T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNE YÖNELİK YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

HALİME KÜBRA TÜRKÖZ

TEZ DANIŞMANLARI
DR. ÖĞR. ÜYESİ YAKUP BURAK
PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU

EDİRNE, 2022

Tezin Adı: Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Yeterliklerinin Belirlenmesi

Hazırlayan: Halime Kübra TÜRKÖZ

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini kartopu örneklem yöntemiyle ulaşılan 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumunda veya ilkokul bünyesinde anasınıfında görev yapan okul öncesi öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 380 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Erken Okuryazarlık Bilgi Testi" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normalliği test edilmiştir ve dağılım normalitesi sağlandığı için araştırmada parametrik analizler tercih edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde Pearson korelasyon katsayısı, Bağımsız Gruplar için t- Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik bilgi düzeyleri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra erken okuryazarlık konusunda daha yüksek bilgi birikimine sahip öğretmenler, sınıflarında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını yürütme konusunda kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem, okuldaki pozisyonu, öğrenim durumu, daha önce erken okuryazarlık eğitimi almış olma durumuna göre erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları kurumun türüne, sınıfındaki çocukların yaş grubuna göre erken okuryazarlık bilgilerinde anlamlı bir farka rastlanmazken, görev yaptıkları kurumun sosyo-ekonomik durumuna göre erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin erken okuryazarlığın tanımına katılma/ma durumu, erken okuryazarlık becerilerini okul

öncesi dönemde desteklemeye katılma/ma durumu ve sınıfı erken okuryazarlık becerilerine yönelik düzenlemeyi önemli bulma/ma durumuna göre erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunurken, teknolojinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki düzeyine ilişkin görüşlerine göre erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, öğretmen yeterliği, erken okuryazarlık, okuma yazmaya hazırlık

Thesis Title: Determining of Competencies of Preschool Teachers on the Early Literacy Skills

Prepared by: Halime Kübra TÜRKÖZ

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the competencies of preschool teachers towards early literacy skills. The study was designed as a relational screening model which is a type of quantitative design. The sample of the research is made up of preschool teachers who work in a preschool educational institution or a kindergarten within a primary school in Turkey during the fall semester of the 2021-2022 academic year, which was achieved by the snowball sampling method. Within the scope of the research, 380 preschool teachers were reached. In the research, "Personal Information Form", "Early Literacy Knowledge Test" and "Pre-School Teachers' Proficiency Perceptions Scale Related to Literacy Preparation Studies" were used as data collection tools. The normality of the research data was tested and parametric analyses were preferred in the study because the normality of the distribution was ensured. Pearson correlation coefficient, the Independent Samples t Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) techniques were used to analyze the research data. In accordance with the research findings, it was concluded that there is a significant positive and low-level relationship between the knowledge levels of preschool teachers regarding early literacy skills and sufficiency of their regarding as preparation studies of reading writing. In addition, teachers with higher knowledge of early literacy feel more adequate to carry out literacy preparation work in their classrooms. It was found that there was a significant difference between the early literacy knowledge levels of teachers according to gender, age and professional seniority, position at school, educational status, and the fact that they had previously studied early literacy. In addition, it was determined that while there was no significant difference in early literacy knowledge according to the type of institution they work for and the age group of the students in their class, there was a significant difference between the levels of early literacy knowledge according to the socio-economic status of the institution they work in. In addition, teachers agreeing on the definition of the

status of early literacy, early literacy skills early literacy preschool class status, and agreeing to support important for developing early literacy skills find the arrangement according to the situation and find significant differences between the knowledge levels were found. According to their views on the effect of technology on the development of early literacy skills, no significant difference was found between the levels of early literacy knowledge.

Key Words: Pre-school teacher, teacher self-efficacy, early literacy, literacy preparation

ÖNSÖZ

Çalışmam süresince benden desteklerini ve zamanını esirgemeyen, değerli katkıları ile bana yol gösteren, motive eden, benim için bu süreci kolaylaştıran çok değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Sayın Yakup BURAK' a ve Amerika'dan dahi desteğini benden esirgemeyen, bilim adına kararlı adımlar atmam hususunda ilham aldığım çok değerli ikinci danışman hocam sayın Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU' na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans ders dönemimde ufkumu genişleten ve rehberlik eden çok değerli alan hocalarıma,

Lisans eğitimim boyunca ve devam eden süreçte bilgisini ve tecrübelerini benden ve diğer öğrencilerinden esirgemeyen, beni cesaretlendiren, motive eden ve yönlendiren Pamukkale Üniversitesi'ndeki kıymetli hocalarıma,

Araştırma süresince ulaştığım, bana hoşgörü ile yaklaşan ve değerli zamanlarını ayıran okul öncesi kurumlarının yöneticilerine ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren değerli öğretmenlere,

Ailem oldukları için kendimi daima şanslı hissettiğim, tez süresince inançları ve güvenleri ile motive olduğum çok değerli annem Fatma TÜRKÖZ, babam Kamil TÜRKÖZ ve kardeşlerim Ayşe Gül KARAGÖZ ve Nezahat Şeyma DEMİR' e ve her zaman desteklerini üzerimde hissettiğim manevi abim Serkan DEVECİ ve manevi kardeşim Beyza ÖZKAYA' ya tüm kalbimle teşekkür ederim.

Halime Kübra TÜRKÖZ

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **iii**
ÖNSÖZ ..... **v**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **viii**
KISALTMALAR ..... **xi**
BÖLÜM I **1**
1. GİRİŞ **1**
1.1 Problem 1
1.2 Amaç 4
1.3 Önem 5
1.4 Sayıltılar 6
1.5 Sınırlılıklar 6
1.6 Tanımlar 7
BÖLÜM II **8**
2. İLGİLİ ALAN YAZIN **8**
2.1. Erken Okuryazarlık Sürecinin Kuramsal Temelleri 8
2.2. Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Önemi 15
2.3. Erken Okuryazarlık Becerileri 19
2.3.1. Sesbilgisel (fonolojik) Farkındalık 20
2.3.2. Yazı Farkındalığı 21
2.3.3. Sözcük Bilgisi 23
2.3.4. Harf Bilgisi 25
2.3.5. Dinlediğini Anlama 28
2.4. Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Etkinlikler 31
2.4.1. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları 36
2.5. Okuryazarlık becerilerinin daha sonraki eğitim kademelerine etkisi 38
2.6. Erken okuryazarlık becerilerine yönelik öğretmen yeterlikleri 41
2.7. Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar 45

2.7.1.Türkiye'de Yapılan Çalışmalar 45
2.7.2. Dünyada Yapılan Çalışmalar 53
BÖLÜM III 61
3. YÖNTEM 61
3.1. Araştırmanın Modeli 61
3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi 61
3.3. Veri Toplama Araçları 65
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu 65
3.3.2 Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT) 65
3.3.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeği 66
3.4. Veri Toplama Süreci 67
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 67
BÖLÜM IV 72
4. BULGULAR ve TARTIŞMA 72
BÖLÜM V 101
5. SONUÇ ve ÖNERİLER 101
KAYNAKÇA 108
EKLER 139
EK 1: Ölçek Kullanım İzinleri 139
EK 2: Etik Kurul İzni 141
EK 3: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları 144

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları 62
Tablo 3.2 Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları 63
Tablo 3.3 Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları 64
Tablo 3.4 Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemlerine ilişkin frekans, ortalama ve standart sapma sonuçları..... 64
Tablo 3.5 Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin EROBİT ve OYHÇİYAÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, çarpıklık/skewness ve basıklık/kurtosis sonuçları..... 69
Tablo 4.1.1 Okul öncesi öğretmenlerin EROBİT ile OYHÇİYAÖ arasındaki Pearson korelasyon katsayı değerleri..... 73
Tablo 4.2.1 Okul öncesi öğretmenlerinin EROBİT bilgi kategorilerine göre OYHÇİYAÖ toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları 80
Tablo 4.2.2 Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi kategorilerine göre EROBİT toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları 82
Tablo 4.3 Okul öncesi öğretmenlerin EROBİT toplam puanları ile yaş ve mesleki kıdemleri arasındaki Pearson korelasyon katsayı sonuçları..... 86
Tablo 4.4 Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetine göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları..... 87
Tablo 4.5.1 Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre EROBİT'ten aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları 88
Tablo 4.5.2 Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 89

Tablo 4.6.1 Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları 89
Tablo 4.6.2 Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 90
Tablo 4.7.1 Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları 91
Tablo 4.7.2 Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 91
Tablo 4.8 Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin okuldaki pozisyonuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 92
Tablo 4.9.1 Okul öncesi öğretmenlerin sınıfındaki çocukların yaş grubuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları 93
Tablo 4.9.2 Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfındaki çocukların yaş grubuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 93
Tablo 4.10 Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık eğitimi alma durumuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 94
Tablo 4.11.1 Okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları 95
Tablo 4.11.2 Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı okulun sosyo-ekonomik durumuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 96
Tablo 4.12 Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlığın tanımına katılma/ma durumuna göre EROBİT Toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 97
Tablo 4.13 Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini okul öncesi dönemde desteklemeye katılma/ma durumuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 97
Tablo 4.14 Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfı erken okuryazarlık becerilerine yönelik düzenlemeyi önemli bulma/ma durumuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 98

Tablo 4.15.1 Okul öncesi öğretmenlerin teknolojinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki düzeyine ilişkin görüşlerine göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları 99
Tablo 4.15.2 Okul öncesi öğretmenlerin teknolojinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki düzeyine ilişkin görüşlerine göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları 99

KISALTMALAR

EKO: Etkileşimli Kitap Okuma

EROBİT: Erken Okuryazarlık Bilgi Testi

IRA: Uluslararası Okuma Örgütü

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NICHD: National Institute of Child Health and Human Development (Ulusal Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Enstitüsü)

OYHÇİYAÖ: Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlik Algıları Ölçeği

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem

Okuma, bireylerin gelecekteki öğrenmeleri için kullanılacak bir araç olma niteliğiyle, bireylerin akademik hayatlarında başarılı olabilmeleri için bir ön koşuldur. Bireylerin akademik eğitim hayatlarındaki gelişimlerinin en temelinde okuryazarlık becerisi yer almaktadır (Akyol, 2015). Bireylerin okuryazarlık yetenekleri yaşamları boyunca gelişim göstermektedir (National Association for the Education of Young Children, 1998). Okuryazarlığın gelişim aşamaları Şekil 1.1'deki gibidir:

Şekil 1.1 *Okuryazarlığın gelişim aşamaları* (Cabell vd. 2008)



Şekil 1.'de görüldüğü üzere okuryazarlığın bir takım ön bileşenleri bulunmaktadır, okuryazarlık becerisinin kazanılması için hazırbulunuşluk becerileri olarak da düşünülebilecek olan becerilerden biri erken çocukluk döneminde geliştirilmesi beklenen erken okuryazarlık becerileridir. Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (National Institute of Child Health and Human Development-NICHD, 2005) erken okuryazarlığı, çocukların okuryazarlık becerisini edinene dek okuma ve yazma üzerine bilgi edindikleri her şey olarak tanımlamaktadır. Erken okuryazarlık becerisi; ilgili literatürde ilkokulda gerçekleştirilen okuma yazma öğretimine dek, çocukların edinmeleri beklenen ön koşul bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Gök, 2013; Whitehurst & Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerisinin de alt bileşenleri mevcuttur. Birçok araştırmacı bu alt bileşenler konusunda ortak görüş belirtmektedir. Erken okuryazarlık becerisinin alt bileşenleri; sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve

yazı farkındalığı şeklinde sıralanmaktadır (Casey & Howe, 2002; Whitehurst & Lonigan, 2001).

Okul öncesi dönemde çocuklarla yapılan çalışmalar bu bileşenlerin ileriki okuma başarısında önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (Dickinson & Tabors, 2001; Snow vd., 1998; Whitehurst & Lonigan, 2001; National Reading Panel, 2000).

