirmek ve bu ölçekten alınan yeterlilik algıları puan ortalamalarına göre ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını yeterli düzeyde gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini, öğretmenlerin yeterlilik algıları puan ortalamalarının, yaşa, mesleki kıdeme ve mezun olduğu okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında yeterliliklerini ortaya koymak için ölçek geliştirilmiştir. Gerekli literatür taraması yapılarak okul öncesi eğitim programının öngördüğü doğrultuda 82 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form 6 alan uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri likert tipi derecelendirme ölçeğine göre alındıktan sonra madde puanları hesaplanmış ve madde puanı dördün altında olan 11 madde atılmıştır. 71 maddeden oluşan “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin Ankara ili merkez 7 ilçesinde bulunan (Altındağ, Mamak, Keçiören, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Çankaya) bağımsız ve özel anaokullardaki öğretmenler ile ana sınıfı öğretmenlerine geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. 468 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak 409 öğretmenden ölçek formu geri alınabilmiştir. 9 ölçek formu eksik doldurulduğundan, 400 öğretmenden toplanan verilerle geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır.

“Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin yapı geçerliğini ortaya koymak için SPSS paket programında faktör analizi yapılmış, madde yükü .50’den küçük olan maddeler atılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümleme sonucunda 8 faktörden oluşan 35 maddelik

“Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” elde edilmiştir. Birinci faktörde yer alan 2 maddenin faktörlere uyum sağlamadığı görüldüğünden 2 madde ölçekten çıkarılmış ve madde sayısı 33 maddeye düşürülmüştür. 33 maddeden oluşan “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin birinci faktörünün toplam varyansın %23.7’ sini açıkladığı, ikinci faktörünün ise %11. 4’ünü açıkladığı görülmektedir. Diğer faktörlerin açıkladığı varyans oranları ise %8.5 ile %3.1 arasında değişmektedir. Sekiz faktörün açıkladığı toplam varyans ise %65.7’dir. Faktörlerin alfa değerleri .55 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçeğin genelinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Böylece “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın uygulaması için 8 merkez ilçede (Altındağ, Mamak, Keçiören, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Gölbaşı, Çankaya) bulunan 65 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Bu okullarda görev yapan toplam 196 ana sınıfı öğretmenine ölçek formu verilmiş; ancak 173 öğretmenden ölçek formu doldurulmuş olarak alınabilmektedir.

Örnekleme alınan ana sınıfı öğretmenlerinin 36’sı (%20,81) 21–30 yaş arasında, 75’i (%43,35) 31–41 yaş arasında, 62’si (%35,84) 41–50 yaş ve üstü arasındadır. Ana sınıfı öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine bakıldığında 30 (%17,34) öğretmenin 1–5 yıl, 23 (%13,29) öğretmenin 6–10 yıl, 74 (%42,77) öğretmenin 11–20 yıl, 46 (%26,59) öğretmenin 21–30 yıl mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Mezun oldukları okul türüne göre 94 (%54,34) öğretmenin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü (Üniversite) mezunu, 34 (%19,65) öğretmenin okul öncesi öğretmenliği mezunu, 45 (%26,01) öğretmenin diğer (normal lise, açık öğretim kız meslek lisesi, meslek yüksek okulu, yüksek lisans, açık öğretim fakültesi okul öncesi öğretmenliği ve bunun dışındaki okullar) okul mezunu oldukları görülmektedir.

Ana sınıfı öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre 30 (%17,34) öğretmenin 1-5 yıl, 23 (%13,29) öğretmenin 6-10 yıl, 74 (%42,77) öğretmenin 11-20 yıl, 46 (%26,59) öğretmenin 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir.

“Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği”nin uygulamasının sonucunda öğretmenlerin; dikkat ve bellek çalışmaları, görsel algılamaya yönelik çalışmalar, bedensel hazır bulunuşluluk çalışmaları, Türkçe’yi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar, problem çözmeye yönelik çalışmalar, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar, sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar üzerinde yeterlilik algıları ölçülmüştür. Ana sınıfı öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları, yaşlarına ve mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($P>0.05$). Ancak ana sınıfı öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($P<0.05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algıları puan ortalamaları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan Tukey analizi sonucunda 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 11–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algıları puan ortalamaları açısından anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle 11–20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yapmaktadırlar.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ana sınıfı öğretmenlerinin yeterlilik algıları puan ortalamalarının yüksek olmasının nedenleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- ⇒ Öğretmenlerin hepsi ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında çalıştıklarından ve çocuklar ana sınıfından sonra aynı okulun ilköğretim birinci sınıflarına devam ettiklerinden dolayı öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına daha fazla önem verdikleri düşünülmektedir.
- ⇒ Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun üniversite mezunu (128 öğretmen) olmalarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını daha yüksek düzeyde gerçekleştirebilmelerine yardımcı olduğu tahmin edilmektedir.
- ⇒ Öğretmenlerin çoğunluğunun 31 yaş üstü olması (137 öğretmen) ve 11 yıl üstü kıdeme sahip (120 öğretmen) olmasından dolayı okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının yapılması konusunda daha deneyimli olabildikleri düşünülmektedir.
- ⇒ Açık öğretim kız meslek lisesi, meslek yüksek okulu, açık öğretim fakültesi okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarından mezun olan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik kendilerini geliştirme çabası içerisinde oldukları düşünülmektedir.
- ⇒ Öğretmenlerin yeterliliklerini ölçmeye yönelik hazırlanan bu ölçeğin sınırlılığı olan, öğretmenlerin kendilerini olumlu görme isteği de ortalamaların yüksek çıkmasına neden olduğu sanılmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle hem öğretmenlere hem de öğretmenlerin yetiştirmelerinde ve atanmalarında görevli olan kurum ve kuruluşlara yönelik öneriler:

- Anasınıfı öğretmenlerinin tümüne okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik hizmet içi eğitim verilmesi;
- Normal lise, açık öğretim kız meslek lisesi, meslek yüksek okulu, açık öğretim fakültesi okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının müfredat dersi olarak verilmesi;
- Yeni dönemlerde yapılacak olan okul öncesi öğretmen atamalarında usta öğreticilerin değil, ilgili lisans (Okul Öncesi Öğretmenliği) mezunlarının atanması;

- Öğretmenlerin çocukların okuma ve yazma becerilerini desteklemeleri için materyal çeşitliliğini arttırmaları, kitaplık köşesi oluşturmaları ve çeşitli etkinliklere yer vermeleri önerilebilir.
- Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlarken 1. sınıf öğretmenleri ile işbirliği içerisinde olunması, gerekli becerileri daha iyi kavranmasını ve uygulanmasını sağlayacaktır. Nitekim 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında da okul öncesi öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenleri ile işbirliği içerisinde olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu konuda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin etkili çözümler geliştirmesi önerilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının ne düzeyde amacına uygun gerçekleştirdiklerini saptamak için bu konuda eksiklikleri ortaya koymak açısından gözleme dayalı nitel araştırmaların yapılması;
- Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının nasıl etkili ve verimli yapılabileceğine yönelik örnek oluşturacak bir eğitim programı geliştirilerek, deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir.

Ailelere yönelik öneriler:

- Çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek için okumaya yönelik gazete, dergi, kitap gibi; yazmaya yönelik boya, yapıştırıcı ve makas gibi malzemeleri evde bulundurmaları;
- Çocuklarına sık sık hikaye kitabı okumaları, okuduğu hikâye kitapları hakkında konuşmaya çocuklarını teşvik etmeleri;
- Çocuklarının görsel okuma yapmalarını sağlayacak alış veriş merkezleri, parklar gibi yerlere götürmeleri önerilebilir.

Araştırmanın yapılması sırasında öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilgi duydukları görülmüştür. Yapılacak olan tüm düzenlemelere karşı olumlu tutum içerisinde olacakları ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını yaparken motivasyonlarının daha da artacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

AKTAŞ, Y. (2002). **Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi.** (Birinci Baskı). Adana: Nobel Tıp Evi.

ALBAYRAK, H. (2000). Okuma Yazma Eğitimine Hazırlık Çalışmaları. **6. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri.** İstanbul: Turan Ofset. s.45-54.

ALBRECHT, K., Miller, L. (2004). **The Comprehensive Preschool Curriculum.** (Third Edition). Maryland: Gryphon House, Beltsville.

ALİSİNANOĞLU, F. (2004). Bebeklik Dönemi (0–2 Yaş) ve Yeni Yürüme Döneminde (2–3 Yaş) Gelişim. **Gelişim ve Öğrenme.** Ataman, A. (Editör). (Birinci Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

ALİSİNANOĞLU, F., Özbey, S., Kahveci, G. (2007). **Okul Öncesinde Fen Eğitimi.** (Birinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ANBAR, A. (2004). **The Secret of Natural Readers, How Preschool Children Learn to Read.** (Second Edition). London: Praeger Weartport, Connecticut.

ARAL, N., Bulut, Ş. (2001). Ana sınıfı Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarıyla Yaptıkları Uygulamaların İncelenmesi. **Çağdaş Eğitim.** Sayı: 278, s. 13 -19.

ARIKÖK, İ. (2001). Beş –Altı Yaş Çocuklarında Görsel Algı Eğitiminin Okuma Olgunluğuna Olan Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ATAY, M., Şahin, S. (2004). Erken Çocukluk Dönemi 3-6 Yaş. **Gelişim ve Öğrenme.** Ataman, A. (Editör). (Birinci Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

ARNAS, A., Erden, Ş., Aslan, D., Cömertpay, B. (2003). Okul Öncesi Öğretmenlerin Günlük Programda Yer Verdikleri Etkinlikler ve Bu Etkinliklerde Kullandıkları

Yöntemler. **OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı**. Editör: Haktanır, G. İstanbul: Ya-Pa Yayınları. s. 435–450.

BACANLI, H. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. (Dördüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BAL, S. (1992). Okulöncesi Dönemdeki Çocuklarda Çizgi becerilerinin Gelişimi. **8. Ya-Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri**. İstanbul: Ya-pa yayınları. s.77–82

BALAT, U. G. (2003). Altı Yaş Grubu Korunmaya Muhtaç ve Ailesinin Yanında Kalan Çocukların Okula Hazır Bulunuşluluk ile İlgili Temel Kavram Bilgilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

BAŞARAN, İ. E. (1996). **Eğitim Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri**. (Birinci Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.

BAYHAN, S., Artan, İ. (2004). **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**. (Birinci Basılı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

BAYKOÇ, N. D., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., Gümüşcü, Ş. (2000). **Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişim Etkinlikleri**. (Üçüncü Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama

BEATY, J. (2006). **Observing Development of the Young Child. Small motor Development**. (Sixth Edition). America: Pearson Copyright.

BENNETT, W.; Finn, C., Cribb,J. (1999). **The Educated Child A Parent's Guide Throught Eighth Grade**. (First Edition). New York: The Free Press.

BJORKLUND, D. F. (1999). **Children Thinking Developmental and Individual Differences**. (Second Edition). New York: Brook Cole Puplising Company

BLOCH, C. (2000). Literacy in The Early Years: Teaching and Learning in

Multilingual Early Childhood Classrooms.
 <www://web.uct.ac.za/depts/paesa/OccPab1.pdf> (12.06.2006)

BODROVA, E., Leong, D. (1996). **Tols of the Mind The Vygotskian Approach to Early Childhood Education.** (First Edition). America: Pretice Hall.

BURGESS, A.K., Lundgren, A.K., Lloyd, W.J., Pianta, C.R. (2001). Preschoool Teachers Self-Reported Beliefs And Practices About Literacy Instruction. **Center fort he Improvement of Early Reading Achievement.**
 <www.ciera.org/library/reports/inquiry> (10.05.2006).

BÜYÜKÖZTÜRK Ş. (2002). Faktör Analizi Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirme Kullanımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

CLARK, P., Kragler, S. (2005).The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families. **Early Child Development and Care.** Vol. 175, No. 4, May 2005, pp. 285–301. America.

CEMALOĞLU, N.; Şahin D.E. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre Düzenlenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** Cilt:15, Sayı:2, s.465–484. Ankara

ÇELENK, S. (2003). İlkokuma-yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Cilt:36, Sayı:1–2, s.75–80. Ankara.

DEMİRİZ, D.;DİNÇER, Ç. (2001). 5–6 yaş Çocuklarının Öz Bakım Becerilerinin Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesi. **Millî Eğitim Dergisi.** Sayı: 150 s.11–19.