Okul öncesi dönem önceden edinilmesi gereken ve devam eden okuryazarlık gelişimini destekleyecek olan beceri ediniminin gerçekleştiği bir süreç olarak düşünülmektedir (Sayeski vd., 2001). Okul öncesi eğitimin temel amaçları arasında çocuğu ilkokula hazırlamak yer almaktadır. Bu doğrultuda çocukların ilkokula geçişi öncesindeki dönemde erken okuryazarlık becerilerine sahip olmaları, ilkokula hazır bulunuşlukları bağlamında önem arz ettiği gibi, okula uyumu kolaylaştırmaktadır ve okuma yazmayı öğrendiği sürece de katkı sağlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013; s. 3), ilkokul öncesinde gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını "*çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinlikler*" şeklinde tanımlamaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların bu hazırlık becerileri desteklenmektedir. "*Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir."* (MEB, 2013, s. 44). MEB bu konuya karşı büyük hassasiyet duymakla birlikte, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının "*temel eğitimde okuma ve yazmaya karşı pozitif bir tutum geliştirmesi açısından önemli*" (MEB, 2013; s.4) olduğunu ifade etmektedir. Çocukların erken dönemde okuryazarlık üzerine edindikleri bilgilerin okuma, anlama ve akıcılık gibi formal eğitim öğretim sürecinde edinilen okuma becerilerini desteklediği ifade edilmektedir (Altınkaynak, 2019). Okuma yazma becerilerinin edinimi için, çocukların okumaya hazırlıkta harf ve şekil ayrımını, el-göz koordinasyonunu, göz hareketlerini, görsel hafızayı, dinlemeyi ve işitsel becerileri, sesbirim farkındalığını, işitsel belleği, yazı bilgisini ve sesleri tanımasını içeren erken okuryazarlık becerilerini kazanması yani okumaya hazır olması gerekmektedir (Karaman & Güngör Aytar, 2016; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Alan yazında yapılan araştırmalar okula başlama için ön koşul temel becerilerin kazanılmadan çocukların okula başladığını göstermekte ve bu durumdaki çocukların okuma-yazma kazanımında güçlükler yaşadığı belirtilmektedir (Goodman vd., 2010). NICHD desteği ile 1998 yılında yapılan bir araştırmaya göre; ilkokula başlayan çocuklardan yalnızca %5'inin okuma becerisini kazanmak için hazırlıklı bir şekilde birinci sınıfa geldiği ve eğitime ihtiyaç duymadan da okuma becerisini edinebileceği belirtilmektedir. Kalan çocuklardan %20-30 aralığındakilerin standart okuma öğretim yoluyla okuma becerisini rahatlıkla kazanabilecekleri, diğer %20-30 aralığındaki çocukların ise okumayı öğrenmelerinin zor olduğu, destek hizmetlere gereksinim duydukları belirtilmektedir. Kalan %30 içerisinde bulunan çocuklara ise okuma öğrenimi için yoğun destek hizmetlerin sağlandığı, ikinci sınıftan önce destek verilmediği takdirde akranlarından geri kalacakları ve bir daha akranlarıyla aynı okuma seviyesini yakalayamayacakları ifade edilmektedir. Bu grup içerisindeki %5 oranındaki bir grupta ise ciddi devamlı okuma güçlüklerine sahip özel eğitime gereksinim duyan çocukların olduğu ifade edilmektedir (Lyon, 1998; NICHD, 2005). Çocukların eğitim hayatlarına başlamalarıyla beraber okuryazarlık becerisini kazanmaya yönelik yaşadıkları olumsuzluklar ve bu olumsuzlukların belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların neticeleri, okul öncesi dönemde kazandırılması beklenen okuma yazmaya hazırlık becerilerinin daha nitelikli bir şekilde desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Sulzby & Teale, 1991; Whitehurst & Lonigan, 1998). Okul öncesi öğretmenleri de bu dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Kandır vd., 2010). Erken çocukluk öğretmenlerinin erken okuryazarlığa yönelik farkındalık düzeyleri, çocukların okuryazarlığa ilişkin hazırbulunuşluğu daha yüksek olarak ilkokula geçmelerinin desteklenmesi dolayısıyla okuma yazma öğreniminde daha az olumsuzluk yaşamaları ve daha yüksek akademik başarı sergileyebilmeleri bağlamında göz ardı edilemezdir (Dennis & Horn, 2011). Bu bağlamda bu becerileri desteklemesi beklenen okul öncesi öğretmenleri de bu beceriler konusunda bilgi ve yeterlik sahibi olmalıdır. Öğretmenlerin eğitim uygulamalarında, çocukların ihtiyaçları doğrultusunda çevre düzenlemeleri yapmak dâhil olmak üzere öğretimin kalitesinde belirleyici birçok faktör, çocukların okula hazırbulunuşluklarının sağlanmasında önemli role sahiptir (Neuman & Wright, 2010). Erken okuryazarlık

becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin sistematik açık öğretimin rolü ve dilin yapısı ile ilgili bilgi sahibi olmaları ayrıca dilin unsurları hakkında bir farkındalığı ve bu unsurların yazılı dildeki karşılıklarının neler olduğu hakkında bir bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Uludağ & Durmuş, 2020). İlgili literatür incelendiğinde yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğretmenler erken okuryazarlık becerilerine ilişkin olması gereken düzeyde teorik ve pratik bilgiye sahip değillerdir (Bryant vd., 1991; Laçin, 2020; Hindman & Wasik, 2008; Puliatte & Ehri, 2018). Hâlbuki erken okuryazarlık konusunda doğru ve yeterli eğitimlerin verilmesinde bilgiyi aktaran konumunda olan öğretmenlerin konuya ilişkin yeterlikleri önemlidir. Öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgileri; lisans eğitiminde aldıkları erken okuryazarlık ile ilgili dersler, hizmet içi eğitim ya da kurslar ile kendi imkânları ile okudukları kitap veya makalelere bağlıdır (Ergül vd., 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin bu alanda yeterliklerini artırmaya yönelik destek hizmetleri sağlanmalıdır.

Okul öncesi öğretmenlerine erken okuryazarlık becerilerine ilişkin destek eğitim hizmetleri, materyal vb. sağlanması için mevcut durum analizi ile ihtiyaçların belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici hizmet içi eğitim programları açısından da belirleyici olacaktır.

Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.2 Amaç

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Okul öncesi öğretmenlerin **Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT)** toplam ve alt boyutları (*genel erken okuryazarlık bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama*) **ile Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlik Algıları Ölçeği (OYHÇİYAÖ)** toplam ve alt boyutları (*dikkat ve bellek çalışmaları, görsel algılamaya yönelik çalışmalar, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik*

çalışmalar, problem çözmeye yönelik çalışmalar, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

- Okul öncesi öğretmenlerin **erken okuryazarlık bilgi kategorilerine** (*başarısız, bilgiye gereksinimi olan, başarılı*) göre **OYHÇİYAÖ** arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin **yaşı** ve **mesleki kıdemi** ile **EROBİT** toplam ve alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin **cinsiyetine, çalıştığı yere, çalıştığı kuruma, öğrenim durumuna, okuldaki mevcut pozisyonuna, sınıfındaki çocukların yaş aralığına, daha önce erken okuryazarlık becerilerine ilişkin hizmet içi eğitim almış olma durumuna, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine, erken okuryazarlığın tanımına katılma/ma durumuna, erken okuryazarlık becerilerini okul öncesi dönemde desteklemeye katılma/ma durumuna, sınıfı erken okuryazarlık becerilerine yönelik düzenlemeyi önemli bulma/ma durumuna** ve **teknolojinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki düzeyine ilişkin görüşlerine** göre **EROBİT** toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

1.3 Önem

Okumaya hazırbulunuşluk olarak ifade edilen erken okuryazarlık becerileri; çocukların ilkokuldaki okuma başarısını etkileyen önemli bir faktördür (Dickinson & Tabors, 2001; National Reading Panel, 2000). Çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yaşadıkları güçlükler, onların erken dönemde bu becerilere ilişkin kazanmaları gereken bir takım ön koşul becerileri kazanmadan ilkokula başlamış olmalarından kaynaklanabilir (Laçin, 2020).

Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen bu hazırlık çalışmalarının çocukların akademik hayatlarındaki önemi ve okul öncesi öğretmenlerinin bu çalışmaları gerçekleştirmede ve çocukların bu becerileri kazanımındaki ciddi rolü, okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin belirlenmesini

önemli kılmaktadır. Alan yazında okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerine (Altun & Tantekin Erden, 2016; Laçin, 2020; Ergül vd., 2014) ve yeterliklerine yönelik sınırlı araştırma bulunmaktadır (Öğretir Özçelik, 2018; Bay, 2008; Bay & Alisinanoğlu, 2010).

Erken okuryazarlık çalışmaları normal gelişim gösteren çocukların ilerideki akademik hayatlarını desteklemenin yanında, öğrenme güçlüğü risk grubunda olan çocukların okuma yazma becerisine ileriki dönemde büyük katkılar sağlayacaktır. Bu çocukların tespit edilmesi ve erken dönemde müdahale edilmesi açısından öğretmenlerin bu konuda belli bilgi ve yeterliliklere sahip olması oldukça önemlidir. Bu anlamda öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi seviyeleri ve yeterliklerinin belirlenmesi mevcut durumun farkına varılması açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici hizmet içi eğitim programları açısından da belirleyici olacaktır.

Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda çeşitli önerilerin sunulabilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerine ve erken okuryazarlık bilgi düzeylerine ilişkin bilgilerin edinilmesi ve daha sonra Türkiye'de konuya ilişkin gerçekleştirilecek olan araştırmalara ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4 Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ölçekteki maddeleri gerçek düşüncelerine göre objektif bir şekilde cevaplandırdığı,
2. Araştırmada kullanılan ölçekteki maddelerin araştırmacı tarafından öğretmenlere doğru ve olumlu bir şekilde yönlendirildiği,
3. Google Forms'dan alınan örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1) 2020-2021 öğretim yılı ile,
2) Türkiye'de Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı hizmet veren resmi ve özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile,

3) Araştırmada toplanan veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeği" ve "Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT)"e verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.
4) Araştırma formlarının Google Forms ile uzaktan öğretmen gruplarına paylaşılması ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Okul öncesi eğitimi: Çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya dek, devam eden yaşantılarında etkili olan; bilişsel, sosyal, kaba-ince motor ve dil gelişimlerinin ciddi oranda tamamlandığı, karakterinin biçimlendiği, ailede ve okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimdir (Aral vd., 2011).

Erken Okuryazarlık Becerileri: Erken okuryazarlık becerileri, çocuklara okul öncesi dönem içerisinde kazandırılması beklenen ve okuma yazmanın öğrenildiği süreçte gerekli ön koşul bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Sesbilgisel farkındalık: Çocukların sözcüklerin seslerini fark etme yeteneği, başlangıç ve uyaklı sesleri belirleme yeteneği ve sözcükleri oluşturan sesbilgisel yapıları manipüle etme becerisidir (Lonigan vd., 2008).

Yeterlik: "Bir işi, etkili ve verimli biçimde yerine getirmek için sahip olunması gereken mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerlerdir" (MEB, 2017a, s.2).

Öğretmen yeterliği: Öğretmenlerin "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi beceri ve tutumlar"dır (MEB, 2017b s.4).

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Erken Okuryazarlık Sürecinin Kuramsal Temelleri

"Okuryazarlık" terimiyle yazılı olarak ilk kez Oxford İngilizce Sözlük'ün 1883 baskısında yer verildiği görülmektedir. 19. yy'da araştırmacılar çalışmalarında "okuryazarlık" kavramı bütünsel bir bakış açı ile ele alınmak yerine okuma ve yazma kavramları şeklinde ayrı ayrı ele alınmıştır (Karaman Benli, 2015). Okumaya hazır olma kavramından ilk olarak Patrick (1899) tarafından bahsedilmiş, Huey (1908) tarafından desteklenmiştir. Bu kavram devam eden 60 yıl boyunca küçük çocukların okuması hususunda önemli bir kavram olarak ele alınmıştır. 1928'de iki ABD'li psikolog okumaya hazır olmayı resmen araştırmaya başlamıştır (Morphett & Washburne, 1931). Okumaya hazır olmanın zihinsel yaşla yakından bağlantılı olduğu vurgulanmıştır, "Bir çocuğun zihinsel yaşı altı yıl altı aylık olana kadar okumaya başlamanın ertelenmesi faydalıdır" iddiasında bulunmuşlardır. Daha sonra bu görüş Dolch ve Bloomster (1937) tarafından desteklenmiştir. Bu çalışmalar okuma yazmanın esas kavramlarına dayanmasa da eğitim dünyası tarafından tutkuyla benimsenmiş, sonraki 50 yıl boyunca, okuma öğretimiyle ilgili kitaplar, bu dört araştırmacının hazırbulunuşluk görüşlerinin tekrarı niteliğinde devam etmiştir (Gillen & Hall, 2003, aktaran Altun, 2016).