DERE, H. (2000). Okul Öncesine Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Bazı Matematik Kavramlarını Kazandırmada Yapılandırılmış ve Geleneksel Yöntemlerin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DERE, E.; Ömeroğlu, E. (2001). **Okul Öncesi Eğitimde Fen, Doğa, Matematik Çalışmaları**. (Birinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

DERETARLA, G. (2004). Ana sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bakış Açıları, Sınıf İçi Kullanılan Materyal Ve Etkinlikler İle Çocukların Okuma Yazmaya İlgilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

EINON, D. (2000). **Bebeklikten Okula Öğrenmede İlk Adımlar**. (İkinci Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

EKİCİ, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlilik İnançları Üzerine Bir Araştırma. **Eurasian Journal of Educational Research**. Vol. 24, pp, 87-96.

ERCAN, L. (2004). Okul Dönemi 6-11 Yaş. **Gelişim ve Öğrenme**. Ataman, A. (Editör). (Birinci Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

ERDEN, M., Akman, Y. (1998). **Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretme**. (Yedinci Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ERDURAN, E. (1999). Okulöncesi Eğitimde Okuma Yazmaya Hazırlık Programları ve Bilişsel Yetenek Özelliklerinin Okuma Sürecine Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

FERAH, A. (2001). **İlk Okuma ve Yazmayı Öğrenmede Ses Algısı: Çağdaş Eğitim Dergisi**: Sayı: 280, s.27–34.

GARDİNER, E. M. (2006). Assessing Dynamic indicators Of Basic Early Literacy Skills As a Predictor Of Reading Success For Beginning Readers. Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University. UMI Number: 3239060.

GİRGİN, Ü. (2003). Okumaya Hazırlık Etkinlikleri. **Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi**. Topbaş, S. (Editör). (Üçüncü Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

GUNN, B.; Simmons, D.C.; Kameenui, E.J. (1992) .Emergent Literacy: Curricular and Instructional Implacations for Diverse Learners.

<www://e:emergentliteracyimplacation.htm > (12.09.2006).

GÜL, D. (2004). Anasıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bakış Açıları, Sınıf İçi Kullanılan Materyal ve Etkinlikler ile Çocukların Okuma Yazmaya İlgilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

GÜNEŞ, F. (2007). **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma.** (Birinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜVEN, N. (1991). Okuma Öncesi Hazırlık **7.Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri.** İstanbul: Ya-Pa Yayınları. s.36–40.

GÜVEN, Y. (2000). **Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik.** (Birinci Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

HEALY, M.J. (1999). **Çocuğunuzun Gelişen Aklı:** (İkinci Baskı). İngilizce Çeviren: Ayşe Bilge Dicleli. İstanbul: Boyner Holding Yayınlar.

HULS, T. A. (2002). Exploring Language and Literacy development of Head Start Preschoolers. Doctoral Dissertation. Universty of Sourth Florida. Dissertation Abstracts International, 63/11, 3849.

JİNCHUL, J. (2004). Analysis Of The Factors And The Roles Of Hrd In Organizational Learning Styles As Identified By Key Informants At Selected Corporations In The Republic Of Korea. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas A&M University. Educational Human Resource Development.

JUEL, C.G. Biancorasa, D. Coker, R. D. (2003). Walking with Rosie.A Cautionary Tale of Early Reading Instruction. Association For Supervision and Currilum Development . **Educational Leadership.** April, s.12-18.

KANDIR, A.; Başaran, N. (2006). Okul Öncesi Dönemde Çocuklarda Düşünme Becerilerinin Gelişimi. **Mesleki Eğitim Dergisi**. Sayı:8, s.58–68.

KAPTAN, S. (1998). **İleri Araştırma Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri

KARASAR N. (2000). **Verilerin Toplanması. Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KEREM, A. E. (2001). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KILIÇ, Ö. G. (2004). Ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

KILIÇASLAN, F. (1997). Farklı Sosyo – Ekonomik Düzeydeki Anaokulu Çocuklarının Okumaya Hazır Olma Durumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KOÇAK, N. (2000). Okul Öncesi Dönemde Türkçe Dil Etkinlik Programı ve Uygulamaları. **6. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri**. İstanbul: Turan Ofset.

KOSTELNİK, M.; Soderman, A.; Whiren, A. P. (2004). **Developmentally Appropriate Curriculum Best Practices in Early Childhood Education**. (Second Edition). Pearson New Jersey Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

KÖSE, A. (2005). Ana sınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların şekil-mekân-yön kavramları eğitimlerinde müzik etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

MACHADO, J. (2003). **Early Childhood Experience In Language Arts: Emergent Literacy**. (Second Edition). Canada: Thomson Delmar Learning.