II. Dünya Savaşı diğer disiplin alanlarını etkilediği gibi okuryazarlık araştırmaları için de itici bir güç sağlamıştır. Ancak bu dönemdeki okuryazarlık daha çok yetişkinlerdeki cehalete odaklanması nedeniyle işlevsel okuryazarlık boyutundadır (Gray, 1956). İşlevsel okuryazarlık kavramı araştırmacıları ilk kez okuryazarlığın insanların günlük yaşamlarındaki yeriyle ve okuryazarlığı kod çözme süreci olarak görmekten öte toplumsal boyutuyla ilgilenmeye zorlamıştır. Aynı zamanda okumanın yanında yazmanın da önemine dikkat çekmiştir. Frank Smith tarafından yazılan "*Okumayı Anlama / Understanding Reading, (1971*)" adlı kitap araştırmacıların dikkatini önemli derecede çekmiştir (Karaman, 2013). Okuma çalışmaları, o döneme kadar gerçekleştirilmiş çalışmalarda olduğu gibi okumanın sınırlı alanına odaklanmak yerine hem bilişsel hem de davranışsal stratejileri içeren oldukça karmaşık bir süreç olarak ele alınmıştır. Kitaba göre okuma, birçok araştırma

disiplinini, çizim ve anlam üzerine çeşitli deneyimleri içermektedir. Çocukların bu karmaşık yeterlikleri okula başlamanın öncesinde de edinebileceğine dikkat çekilmiştir (Gillen & Hall, 2003).

Clay (1969), Goodman (1976) ve Read'in (1970) okuryazarlıkla uğraşan çocukların stratejik davranışlarıyla ilgili çocuklara açıkça soru sormayan, bunun yerine onların okuryazarlık uğraşı ile ilgili davranışlarına odaklandıkları çalışmalarıyla beraber geliştirdikleri yaklaşım, erken çocukluk ve okuryazarlığın kavramsallaştırılmasında bazı büyük değişimlere yol açmıştır. Bu çalışmalar sonucunda çocukların okuryazarlık becerilerinin çoğunun teknik olarak hatalı olmasına rağmen, çocukların okuryazarlığa yönelik strateji ve hipotezler geliştirmek için çaba gösterdikleri görülmüştür. Sonrasında Lass (1982) doğumdan itibaren, Baghban (1984) ise doğumdan üç yaşa, Crago ve Crago (1993) üçten dörde, ilk İngiliz vaka çalışması olan Payton (1984) dördüncü yıl boyunca ve Bissex (1980) beşinci yılında çocukları takip etmişlerdir (aktaran Gillen & Hall, 2003). Tüm bu gözlemlerin bulguları, okuryazarlığın kesinlikle okuldan önce başladığına işaret etmişlerdir. Böylelikle çocukların okula başlamadan önce de okuryazarlıkla ilgili deneyimler yaşadıkları keşfedilmiştir. Bu çalışmalar neticesinde okuryazarlığın bireyin doğumu itibariyle başladığı ve yaşamı boyunca sürdüğü üzerine görüşler belirmeye başlamıştır (Gillen & Hall, 2003). 1970'li yılların sonları, 1980'li yılların başlarında okuryazarlığa ilişkin farklı kavramlar şekillenmeye başlamıştır. Yeni kavramlar arasında en dikkat çeken kavram gelişen okuryazarlık (emergent literacy) anlayışıdır (Whitehurst & Lonigan, 1998). Gelişen okuryazarlık kavramı Uzuner (1996) tarafından "filizlenen okuryazarlık" şeklinde Türkçeye çevrilmiştir. Bu kavram bazı araştırmacılar tarafından "gelişen okuryazarlık" şeklinde adlandırılmaktadır (Girgin, 2003; Şimşek, 2011). Gelişen okuryazarlık görüşüne göre (Teale & Sulzby, 1992);

- Okuryazarlık becerilerinin kazanılması formal okul yaşantısının öncesinde başlamaktadır.
- Bu beceriler, çocuklara ebeveynleri tarafından ev ortamında ya da etkileşim içerisinde oldukları çevreleri tarafından kazandırılmaktadır.
- Gelişim bütünseldir; yazılı ve sözlü dilin unsurları belirli bir sırayı izleyerek değil, eş zamanlı olarak ve birbirleriyle ilişki içerisinde gelişmektedir.

- Bilişsel gelişim için doğumdan altı yaşa kadar olan süreç kritik dönem olarak kabul edilmektedir.
- Yazı becerileri yarı yapılandırılmış günlük yaşam deneyimleriyle edinilmektedir. Çocuklar, çevrelerindeki yetişkin etkileşimleri ile okuma-yazmaya ilişkin keşiflerde bulunmaktadırlar ve bu yetişkinlerin okuma yazma davranışlarını modellemektedirler.
- Her çocuğun gelişimi farklıdır. Bu nedenle okuma yazma süreci genellenmiş basamaklar şeklinde algılansa dahi, her çocuğun okuma yazma süreci farklılık göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde okuryazarlık sürecini ele alan birçok farklı kurama rastlanmaktadır. Bilişsel kuramlarda psikolojinin yanı sıra Şema Teorisi (Schema Theory) ile okuma-bilişsel gelişim ilişkisi de incelenmiştir. Bilişsel süreç ürünü olan anlama ve algılama, okuma ile ilişkilidir. Bu kurama göre birey bir şeyler okurken yazılı metni zihninde yapılandırmaktadır. Bunu yaparken daha önce öğrendiği bilgilerini kullanması gerekmektedir. Bu doğrultuda şemalar işin içine girmektedir. Bu aktif bir bilişsel süreçtir (An, 2013). Çocuk sözcüklerin anlamlarına hakim olsa dahi sözcüklerin uygun yerlerde kullanımı bilişsel beceriler gerektirmektedir (Özbay, 2019). Üstbiliş Kuramında ise bilinenin farkında olma, öz düzenleme gibi ileri zihinsel becerilerin üzerinde durulmasının yanı sıra erken okuryazarlık becerileri de vurgulanmıştır. Üstbilişsel işlemler, çocukların okuryazarlık süreçlerini basitleştirerek onların desteksiz okuryazar olmalarını destekler (Kennedy, vd., 2012).

1920'li yıllar itibariyle okuryazarlığın gelişim süreci "olgunlaşma" görüşüne dayandırılmaya başlamıştır. Gesell'in (1928) çalışmalarına dayanan olgunlaşma kuramına göre okuryazarlık faaliyetlerinde etkin bir performansın ön koşulu çocukların zihnen ve bedenen belirli bir olgunluğa ulaşmalarıdır. Bu doğrultuda bu yaklaşıma göre çocuk beklenen olgunluğa erişmeden aile ve toplum tarafından okuma yazmayı öğrenemeyecektir (Barratt Pugh & Rohl 2000; Morrow, 2001; Soderman vd., 2005).

Olgunlaşma teorisi yerine ilerleyen yıllarda "gelişimsel yaklaşım"ın benimsenmeye başlamasından itibaren 1960'ların sonuna kadar okuryazarlık öğretiminde "okumaya hazır olma" kavramından bahsedilmektedir. Bu yaklaşıma göre

olgunlaşma süreci bazı hazırlık programları ile desteklenmelidir (Durkin, 1968; Teale & Sulzby, 1986; Van Kleeck & Schuele, 2010). Bu doğrultuda yapılandırılmış ve sıralı bir biçimde organize becerilere dayalı araştırmalar içeren etkinlikler geliştirilmiştir. Okuma ve yazma, birtakım araçlarla sistematik bir şekilde öğretilen ayrı beceriler olarak ele alınmıştır. Ebeveynlerin okuryazarlık gelişimdeki rolünün sınırlı olduğu düşünülerek ebeveynlere çocuklarına formal olarak okula başlamadan önce okuma ya da yazmayı öğretmemeleri öğütlenmiştir. 1970'lerde gelişimsel okuryazarlık görüşüne eleştirel bir bakış açısı olarak okuma ve yazmanın çocuğa öğretilmesi gereken sıralı beceriler olmanın yanı sıra bu süreçte çocuğun katılımının daha aktif olduğu etkinliklerin deneyimlendiği bir süreç olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Erken okuryazarlığı destekleyen deneyimlerin edinildiği ortamları sağlayan aile ve toplum bu sürecin merkezine yerleştirilmiştir. Bu yaklaşım okuma, yazma ve sözlü dil gelişimini birbiriyle ilişkili bir biçimde ele almaktadır (Barratt-Pugh & Rohl, 2000).

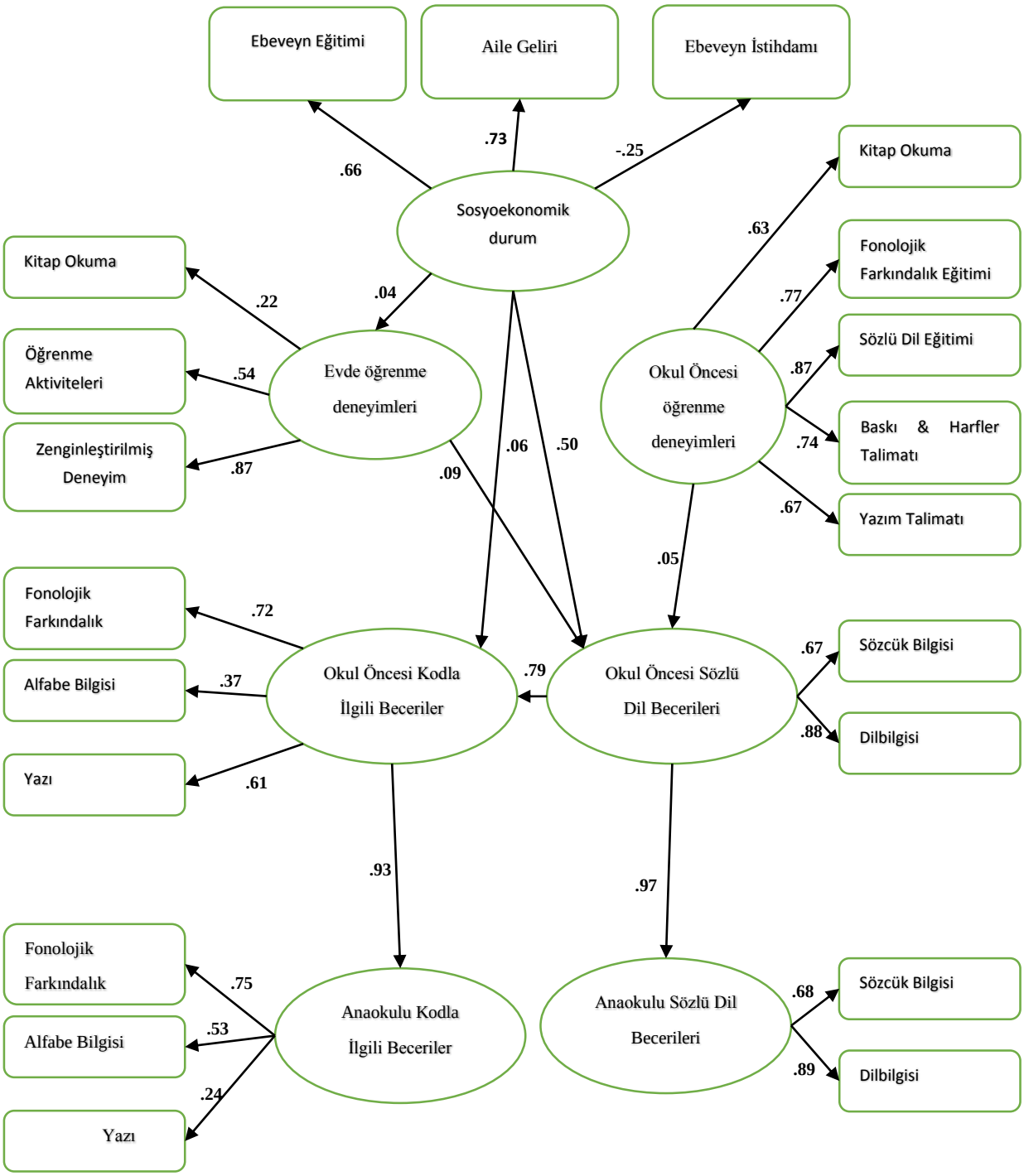
İlk defa Clay (1966) tarafından "erken okuryazarlık" kavramı ortaya konulmuştur. Bu kavram doğrultusunda erken çocukluk eğitiminde yeni bir çalışma alanı ortaya çıkmıştır (Whitehurst & Lonigan, 1998). Alanyazında aynı anlama gelen birden fazla kavrama rastlanmaktadır. "Gelişen okuryazarlık (Atlar & Uzuner, 2018; Şimşek, 2011), kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık (Akyüz, 2016; Akyüz & Doğan, 2019), yeşeren okuryazarlık (Gül, 2007), filizlenen okuryazarlık (Altun vd., 2016; Baydık, 2003), öncül okuryazarlık (Nergis, 2008) ve en yaygın kullanımı ile erken okuryazarlık (Arman, 2014; Çetin, 2019; Demir, 2021; Deretarla Gül & Bal, 2006; Enerem, 2018; Ergül vd., 2016; Ertekin, 2021; Işıtan vd., 2020; Laçin & Güldenoğlu, 2022; Sağlam & Özyürek, 2022) literatürde yer alan terimlerdir. Erken okuryazarlık yaklaşımının diğer okuryazarlık yaklaşımlarından temel farkı; okuryazarlığın yaşamın ilk yılları itibariyle gelişimsel süreç içerisinde edinilen kazanımlar olarak ifade edilmesidir. Erken okuryazarlık deneyimleri, bebeklik dönemi itibariyle başlamaktadır ve erken çocukluk dönemine dek devam etmektedir. Bebeklik dönemindeki kavram ve sözcük oluşturulmasındaki çabalar, erken çocukluk dönemindeki yetişkin etkileşimli etkinliklerle sürmektedir (Sağlam, 2020).

Erken okuryazarlık alanında literatürde üç önemli kuram göze çarpmaktadır. Bunlar psikolinguistik kuram, ekolojik kuram ve sosyo-kültürel gelişim kuramıdır.

Psikolinguistik kuramı (Psycholinguistic Theory): Chomsky (1965) dil edinimindeki kolaylığı bütün çocukların doğuştan bu yetiye sahip olmaları üzerinden açıklamaktadır. Chomsky, bu yetiyi Dil Edinim Aygıtı (Language Acquisition Device) şeklinde isimlendirmiştir. Goodman'ın (1994) psikolinguistik kuramı, yapılandırmacı yaklaşıma odaklanmaktadır. Goodman okumanın yalnızca okuma alıştırmaları ile öğrenilebileceğini ve bu hususta eğitimcinin rolünün çocuğun sürecini kolaylaştırmak olduğunu ifade etmiştir (Kennedy vd., 2012). Bu kuramda "çocuklar edinecekleri karmaşık dil yapılarını, kendilerine yetişkin girdisi olarak sunulan eksik ve doğru olmayan bilgiye rağmen gerçekleştirebilirler" görüşü hakimdir (Temel, vd., 2014). Lasnik (2005) öğrenme sürecindeki psikolojik ve biyolojik boyutuna dikkat çekerek Chomsky'nin görüşüne benzer bir görüş belirtmektedir. Cowie (2008) dil edinim aygıtının doğuştan gelmesinin göz önünde bulundurulması doğrultusunda diğer öğrenme yetilerinin de bu şekilde edinilmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Cowie, 2008, aktaran Özbay, 2019). Pinker (1994) ise dil öğrenmenin sağlanmasında insan zihninde bir tarif veya program bulunmasının gerekli olduğunu ve böylelikle insanların sonsuz miktarda sözcük öğrenebilmesinin mümkün olduğunu savunmaktadır (Pinker, 1994). Özetlemek gerekirse psikolinguistik kuramcılar tarafından dil gelişiminin temellerinin biyolojik ve psikolojik çerçevede ele alındığı söylenebilir (Özbay, 2019). Bu kuram doğrultusunda bakıldığında çocuğun okuryazarlık becerilerini kazandığı dönemde de eğitimin ve çevrenin destekleyici rolünden yararlanılmasının gerekliliği açıktır. Yapılan çalışmalara bakıldığında okuryazarlık becerileri üzerinde okuryazarlık ortamının (Akoğlu & Kızılöz, 2018; Davidse vd., 2011; Griffin & Morrison, 1997; Işıtan vd., 2020; Öztürkçe, 2020; Turan & Topçu, 2018; Yazıcı & Kandır, 2018) etkisini vurgulayan çalışmalara rastlanmaktadır.

Genone (2009) psikolinguistik kuramın vurgu yaptığı çocuğun okuryazarlık becerilerini kazandığı dönemde eğitimin ve çevrenin destekleyici rolünün önemini, dilden okuryazarlığa geçişte ev ve okul öncesi deneyimlerin rolünü ele alarak ortaya koyan, erken okuryazarlık ev ve okul öncesi kurumu arasındaki ilişki diyagramı Şekil 2.1 de görülmektedir.

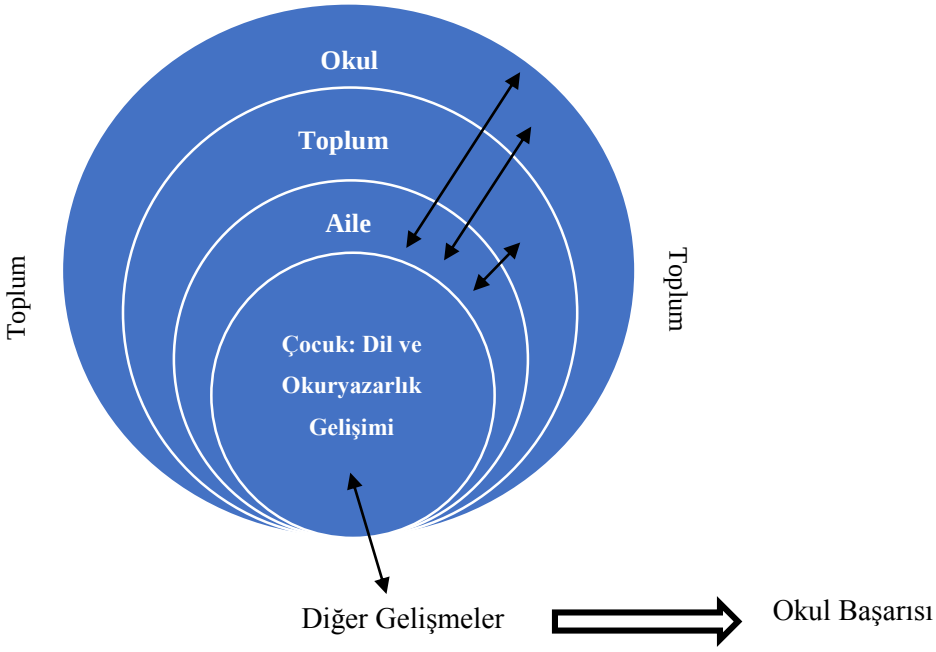
Şekil 2.1. Genone (2009) erken okuryazarlık ev ve okul öncesi kurum arasındaki ilişki diyagramı.



Ekolojik Kuram: Bir çocuğun gelişiminde biyolojik, genetik ve çevresel faktörlerin önemi birçok çalışma ile ortaya konmuştur. Genetik etmenlerle büyük ölçüde çocuğun potansiyeli belirlenirken, çevresel faktörler de bu potansiyelin ne kadar kullanılabileceğine işaret eder. Çevresel faktörler, çocuğun içerisinde bulunduğu

aileyi ve onun çevresini içine alır. Bronfenbrenner'in geliştirmiş olduğu Ekolojik Kuram'a göre çevresel etmenler çocuğun bütün gelişim alanlarına etki etmektedir. Ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik koşullar da çocuğun gelişiminin birçok yönünün güçlü bir yordayıcısıdır. Düşük sosyo-ekonomik koşulların çocuğun sağlığına, akademik ve bilişsel kazanımlarına ve sosyal-duygusal gelişimine olumsuz yönde etkisi mevcuttur. Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki aileler çocuklarına bir dizi uyaran, etkileşim, potansiyel, hizmet ve onların yararına olabilecek birçok sosyal bağlantı sağlayabilirken; düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelerde büyük ölçüde bu kaynaklara erişim yoktur (Brooks Gunn & Duncan, 1997, aktaran Ünal, 2021). Bu kuram doğrultusunda bakıldığında erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde sosyo-ekonomik koşulların etkisi önem kazanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde de sosyo-ekonomik koşulların okuryazarlık becerileri üzerine etkisinin incelendiği birçok çalışmaya (Coşkun, 2016; Haktanır, 2021; İşlek, 2021; Ökten, 2021; Taşkınbaş, 2021; Ünal, 2021) rastlanmaktadır. Xu vd. (2014) tarafından da bileşen geliştirme ve uygulamada bir gelişimsel ekolojik sistem modeli kullanmak üzere ekolojik sistemler yaklaşımına dayanan; küresel ekolojik sistem içerisinde çocuk, ebeveyn/aile ve öğretmen/sınıf olmak üzere üç seviyeyi ele alan bir okuryazarlık projesi tasarlanmıştır.

Şekil 2.2. Xu vd.'nin (2014) okuryazarlık projesinin teorik çerçevesi.



Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı: Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramına göre okuryazarlık becerilerindeki gelişim, kültürel bir aktarımdır. Vygotsky de okul öncesi dönemde okuma-yazma öğretimi üzerine düşünmüştür (Öztürkçe, 2020). Okuryazarlığın sosyo-kültürel temelli olarak edinildiği yaklaşımı Boirdeu'nün teorisinden türetilmiştir. Boirdeu, okuryazarlığın bir tür kültürel sermaye olduğunu ileri sürmüştür (Ertekin, 2021). Vygotsky, bu dönemde erken okuma-yazma becerilerini çocukların ihtiyaçları doğrultusunda harf vb. öğretmektense yazılı materyallerle etkileşimini destekleyici şekilde rehberlik edilerek dile yönelik iletişiminin gelişmesini ve içinde bulunduğu kültüre yönelik hakimiyetini desteklemek gerekmektedir (Karaman Benli, 2015). Düzen'in (2017) ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerini değerlendirdiği çalışmasında anadili Türkçe olan çocukların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kültürel aktarım göz ardı edilemez. Alanyazın incelendiğinde erken okuryazarlık programlarının erken okuryazarlık becerilerine etkisini konu alan birçok çalışmaya (Çetin, 2019; Ertekin, 2021; İşlek, 2021; Yalman, 2020; Yumuş, 2018) rastlanmaktadır.

2.2. Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Önemi

Okuryazarlık doğumla başlayan bir süreçtir (Özkul Kuzu, 2022; Teale & Sulzby, 1986). Çocukların formal okuma yazma öğrenimleri öncesindeki süreçte okuryazarlıkla ilgili edinmeleri beklenen ön koşul bilgi, beceri ve tutumlar ise "erken okuryazarlık becerileri" şeklinde tanımlanmaktadır (Doyle, 2009; Ergül vd., 2014; Evans vd., 2006; Gök, 2013; Lerner, 2000; Scarborough, 2018). İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye'de bu kavrama ilişkin çalışmaların başlangıcı 2003-2004 olarak görülmektedir (Baydık, 2003; Çolak & Uzuner, 2004), bu tarihten 2013-2014 yıllarına kadarki süreçte filizlenen okuryazarlık, ilk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi, gelişen veya gelişimsel okuryazarlık kavramlarına rastlanmaktadır (Sarıkaya & Uzuner, 2013; Şimşek, 2014). Günümüz tanımıyla erken okuryazarlık, çocukların okuryazar olmadan önce okuma ve yazmaya ilişkin sahip olduğu ön becerilerdir. Erken okuryazarlık becerileri de doğumla başlamaktadır (Dickinson vd., 2006; Yalman, 2020). Ancak erken okuryazarlık becerilerini kazandırmada amaç

okumayı öğretmek değildir, okuma için gerekli temeli oluşturmaktır (MacLean, 2008). Bu temelin sağlam bir şekilde oluşturulması devam eden yıllardaki okuma ve akademik başarının sürdürülebilmesi açısından önemlidir.