MANSY, D. (2006). **Literacy Development İn Young Children**. <<http://www.cfc-efc.ca/docs/cccf/00000049.htm>> (19.10.2006).

MCDEVİTT, T.; Omrod, E. J. (2002). **Child Development and Education. Development of Literacy: Reading and Writing**. Chapter 8. Merrill Prentice Hall. America.

MCLANE, J.B.; Mcname, G.D. (1991). **The Beginnings of Literacy**. <www.zerotothree.org/site/> (19.10.2006).

MCMAHON, R.J. (1996). The Relationships Between Kindergarten Teachers' Perceptions of Literacy Acquisition and the Quantity and Quality of Classroom Literacy Materials and Children's involvement in Literacy Events. Doctoral Dissertation. The University of Southern Mississippi. Dissertation Abstracts International, 57/07, 2945.

MİLLER, R. (1996). **The Developmentally Appropriate Inclusive Classroom in Early Education**. (Second Edition). Washington: Delmar Publishers

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2006). Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü. **36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MİLLER, L.; Steiner, D.; Reid, S.; Trowell,J.; Holditch, L. (2004). **6 Yaşındaki Çocuğunuz Okula Başlıyor. Çocuğumuzu Tanıyalım**. (Üçüncü Baskı). Altın Kitaplar Yayınevi. İstanbul.

MORRİSON, G. (1998). **Early Childhood Education Today**. (Seventh Edition). Columbus, Ohio.Universty of North Texas: Merril an Impirint of Prentice Hall .

MORROW, M.L. (2005). **Literacy Development in the Early Years**. (Fifth Edition). America: Pearson Copyright.

MORROW M.; Gambrell, L. (2005). **Using Children’s Literature in Preschool**. (Second Edition). USA: International Reading Asociation

MUZEVICH, K. (1999). Emergent Writing in the Kindergarten Classroom. **Reading Today**. Sayı:17, s.2-9.

NAEYC (Nationak Association for the Education of Young Children). (1998). **Learning to Read and Write**. Developmentally Aproprate Practices for Young Children. America: All Right Reserved.

OKTAY, A. (2000). **Yaşının Sihirli Yılları**. (İkinci Baskı). İstanbul: Epilson Yayıncılık.

OKTAY, A.; Aktan E. (2000). **Okul Öncesi Dönem (5– Yaş) Çocuklarına Yönelik Okumaya Hazırlık Programı**. <<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Ayla%20Oktay.doc>> (20.06.2006)

OKTAY, A.; Güven, Y. (1998). Sosyo –Kültürel Faktörlerin Matematik Yeteneği İle İlişkisi. **VII. Ulusal Eğitim Kongresi**. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. s.122-130.

OKTAY, A.; Unutkan, Ö. (2003). İlköğretime Hazır Oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması. **Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. (Birinci Baskı). İstanbul: Morpa Yayınları. s.145-155.

OTLU, G. (2003). Anaokulu öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerinin Aynı Sınıfta Görev Yapan Meslektaşlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖMEROĞLU, E., Kandır, A. (2005). **Bilişsel gelişim**. (Birinci Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

ÖZBEY, S. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Fen etkinliklerine İlişkin yeterliliklerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZİPEK , A. (2006). Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Nedenleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZTUNÇ, S. (1994). Okuma Kavramları Testinin Türk Çocuklarına Uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

PATTERSON, J. R (2002). Teacher Beliefs and Practices in Preschool Literacy Instruction. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Sillinois at Chicago

PIERCE, L.B. (2003). The Great Debate Continued: Does Daily Writing in Kindergarten Lead to invented Spelling and Reading? Master's Thesis. University of North Texas. Dissertation Abstracts International, 64/06, 1967.

REITSMA, B. A. (1994). Literacy Instructional Practices in Selected Kera Preschool and Primary / Kindergarten Classrooms. Master's Thesis. Universtiy of Kentucky. Dissertation Abstracts International, 55/05, 1231.