Çocuklar, doğum itibariyle okuma ve yazmanın gerçekleştiği ilkokul döneminden önce gelişim alanlarını destekleyen çevrelere maruz kalmaktadırlar ve okuma yazmaya ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar ile okuryazarlık üzerine bir tutum geliştirmektedir (Yalman, 2020). Bu çevre deneyimleri ile çocukta gelişen bilişsel, duygusal, sosyal, motor ve dil becerileri çocuğun okuma- yazma becerileri için hazırbulunuşluk sağlamaktadır (Özkul Kuzu, 2022). Bruner (1960) de çocukların okuma yazma öğrenmek için hazır olmadıkları süreçte öğrenecekleri ana kadar beklemelerindense bu döneme kadarki süreçte okuma yazmaya hazırlanmaları görüşünü savunmuştur. Çocukların erken dönemdeki hazırlık becerilerini edinememeleri durumunda okumaya hazır olamayacaklarını ifade etmiştir. Alan yazında bu görüşü destekler nitelikte çocukların erken okuryazarlık deneyimleri ile devam eden süreçteki okuryazarlık becerileri (Dickinson & Tabors, 2001; Ergül vd., 2016; Kargın vd., 2016; National Reading Panel, 2000) ve akademik başarıları (Güzel, 1998; Justice & Ezell, 2001; Karaman, 2015; Spira vd., 2005) arasında güçlü bir ilişki olduğu; okul öncesi dönem çocuklarının ilkokul öncesi süreçteki okuryazarlık becerilerindeki gelişimin incelendiği birçok boylamsal çalışmada da erken okuryazarlık becerileri ile ilerleyen dönemdeki akademik becerilerin arasında anlamlı bir ilişkiye rastlandığı ifade edilmektedir (Altun & Tantekin Erden, 2016; Cunningham & Stanovich 1997; Dickinson & McCabe, 2001; Juel, 1988; Spira vd., 2005; Stevenson & Fredman, 1990). Baydar vd. (1993) da gerçekleştirmiş olduğu çalışmada erken okuryazarlık becerilerinin genç yetişkinlikteki işlevsel okuryazarlık becerilerini yordadığını ortaya koymuştur. Tüm bu bilgiler ışığında erken okuryazarlık becerilerinin erken okul başarısının edinimindeki önemi göz ardı edilemeyeceği söylenebilir.

Okuryazarlık becerileri, çocuğun akademik becerilerinin yanında, sosyal becerilerine de etki etmektedir (Altınkaynak, 2014; Bayraktar & Temel, 2014; Çelenk, 2003; Strickland vd., 2004). Erken okuryazarlık becerileri iyi olan çocukların, daha zayıf olanlara kıyasla akademik alanlarda olduğu gibi sosyal alanlarda da daha başarılı oldukları görülmektedir (National Reading Panel, 2000; Snow vd., 1998).

Okuryazarlık becerileri, çocukların sosyalleşmesi, gündemden haberdar olabilmesi, geçmişte edinmiş olduğu ön bilgilerinden yararlanabilmesi ve içinde bulunduğu toplumun kültürel mirasını anlayıp aktarabilmesi hususunda oldukça önemlidir (Bayraktar & Temel, 2014). Tüm bu bilgiler ışığında gerek akademik gerekse sosyal bağlamda erken okuryazarlık becerilerinin edinilmesi büyük önem taşımaktadır.

Çok sayıda araştırma okuryazarlık becerileri bakımından yetersiz bir şekilde ilkokula başlayan çocukların olumsuz bir başlangıç yaşadıklarını, okuma öğreniminde birtakım güçlükler çektiklerini ve bütün okul yaşantıları süresince de bu olumsuzlukların sürdüğünü ortaya koymaktadır (Francis vd., 1996; Juel, 1988; Stanovich, 1986). Whitehurst (2001) okuryazarlık becerileri bağlamında güçlük çeken çocukların yalnızca akademik alanda değil, sosyal, edimsel ve duygusal alanlarda da problemler yaşama açısından risk altında olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda okuma becerisine yönelik olası olumsuzlukların önlenmesinde çocuklarda erken okuryazarlık beceri gelişiminin okul öncesi dönemde desteklenmesinin önemi gün geçtikçe daha da anlaşılmaktadır (Ergül vd., 2014). Okuryazarlık becerileri açısından yetersizliğe sahip çocuklara karşı derslere motive olma, okuduklarını anlama ve akademik başarı göstermede beklentisizlik söz konusu olduğunda, bu çocukların tüm okul yaşantıları olumsuz yönde etkilenmektedir (Güzel, 1998). Ancak çocukların önemli bir bölümünün öğrenmede ön koşul beceriler olan erken okuryazarlık becerilerinden yoksun bir şekilde ilkokula başladığına dair bulgular mevcuttur (Whitehurst vd., 1994b). NICHD desteği ile 1998 yılında gerçekleştirilen bir çalışmaya göre; ilkokula geçen çocuklardan sadece %5'i ilkokula okuma becerisini kazanmak için hazır olarak başlamaktadır ve bu çocukların eğitim verilmeden de okumayı edinebileceği belirtilmiştir. Kalan çocuklardan %20-30 aralığında kalan çocukların standart okuma öğretimiyle kolaylıkla okumayı edinebilecekleri, diğer %20-30 aralığındaki çocukların da okumayı öğrenmelerinin zor olduğu, bu bağlamda destek hizmetlere gereksinim duydukları ifade edilmektedir. Kalan %30 içerisinde bulunan çocukların okumayı öğrenebilmesi için yoğun destek hizmetlerin sağlandığı, bu çocuklara ikinci sınıf öncesinde destek verilmediği takdirde çocukların akranlarından geri kalacakları ve akranlarıyla aynı okuma seviyesine bir daha ulaşamayacakları vurgulanmaktadır. Grubun %5'lik bölümünde bulunan çocukların ise ciddi devamlı okuma güçlüklerine sahip olduğu ve özel eğitime gereksinim

duyduğu ifade edilmektedir (Lyon, 1998; NICHD, 2005). Benzer şekilde okul öncesi eğitim kurumlarına akranlarına kıyasla daha dezavantajlı başlayan çocukların, okul öncesi dönem içerisinde desteklenmemeleri durumunda akranlarına yetişemeyecekleri belirtilmektedir (Skibbe, vd., 2008). Vernon Feagans vd. (2013) de gerçekleştirmiş oldukları çalışmada risk grubu çocukların büyük bir bölümü için, erken dönemde desteklenmemeleri durumunda ilkokulda akranlarıyla aralarındaki akademik başarı farkının kapanmasının zor olabileceğini ifade etmektedir. Özellikle risk grubunda olan çocuklarda okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerindeki gelişim bağlamında erken müdahalede bulunulmadığı takdirde, bu çocukların akranları ile aralarındaki farkın giderek açıldığı ve kapanmasının çok düşük bir olasılık olduğu yapılan araştırmalarda vurgulanmıştır (Diamond vd., 2013; Dickinson & McCabe, 2001).

Okul öncesi dönemde yeterince destek alamadığı için okuma becerilerinde başarısızlık yaşaması beklenen yetersizlik grubuna öğrenme güçlüğü en somut örnektir (Laçin, 2020). Ayrıca Whitehurst (2001), okuma güçlüğü çeken çocukların yalnızca okulda başarısızlık yaşama bağlamında risk altında bulunmadıklarını, sosyal-duygusal alanda sorunlar yaşama, suça karışma ve maddeye yönelme gibi konularla da mücadele etmelerinin daha olası olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazında düşük okuryazarlık ve diğer akademik becerilerin; lisede okulu terk (Jimerson vd., 2000), öğrenim durumunda düşüklük (Dougherty, 2003), hapse girme (Christle & Yell, 2008; Whitehurst, 2001) ve okul yılları süresince davranış problemleri sergileme (Davis vd., 1999) gibi uzun vadede birçok olumsuz durumla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Çocukların okula başlamaları ile beraber okuma öğreniminde yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerin belirlenmesi amaçlanarak gerçekleştirilen araştırmaların bulguları, okul öncesi dönemde kazandırılması beklenen okumaya hazırlık becerilerinin daha etkili bir şekilde desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Kargın vd., 2015; Sulzby & Teale, 1991).

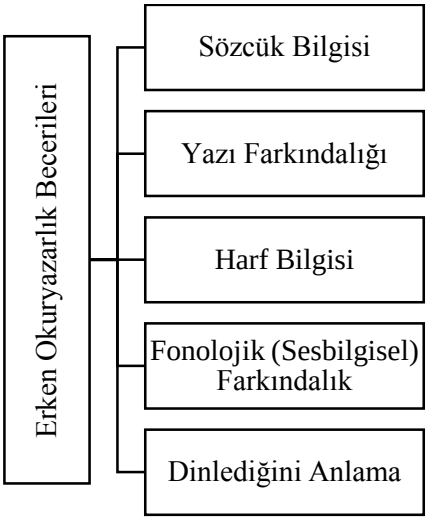
Erken çocukluk dönemi içerisinde edinilen nitelikli öğrenme yaşantılarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine olduğu kadar, devam eden yıllardaki akademik başarıya ve risk grubundaki çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aralarında kapatılamayacak farklar oluşmasının önlenmesine katkısı da yadsınamaz. Okul öncesi dönem süresince bilhassa erken okuryazarlık becerilerinin üzerinde

durulmasının gerekliliği ortadadır (Dennis & Horn, 2011). Ayrıca Bronfenbrenner ve Morris'e (2006) göre çocukların gelişimini çocuğun bireysel özellikleri ve çevresel faktörler biçimlendirmektedir. Bu nedenle bu etmenlerin her ikisinin de çocukların akademik başarısı üzerinde rol oynaması muhtemeldir. Dolayısıyla çocuklar ilkokulda okuma yazma becerisini kazanmada başarısızlık yaşamadan önce, yaşamın erken dönemlerinde ve dil becerilerinin gelişmeye başladığı dönemlerde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi önemlidir (Podhajski & Nathan, 2005). Bu nedenle erken okuryazarlık kavramının ve becerilerinin yalnızca okul öncesi eğitim ortamlarında değil, çocuğun çevresinde yer alan herkesçe iyi kavranması önem verilmesi gereken bir konudur.

2.3. Erken Okuryazarlık Becerileri

Erken okuryazarlık becerileri okuma-yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Bu temel birçok farklı beceriyi gerektirdiği için erken okuryazarlık da birçok beceri alanını içine almaktadır. Sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, harf bilgisi, fonolojik (sesbilgisel) farkındalık ve dinlediğini anlama, erken okuryazarlığın temel alt becerileri biçiminde sınıflandırılabilir (Dickinson & Tabors, 2001; National Reading Panel, 2000; Snow vd., 1998; Spira vd., 2005). Aşağıda erken okuryazarlık becerileri şemalandırılmıştır (Şekil 2.3).

Şekil 2.3 Erken Okuryazarlık Becerileri.



Erken okuryazarlık becerileri, erken çocukluk dönemi süresince belirli bir sırayı izleyerek değil, eş zamanlı bir şekilde, birbirini etkileyerek gelişmektedir (Gökkuş & Akyol, 2020). Çok sayıda araştırma erken okuryazarlık becerilerilerinin

devam eden dönemde çocukların okuma performansında önemli bir belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Elliott & Olliff, 2008; Kargın vd., 2015; Spira vd., 2005). Alt başlıklar altında bu becerilere ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak sunulacaktır.

2.3.1. Sesbilgisel (fonolojik) Farkındalık

Erken okuryazarlık becerileri arasında yer alan en önemli alt becerinden biri de sesbilgisel (fonolojik) farkındalıktır. Fonolojik farkındalık sözcüklerdeki sesleri ayırt edebilme ve sözcüklerin bu ses birimlerinden meydana geldiğini kavrama olarak tanımlanabilir (Altınkaynak, 2019). Fonolojik farkındalık, üç bölümden oluşan bilişsel bir beceridir. Bu bölümlerden ilki bir dil birimi olan fonem ile ilgilidir; ikincisi, fonemin net ve bilinçli farkındalığı ile ilgilidir; üçüncüsü, fonemleri manipüle etme becerisini içerir; yani fonolojik farkındalık fonemler düzeyindeki dili manipüle etme yeteneğidir (Hoover, 2002). Hoover'a (2002) göre fonolojik farkındalık becerileri;

- Sözcükteki ilk ve son sesi ayırt etme (*ayırt etme*),
- Sözcükteki ilk ve son sesi çıkararak söyleme (*çıkarma*),
- Sözcüğün başına ve sonuna ses ekleme (*ekleme*),
- Başlangıç ve bitiş sesine uygun olarak sözcükleri kategorilere ayırabilme (*kategorize etme*),
- Sözcükten bir heceyi alıp başka bir sözcükteki bir hece yerine kullanma (*yer değiştirme*),
- Sözcüğün kaç ses ve heceden oluştuğunu söyleme (*parçalara ayırma*) şeklinde belirtilmektedir.

Fonolojik farkındalık becerisi, büyük birimlerden küçüklere yani basitten karmaşığa doğru, yaşla paralel bir şekilde gelişme göstermektedir (Kızıltepe, 2021). Turan ve Gül (2008) tarafından fonolojik farkındalık becerilerinin kazanımındaki sıra şu şekilde açıklanmıştır:

- Kafiye becerileri,
- Sözcükleri hecelerine ayırabilme,
- Başlangıç sesleri aynı olan sözcükleri fark edebilme,
- Bitiş sesleri aynı olan sözcükleri fark edebilme,

- Sözcüklerin kaç sesten oluştuğunu bulabilme; ünlü-ünsüz, ünsüz-ünlü ve ünsüz-ünlü-ünsüz yapıdaki sözcükleri seslerine ayırabilme,
- Ünsüz-ünsüz-ünlü-ünsüz, ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz ve ünsüz-ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz yapıdaki sözcükleri seslerine ayırabilme,
- Sözcüklerdeki sesleri manipüle edebilme becerisi.

Fonolojik farkındalık çocukların kendiliğinden gelişmeyen, öğretilerek geliştirilen (Aktan Kerem, 2001; Aypak Caba, 2022; Bayraktar, 2013), okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etki eden (Emre, 2019) bir beceridir. Alanyazında alfabetik dillerde okuma öğreniminde fonolojik farkındalığın kritik olduğuna vurgu yapılmaktadır (Hoover, 2002; Kargın vd., 2017). Birçok araştırmada da erken dönemde edinilen sözcük bilgisi ve fonolojik farkındalık becerilerinin çözümleme becerisi ile arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır (Gökkuş & Akyol, 2020; Turan & Gül, 2008; Robbins & Ehri, 1994; Son vd., 2020; Stahl vd., 1991). Fonolojik farkındalığa ilişkin becerilerin erken dönemde edinilmesi okuma-yazma sürecinin sorunsuz atlatılabilmesine olanak sağlamaktadır (Altınkaynak, 2019; Chard & Dickson, 1999). Okul öncesi dönemde gelişmesi için desteklenen fonolojik farkındalık, erken dönemde gerçekleşebilecek olası sorunların tespit edilmesi açısından da önemlidir (Karaahmetoğlu, 2015). Türkçe gibi sözcüklerin sesbirim düzeyinde aktarıldığı, ses ve harflerin birebir eşleştiği ses-harf ilişkilerinin şeffaf olduğu dillerde, sözcüklerin yazılı temsillerini öğrenebilmek için fonolojik farkındalık becerileri edinilmelidir (Gökkuş & Akyol, 2020). Tüm bu durumlar ses temelli cümle yöntemi kullanılarak okuma yazmanın öğretildiği Türkiye'de, okul öncesi dönem içerisinde fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir (Altınkaynak, 2019; Aypak Caba, 2022). Çocuklara erken dönemde kazandırılan fonolojik farkındalık becerisinin devam eden eğitim hayatındaki başarıya olumlu yönde etki edebileceğine inanılmaktadır (Kargın vd., 2017).

2.3.2. Yazı Farkındalığı

Erken çocukluk dönemi içerisinde kazanılması beklenen yazı farkındalığı ile fonolojik farkındalık becerisi okuryazarlık için esas yapı taşları şeklinde ifade edilmektedir (Justice & Ezel, 2001). Bu beceriden ilk kez 1960 yılında Clay

bahsetmiştir (Bayraktar, 2013). Yazı farkındalığı; yazının işlevinin, birimlerinin ve yönünün farkına varılması, yazılı ve sözel dil ilişkisinin kavranması şeklinde ifade edilmektedir (Çalış & Gök, 2020; Justice & Ezel, 2001; Karaman & Güngör Aytar, 2016; Rathvon, 2004). Yazı farkındalığı yazının yukarıdan aşağı ve soldan sağa doğru okunduğunu, harflerin sözcükleri, sözcüklerin cümleleri oluştuğunu, cümleyi oluşturan sözcüklerin aralarında boşluklar barındırdığını, cümlenin büyük harfle başladığını ve sonunda bir noktalama işareti olduğunu, kitabın bir kapağı olduğunu, nasıl tutulduğunu ve sayfalarının nasıl çevrildiğini bilmesi gibi temel becerilerden oluşmaktadır (Bayraktar & Temel, 2017; Christie & Enz , 2008; Clay, 2000; Pullen & Justice, 2003; Vukelich vd., 2008).

Yazı farkındalığının çocukların ilerleyen süreçteki okuma becerilerini öngören en güçlü beceriler arasındadır (Bay, 2014; Carroll vd., 2011). Weir (1989) erken dönemde yazı farkındalığını kazanmanın okumayı öğrenmede şart olduğunu ve okumayı da kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Yeterli düzeyde yazı farkındalığı becerilerine sahip çocukların okula yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olmaları, ilkokula başlangıçta daha az zorluk yaşamalarını sağlamaktadır (Riley, 1996). Yazı farkındalığına yönelik becerileri iyi gelişmemiş çocuklar ise okuryazarlık konusunda daha düşük performans gösterme eğilimindedirler. Bu görüşü destekler nitelikte Ekici vd. (2020) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada yazı farkındalığı beklenenin altında olan okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula yönelik tutumlarında birtakım olumsuzluklar olduğunu belirlemişlerdir. Çocuklar bebeklik itibariyle okumaya ilişkin bilgiler ve beceriler edinmeye başlarlar ve çocukların okul öncesi dönemden ilkokul üçüncü sınıfa kadarki süreç içerisinde yazıya ilişkin kavramlarda uzmanlaşmış olmaları beklenir (Enerem, 2018). Israel'e (2008) göre bir çocukta yazı farkındalığının gelişmeye başladığı:

- Yazı dilinin iletişim amacı taşıdığı, yazılı işaretlerin bir anlam taşıdığının fark edilmesinden (yazı kavramı),
- Çevresel yazıların fark edilmesinden, harf sembollerinin isim karşılıkları olduğunun ve her sözcüğün başka başka biçim ve şekillerden oluştuğunun anlaşılmasından (harf kavramı),

- Yazı ve resim, harf ve sözcük, sözcükler ve sözcükler arası boşlukların ayrımının kavranmasından (sözcük kavramı),
- Yazının yönünün (yukarıdan aşağıya ve soldan sağa doğru) kavranmasından (yazı kavramı),
- Kitabın bölümlerinin ve amacının kavramasından (kitap kavramı),
- Noktalama işaretlerinin amacının farkına varmasından (noktalama kavramı),
- Gördüğü sözcüklerin bir kısmını tanımasından, tanıdığı yazılı sembolleri yazma çabasından anlaşılabilmektedir.

Eğitimin beraberinde geliştirilebilen bir beceri olan (Bayraktar, 2013; Enerem, 2018; Şimşek, 2011), yoğun yazılı materyaller barındıran ortamlarda ve yetişkin ve çocuğun beraber kitap okumaları ve çevresel yazılar üzerine konuşmaları gibi faaliyetlerin sıklıkla gerçekleştirildiği ortamlarda gelişen (Lomax & McGee, 1987; Lonigan vd., 2000; Purcell Gates, 1996) yazı farkındalığını çocukların erken dönemde kazanmaları sağlanmalıdır (Şimşek, 2011). Öğretmenler, çocukların yazılı dili görüp kullanmasına olanak sağlayan yazılı materyallere sınıflarında yer vererek, çocukların dikkatini sözcükler ve harfler üzerine çekebilirler. Çocuklar henüz okumayı öğrenmemiş olmasalar dahi yazının önemine, işlevine, özelliklerine dair farkındalık kazandıracak olan afişler, üzerinde yazı bulunduran resimler, yazılı semboller; mektup, kitap, gazete gibi yazılı kağıtlar ve diğer yazılı materyallerle sıklıkla karşılaştıklarında, konuşma dili ve yazılı dil arasında bağlantı kurarak okuma yazmaya hazırlık dönemine rahat bir geçiş yapabilmektedirler (Altınkaynak, 2019). Ancak Ergül vd. (2014) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada öğretmenlerin yazı farkındalığı etkinliklerine yeterince yer vermediklerini tespit etmişlerdir. Bu durumun neden olabileceği olası güçlüklerin önüne geçilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda yazı farkındalığına gereken önemin verilmesi ve öğretmenlerin sınıflarında bu becerilerin gelişimine yönelik etkinlikler gerçekleştirmelerinin farkındalığını kazanmaları sağlanmalıdır.

2.3.3. Sözcük Bilgisi

Sözcük bilgisi, erken okuryazarlık gelişiminin en önemli yordayıcılarından biridir (Silverman, 2007). Sözcük bilgisi, çocukların metin içerisinde gördüğü,

okuduğu, yazdığı, dinlemede işittiği, konuşmada kullandığı sözcüklerin kullanım şekillerini ve anlamlarını bilmeleridir (Beauchet vd., 2010; Demir, 2021).

Metnin yapısını analiz edebilme, akıl yürütme, çıkarım yapma gibi okuduğunu anlama becerilerinin temelini oluşturan sözcük bilgisi, okuduğunu anlama kazanımının en temel belirleyicileri arasında yer almaktadır (Ergül vd., 2014; Greene & Lynch Brown, 2002; Kargın vd., 2015; Pullen vd., 2010; Robbins & Ehri, 1994). Okumanın yalnızca yazılı bir metnin seslendirilmesi olmadığı ve okumanın nihai amacı olan okunulan metni anlamanın gerekliliği düşünüldüğünde, sözcük bilgisine sahip olmanın okuma becerisine ve okuduğunu anlamaya etkisi dikkat çekmektedir. Çünkü okunulan metnin anlaşılabilmesi için sözcüklere doğru anlamların yüklenebilmesi gerekmektedir (Ergül vd., 2014). Okuma yazma öğrenimi ile başlayan ve bu beceri üzerine temellenen okulda okuduğunu anlama için okunan metinlerdeki sözcüklerin anlamlarının doğru bilinmesi gerektiği açıktır (Scarborough, 2018).