RUDELLE, R. B. (2002). **Teaching Children to Read and Write**. Boston: Pearson Education Company. Alınmıştır: UNUTKAN, Ö. (2003).Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SARACALOĞLU, S.; Aslantürk, E.; Çengel, M. (2006). Aydın İli İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki ve Bireysel Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**. Ankara: Kök Yayıncılık. s. 104-118

SARACHO, O. (2004). Supporting Literacy-Related Play: Roles for Teachers of Young Children. . **Early Childhood Education Journal**. Vol:31, No:3, p. 201-205.

SAYESKİ, L.K.; Burgers, A.; Pianta, K.; Lloyd, C.R.; Wills, J. (2001). Literacy

Behaviors Of Preschool Children Participating In An Early Intervention Program. **Center for The Improvement of Early Reading Achievement**. America. <<http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-014/2-014.pdf>> (12. 06. 2006).

SENEMOĞLU, N. (2001). **Gelişim ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.

SEVİNÇ, M. (2003). Dil Gelişimi ve İlköğretime Hazırlık. **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. s.169–176.

SCHICKEDANZ, J. (1992). **More Than the ABCs The Early Stages of Reading and Writing**. (Third Edition). Washington: National Association for the Education of Young Children.

SODERMAN, A. K.; Gregory, K. M.; Mccarty , L. T. (2004). **Scaffolding Emergent Literacy**. (First Edition). Boston: Pearson.

SONNENSCHEN, S.; Munsterman, K. (2002). The Influence of Home – Based Reading Interactions on 5 Year – Olds Reading Motivations and Early Literacy Development. **Early Childhood Research Quarterly**. Vol: 17, p. 318–337

SPERLING, R.; Head, D. (2002). Reading Attitudes and Literacy Skills in Prekindergarten and Kindergarten Children. **Early Childhood Education**. Vol. 29, No.4, Summer, p. 233-238

STAHL, S.; Yaden, D. (2004). The Development of Literacy in Preschool and Primary Grades: Work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement. **The Elementary School Journal**. Volume 105, Number 2. p.141-165.

ŞAHİN, E. (1998). Bursa İli Merkez İlçelerindeki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞİMŞEK, Ö. (2007). Ana sınıfına Devam Eden Çocukların Okuma Olgunluğu Düzeyine Türkçe Dil Etkinlik Programın Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TEMEL, F., Ömeroğlu, E. (1991). 0-3 Yaş Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmasının Psiko-Motor Yönden İncelenmesi. **7. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Eskişehir: Ya-Pa Yayınları. s.119-127.

TEMEL, F. (1999). 0-6 Yaş Çocuklarında Dilin Kazanılması. **Dil ve Edebiyat Dergisi**. Sayı: 372, s.715-721.

TEZBAŞARAN, A. A. (1997). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu** (İkinci Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

TURAL, B. (2002). Okul Öncesi Dönemde Yazma Becerilerinin Gelişimi. **Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitimi Sempozyumu**. Kök yayıncılık. Ankara. s:243- 248.

ULCAY, S. (1993). **Okul Öncesi Çocuk Gelişim ve Eğitim Kurumlarında Yıllık Program**. (Birinci Baskı). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

UNUTKAN, Ö. (2003).Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

UZUNER, Y. (2003). Dil Gelişiminin Bilişsel Temelleriİ: Kavram Gelişimi. **Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi**. Topbaş, S. (Editör). (Üçüncü Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

ÜSTÜN, E. (2004). Okulöncesinde Okuma-Yazma Becerilerinde Kitabın Önemi. **Yaşadıkça Eğitim**. İstanbul: Golden Print Ofset. s. 22-25.

YAVUZER, H. (1993). **Resimleriyle Çocuğu Tanıma**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YAVUZER, H. (2000). **Okul Çağı Çocuğu**. (Birinci Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

YAZICI, Z. (2002). Okul Öncesi Eğitimin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi. **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı:150, s. 155–156.

WHITEHEAD, M.R. (1990). **Language And Literacy Early Years**. (Firsth Edition). London: Paul Chapman Puplishing Ltd.

ZYGOURİS, V. (2001). **Emergent Literacy. Florida Literacy and Reading Excellence Center.Orland**. <<http://flare.ucf.edu>> (08.08.2006).

[www://E:\Understanding Literacy Development in Young Children -htm](http://www://E:\Understanding%20Literacy%20Development%20in%20Young%20Children%20-%20htm), 10.09.2006).

EK

Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Planlama Kurulu Başkanlığı Araştırma İzni