Alıcı ve ifade edici dil becerileri ile üst düzeyde ilişkili sözcük bilgisi (Akgün, 2020; Hjetland vd., 2019; Kahraman Evrenkaya, 2019; Parpucu & Dinç, 2018) sözel dildeki yeterliliğin ve genel dil performansının bir göstergesidir (Akgün, 2020; Marchman & Fernald, 2008). Sözcük bilgisi, yaşamın erken dönemleri itibariyle çocukların akranlarıyla ve yakın çevresindeki yetişkinler ile gerçekleştirdiği sosyal etkileşimler, çevrelerindeki yazılı materyaller, çocuklara okunan kitaplar ve diğer okuma yazmaya hazırlık faaliyetleri aracılığıyla gelişmektedir (Roskos & Neuman, 2018). Sénéchal (2011) gerçekleştirmiş olduğu modelinde anaokulundaki çocukların sözcük bilgisinin dördüncü sınıftaki okuduğunu anlama becerisi ile anlamlı ve pozitif yöndeki ilişkisini rapor etmiştir. Birçok araştırma da okul öncesi dönemde çocuğun sahip olduğu sözcük bilgisinin devam eden akademik hayatında okuduğunu anlama başarısını yordadığını vurgulamaktadır (Bleses vd., 2016; Catts vd., 2016). Bu dönemlerde bu becerileri edinmiş kelime hazineleri geniş olan, sözcük bilgisi yüksek çocukların okuma esnasında çözümledikleri sözcükleri daha doğru ve akıcı bir şekilde anlamlandırmaları okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Metsala, 1999). Çok sayıda çalışma sözcük bilgisine yönelik yeterli beceriye sahip çocuklarda okuma öğrenmenin daha hızlı, etkili ve kolay biçimde gerçekleştiğini ortaya koymuştur (Metsala, 1999; Shing, 2013). Yetersiz sözcük bilgisine sahip olan çocuklar ise ilkokula başladıklarında okumayı öğrenmede güçlük çekmektedirler

(McCathren & Allor, 2002). Sözcük bilgisi yeterince gelişmemiş çocuklar devam eden yıllarda okuduklarını anlamakta da zorluk yaşadıkları için okuma etkinliklerinden kaçınma davranışı sergileyebildikleri görülmektedir (Stanovich, 1992). Bu durum nedeniyle çocukların akranlarıyla aralarında farklar oluşabileceği düşünülmektedir. Çocukların sözcük bilgisi becerileri arasında erken dönemde gözlemlenen bu farkın ilkokul sürecinde katlanarak sürdüğü görülmektedir (Kahraman Evrenkaya, 2019). Bu nedenle erken dönemde çocukların birçok alanda desteklenebileceği okul öncesi dönemde, çocukları erken okuryazarlık sürecine hazırlayacak sözcük bilgisine yönelik çalışmalar gerçekleştirmek oldukça önemlidir (Ertekin, 2021; Kargın vd., 2017).

2.3.4. Harf Bilgisi

Erken okuryazarlık becerileri arasında yer alan ve erken okuryazarlığın güçlü bir belirleyicisi olan harf bilgisi (Bradley & Stahl, 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998), çocuğun yazılı dilin harf olarak isimlendirilen sembollerden oluştuğunun farkında olması şeklinde tanımlanmaktadır (Justice & Sofka, 2010). Harf bilgisi, yazılı dilin sembolü olan harflerin şekillerine, bu harflerin isimlerine ve ses karşılıklarına yönelik hakimiyeti ve harfleri farklı yazım şekillerinde tanımayı ifade etmektedir (Levin vd., 2006; NELP, 2008).

Harflerin isimlerine hakimiyet ve ses karşılıklarını bilmek birbirleriyle örtüşen ancak birbirlerinden farklı becerilerdir. Harflerin isimlendirilmesi gelişimsel olarak çocuk tarafından daha kolay başarılmaktadır. Daha güçlü bir sesbilgisel temel gerektiren harflerin seslendirilmesinden daha kolay ve çok daha erken sergilenen bir beceridir. Harfleri isimlendirmeyi başaran çocuklar harfi bir kart üzerinde ya da bir sözcüğün ilk harfi olarak konumlanmış şekilde gördüklerinde bu harfi isimlendirir. Ancak harfleri sözcüğün herhangi bir yerinde gördüklerinde bu harfi seslendiremiyorlarsa henüz harf seslendirme becerisi kazanmamışlardır (McBride Chang, 1999).

Harf bilgisi edinmeden önce çocuklar görsel hafızalarını kullanarak sözcük, harf, rakam ya da sembolleri tanımlamaya çalışırlar (Ertekin, 2021). Birçok çocuk metin içerisinde gördüğü herhangi bir sözcüğü tanımlayamaz iken gördüğü reklam panoları, tabelalar gibi çevresel yazıları tanımaktadır (Burke & Cutter Mackenzie, 2010). Çocuklar bu çevresel yazıları fark etmelerini takiben harf bilgisini kazanmaya

başlamaktadır. Çevrelerinde karşılaştıkları harfleri, görselleri ve diğer sembolleri ayırt etmelerinin sonrasında bu çevresel yazılarda bulunan harflerin ses karşılıkları olduğunu gözlemlerler (Strickland & Schickedanz, 2009). Jones vd. (2013) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada çocukların harf bilgisine ilişkin sergiledikleri bazı davranışlardan bahsetmişlerdir.Bunlar:

- Çocuğun kendi isminde yer alan harfleri fark etmesi, isimlendirmesi ve seslendirmesi,
- harflerin alfabedeki konumunu gözlemlemesi,
- metin içerisinde harfleri tanıması,
- belirli harflerin seslerini yansıtması gibi becerilerdir.

Erken dönemde çocuklara bu becerileri kazandırmadaki birincil hedef çocuğu okuryazar olma yolunda desteklemektir (Kate & Lose, 2018, s. 609, aktaran Ertekin, 2021). Harf bilgisi çocuklar tarafından ilerleyen yıllarda kazanılması istenen sözcük çözümleme, okuma hızı performansları için de önkoşul bir beceridir (Johnston vd., 1996; Kargın vd., 2017). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda harf bilgisinin okuryazarlığın seyrini etkilemesi muhtemeldir. Konuya ilişkin yapılan boylamsal çalışmalarda da harf bilgisinin yakın ve uzak gelecekte çocukların okuma performansını yordadığına ilişkin bulgular elde edilmiştir (Evans vd., 2006; Hammill, 2004; Karakelle, 2004; Leppanen vd., 2006; Strickland & Schickedanz, 2009). Bu görüşü destekler nitelikte birçok araştırma okuma becerisini kazanma sürecinin harf bilgisine sahip çocukların lehine olduğunu, bu çocukların okumayı daha hızlı öğrendiğini ortaya koymaktadır (Riley, 1996). Erken dönemde beklenen düzeyde harf bilgisi becerilerini edinememiş çocuklar ise okumayı öğrenme sürecinde akranlarından geri kalma eğilimdedir. Bu geri kalma sonucunda yazı yazma, akıcı okuma ve sözcük bilgisi becerilerinde öğrenme boşlukları meydana gelmektedir (Torgesen, 2002). Bu durumların önlenmesi adına harf bilgisi, okul öncesi dönemde öğrenme hedefleri arasında yerini almıştır (Piasta & Wagner, 2010). Nitekim mevcut okul öncesi eğitim programı içerisinde harf bilgisini kapsayan hiçbir kazanıma yer verilmemektedir; bunun beraberinde okul öncesi öğretmenleri de harf bilgisi becerisini geliştirmeye yönelik herhangi bir etkinliğe sınıflarında yer vermediklerini ifade

etmektedirler (Kargın vd., 2017). Ergül vd. (2014) de gerçekleştirmiş oldukları araştırmada okul öncesi eğitim ortamlarında harf veya yazı bulunduran materyallere çok sınırlı bir şekilde yer verildiği veya yer verilmediği saptanmıştır. Birçok çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazma bilmemelerini gerekçe göstererek öğrenme ortamlarında yazı kullanmayı gerekli bulmadıklarını ifade etmeleri (Deretarla Gül & Bal, 2006; Ergül vd., 2014; Ertekin, 2021) bu durumun nedenleri arasında düşünülebilir. Bu tutumların aksine birçok çalışmada çocukların bilhassa erken çocukluk döneminde yeterli düzeyde harf bilgisine sahip olmalarının, okumada birinci basamak olarak görülen çözümleme becerisini kolay bir şekilde başarmalarını (Frost, 1998; Share, 1995), dolayısıyla da çocukların okumaya ilişkin olumlu tutuma sahip olmalarını sağlayabileceğine dikkat çekilmektedir (Evans vd., 2006; Karakelle, 2004; Leppanen vd., 2006). Okuryazarlık açısından zengin çevresel uyaranlara ve yetişkin ilgisine sahip aile ortamından gelen çocuklar, anaokulundan önce harf ve alfabeye yönelik farkındalığa sahip olurlar (Ertekin, 2021). Çocuklar bu konuda avantajlı bir çevreden gelmiyorsa öğretmenlerin okul yılının başında sıkı bir planlama yaparak çocukların alfabe ve harf bilgisini desteklemeye yönelik fırsatlar yaratması gerekir. Aksi halde çocuklar ilkokula başladıklarında riskli ve dezavantajlı grupta yer alabilirler (Jones vd., 2013). Bu nedenle öğretmenlerin harf bilgisine yönelik bilgi ve tutumlarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Alanyazında yapılan son çalışmalarda da çocukların kendi isimlerini tanımaları ve yazabilmeleri ayrı bir beceri olarak ele alınmaktadır (Erdoğan vd., 2015; Ertekin, 2021; Gök, 2013; Sağlam, 2020; Ünal, 2021). Çocuklarda ilk yazı yazma becerisine yönelik girişimler arasında görebileceğimiz kendi ismini yazma, çocukların istekli olduğu ve onlar için özel bir anlam taşıyan bir çabadır. Çocuklar isimlerini yazarak harflerin adları ve seslerine ilişkin farkındalık kazanarak, harflerin sözel dilde ses karşılıkları olduğunu kavramaktadırlar (Molfese vd., 2011). 2004 yılında ABD'de gerçekleştirilen Ulusal Erken Okuryazarlık panelinde 234 çalışmanın kapsamlı bir meta-analizinin gerçekleştirildiği çalışmanın sonucunda, çocukların beş yaşa kadar olan beceri ve yetenekleri kapsamında okuryazarlık başarısı için güçlü ilişkileri bulunan beceriler içerisinde kendi ismini yazmaya yer vermişlerdir (National Early Literacy Panel. 2004, aktaran Justice, 2006; Cabell vd., 2015). Ergül vd. (2014) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, öğrenme ortamında yazıya yer verdiğini ifade

eden erken çocukluk eğitimcilerinden biri okula başlarken hiç okuma yazma becerisini henüz kazanmamış bir çocuğun tüm çalışma sayfalarına adının yazılmasıyla artık kendi ismini görsel olarak öğrenmesine dolaylı olarak katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu ifadeden öğretmenlerin de bu beceriyi önemsedikleri ve kazandırmayı amaçladıkları görülmektedir. Erdoğan vd. (2015) de okul öncesi eğitimi kurumlarında isim yazma becerisinin kazandırılmasının teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

2.3.5. Dinlediğini Anlama

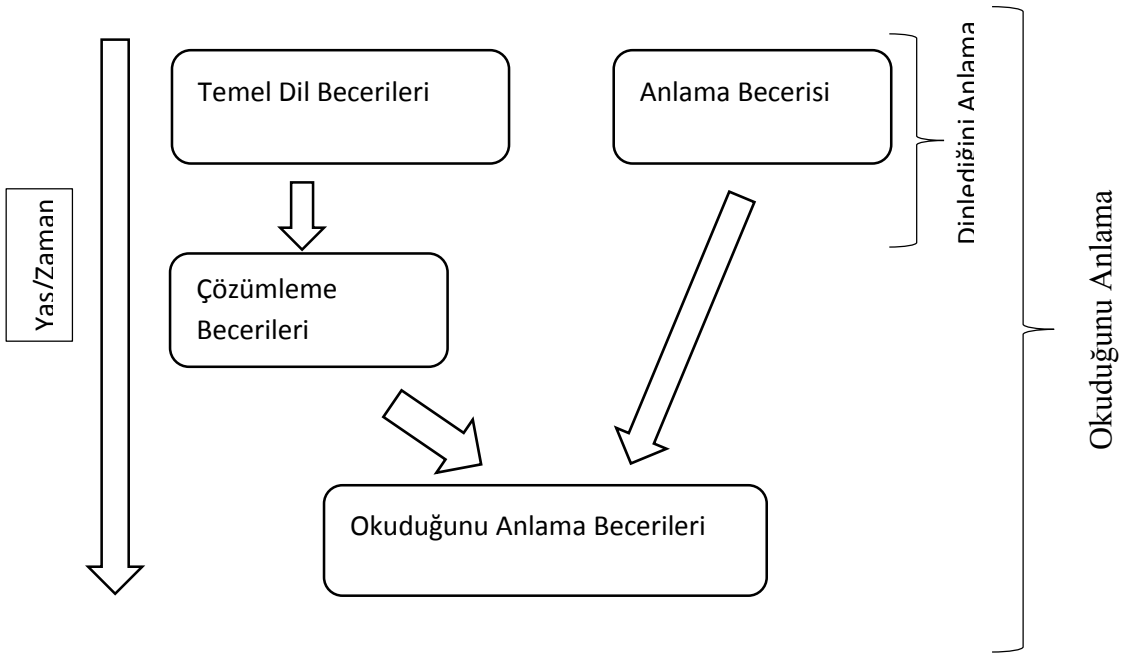
En nihai hedefi okuduğunu anlamak olan okumanın ön koşul becerilerinden biri de dinlediğini anlama becerisidir (Kargın vd., 2015). Dinlediğini anlama, anlam çıkarma süreçlerini içeren sohbet, hikaye, öğretici metinlerin söylemini de içine alan konuşma dilinin anlamsal ve sözdizimsel yapılarını anlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Hogan vd., 2014; Lonigan vd., 2008). İyi düzeyde bir dinlediğini anlama becerisi için sözel dili anlama becerisinin alt bileşenleri olan sözcük dağarcığı, sözdizimsel beceriler ve biçimbirimsel becerilere ilişkin gelişim seviyesine uygun bir yetkinliğe sahip olmak gerekmektedir (Güldenoğlu vd., 2016; Kendeou vd., 2005). Konuya ilişkin Isbell vd. (2004) tarafından dil gelişimi ile okunan ya da anlatılan öykünün kavranması arasındaki ilişkinin incelendiği, 3-5 yaş aralığındaki 38 çocukla gerçekleştirilen araştırmada okunan öykünün de anlatılan öykünün de anlaşılmasında sözel dil performanslarının etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Verhoeven ve Van Leeuwe (2008) tarafından dil becerileri ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen 2143 çocuğun ilkokul dönemi süresince izlendiği boylamsal araştırmada, çocukların sözcük bilgisi ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki karşılıklı ilişki ortaya konmuştur ve devam eden sınıflarda da bu ilişkinin istikrarlı bir şekilde sürdüğü vurgulanmıştır. Alanyazında benzer şekilde dinlediğini anlama becerisi ile sözcük bilgisi ve dilbilgisi arasında karşılıklı bir ilişki olduğuna dair bulgulara rastlanmıştır (Başaran, 2021; Sices vd., 2007). Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, sözel dil performansının dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerinin merkezinde yer aldığını göstermektedir (Gengeç, 2021).

Dinlediğini anlama becerisi doğumla başlayan ve gelişmeye devam eden bir süreçtir (Hogan vd., 2014). Bu beceri, öncesinde çocukların çevresi etkisiyle öğrendiği, bu çevrenin destek düzeyine ve sağladığı deneyimlere göre farklılaşan dinleme becerisinin edinilmesine bağlıdır. Çocuğun bulunduğu çevredeki lüzumsuz, dikkat dağıtıcı uyaranları kontrol etmek, odaklanmasını kolaylaştıran tedbirler almak, çocuğa model olmak, çocuğun aktif dinleyici olduğu etkinlikler planlamak gibi desteklerle erken dönemde çocukların dinleme becerisine katkı sağlanabilir (Machado, 2013, aktaran Aygün, 2022). Aygün'ün (2022) ev erken okuryazarlık ortamlarının farklı değişkenler ile incelemesi ve uygulamalara ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının dinleme ve dinlediğini anlama becerilerini; ortamda belli uyarlamalar yapma, çeşitli materyaller sunma veya model olma vb. yollarla yarı yarıya desteklediği saptanmıştır. Dinlediğini anlama becerisini desteklemeye yönelik ise genellikle kitap okuma etkinliği gerçekleştirdikleri bilinmektedir (Ergül vd., 2015; Gengeç, 2021). Çocuğun okul çevresinde ise öğretmenlerin programın içeriğinde yer alan dinlediğini anlama ve kitap okuma faaliyetleri içerisinde çocuklara dilin anlamsal ve sözdizimsel yapılarının hissettirilebileceği etkinlikler gerçekleştirmelerinin, çocukların gelecekte okudukları metinlerdeki cümlelerin yapılarını anlamada daha başarılı olmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir (Kargın vd., 2017). Ancak gerçekleştirilen araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma etkinliklerini çocukların aktif bir şekilde dahil olmadığı, öğretmenin okuyucu konumunda yer aldığı geleneksel okuma yöntemiyle gerçekleştirdikleri, öğretmenlerin dinlediğini anlama becerilerinin desteklenmesi konusunda sınırlılıklar yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır ve geleneksel okuma yöntemiyle gerçekleştirilen okuma faaliyetlerinin ise çocukların dilin yapısal özelliklerini keşfetmelerini ve dolayısıyla dinlediğini anlama becerisinin gelişimini engellediği belirtilmektedir (Ergül vd., 2014; Kargın vd., 2016).

Dinlediğini anlama becerisinin gelişimini destekleyici etkinliklerin erken dönemlerden itibaren desteklenmesi öneminin anlaşılması gereken bir konudur. Çünkü dinlediğini anlama becerisi okuduğunu anlama için önemli becerilerden biridir (Foorman vd., 2015; Laçin, 2020). Dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen birçok araştırmada bu iki beceri arasında bir ilişki bulunduğu, dinlediğini anlama performansının okuduğunu anlama

performansının erken dönemdeki en temel yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Hjetland vd., 2019; Hogan vd., 2014; Kargın vd., 2017; Metsala vd., 2021). Bu bulgularla örtüşür nitelikteki dinlediğini anlamada iyi olan çocukların ilkokul dönemindeki okuma ve anlama performanslarının, dinlediğini anlamada güçlük yaşayan akranlarına göre daha iyi olacağı belirtilmektedir (Lonigan vd., 2008). Dinlediğini anlama becerilerinin ilerleyen dönemdeki okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini ortaya koyan erken okuryazarlığa yönelik öne sürülen gelişimsel öğretimsel model, Şekil 2.4'de verilmiştir.

Şekil 2.4. Kendeou (2005) tarafından erken okuryazarlığa yönelik öne sürülen gelişimsel öğretimsel model



Kendeou vd. (2005) tarafından geliştirilen gelişimsel modelde temel dil becerilerinden ve bu beceriler arasındaki anlamsal ilişkileri anlayabilmekten oluşan erken dönemdeki dinlediğini anlama performansının ilerleyen dönemdeki okuduğunu anlama performansı üzerine etkisi ortaya konmuştur (Gengeç, 2021). Hogan vd. (2014), çocuklardaki dinlediğini anlama performansının ilkokuldaki okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında ise, gelişimsel olarak yeterli denebilecek düzeyde dinlediğini anlama becerisine sahip olmayan çocuklardan okuduğunu anlamada olumsuzluk yaşayan çok sayıda çocuk olduğunu ifade

etmektedirler. Tüm bu bilgiler ve bulgular ışığında dinlediğini anlama becerilerinin desteklenmesinin önemi açıktır.

2.4. Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Etkinlikler

Bireylerin okuryazarlık becerilerinin yaşamları boyunca gelişmeye devam etmektedir ve bu süreç içerisinde okul öncesi dönem bireyin tüm yaşamı boyunca bu becerinin gelişimi açısından en önemli dönemdir (Kandır vd., 2010). Özgül Kuzu (2022) ve Young (2003) erken okuryazarlık becerilerini okuryazarlık için ön koşul bilgi, beceri, tutum ve davranışların tamamı şeklinde tanımlanmaktadır (Özkul Kuzu, 2022). Erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi dönemde bir sıra halinde değil, eş zamanlı ve birbirini etkileyerek gelişim göstermektedir (Gökkuş & Akyol, 2020).

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi 0-6 yaş dönemi olan okul öncesi döneme denk gelmektedir (Kargın vd., 2017; Özgül Kuzu, 2022). Bu beceriler ailede desteklenmeye başlar ve okul öncesi eğitim kurumlarında bir programa dayandırılarak desteklenmeye devam eder. Okul öncesi sonrasındaki kademe olan ilkokul birinci sınıfta formal okuma yazma öğretimine başlayacak olan çocukların, okul öncesi dönemde okuma yazma becerisinin kazanımı için erken okuryazarlık becerilerini edinmiş bir şekilde sonraki kademeye geçmeleri önemlidir. Bu başlık altında ilkokula hazırlıkta okuma yazmaya hazırlığa ilişkin etkinlik örnekleri, erken okuryazarlık uygulamaları ve MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okuma yazmaya hazırlık çalışmaları örnekleri verilmiştir.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları denildiğinde yalnızca "bir yazıyı okumak ve yazmak" gibi algılansa da bu konuya ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının içeriğinin oldukça zengin olduğu görülmektedir (Şimşek, 2021).

> *"Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Kesinlikle okuma veya yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur (MEB, 2013, s. 42)."*

Okuma yazma öğretiminden çok daha önce desteklenmeye başlanır ve okuma yazma becerisinin kazandırılmasına yönelik verilen öğretimden farklıdır, yalnızca bu becerinin kazanımı için bir temel oluşturur.

Çocuklar, okuryazarlık deneyimlerinin önemli bir bölümünü okula başlamadan önce kazanmaktadırlar (Çelenk, 2008). Okul öncesi dönemde çocukların yapmış olduğu karalama ve resim çalışmaları ve oynadığı dramatik oyunlar, okuma yazmaya hazırlığa yönelik ilk aşamada gerçekleşen çalışmalar olarak değerlendirilebilir. İkinci aşamada çocuklar bir rol model olarak öğretmenlerini gözlemlerler. Üçüncü aşamada ise öğretmenin okuma yazmaya ilişkin kullandığı yöntem ve tekniklerin önem kazanır.. Öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun, dikkat çekebilecek nitelikte, çocukların aktif katılımını destekleyerek çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan niteliklerde olmalıdır. Çocukların erken çocukluk çevrelerinde (ev, ana sınıfı, kreş vb.) bulunan kitaplar, dergiler, gazeteler, görsel ve dilsel algıyı destekleyici çizim yapma ve tamamlama kitapları, az yazı çok resimli tahmine dayalı okuma kitapları gibi basılı materyallerden ziyade, çevrelerinde dahil olduğu dinleme, çizim yapma, boyama faaliyetlerinin tümü okul öncesi "okuma-yazma deneyimleri" kapsamında kabul edilmektedir. Tüm bunların yanında çocukların yetişkinlerle gerçekleştirdikleri uzun ve detaylı sohbetler, ilerleyen dönemde çocukların okuryazarlık geçmişlerine yaşantı sunmaktadır (Bircan, 2019).

MEB (2013, s. 43) ilkokula hazırlıkta temel olan becerilerin gelişimini desteklemeye yönelik:

1. *Görsel algı çalışmaları (el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler, hız, vb.).*
2. *İşitsel algı/fonolojik farkındalık çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten sözcükler üretme vb.).*
3. *Dikkat ve hafıza çalışmaları (benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.)*
4. *Temel kavram çalışmaları (program kitabındaki kavram listesinde bulunan ve gerekli görülen diğer kavramlar ile ilgili çeşitli çalışmalar).*
5. *Problem çözme ve tahmin çalışmaları.*
6. *Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.).*
7. *Öz bakım becerilerini geliştirme çalışmaları.*
8. *Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları.*
9. *Sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları.*
10. *Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları.*
11. *Duyu eğitimi çalışmaları.*
12. *Nefes ve ritim çalışmaları vb. örneklere vurgu yapmaktadır.*

Alan yazında erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesine ilişkin çeşitli bilimsel temeli olan öğretim yöntemlerinden ve fiziksel düzenlemelerden bahsedilmektedir ancak bunların içerisinde en kapsamlı ve etkili olan yöntem etkileşimli kitap okuma etkinlikleridir (Mol vd., 2009; Zucker vd., 2013).

Okuryazarlık öncesi dönem çocuklarına erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında Triviette ve Dunst (2007) üç yöntemden bahsetmektedir. Bunlar;

a) Etkileşimli kitap okuma (diyaloga dayalı kitap okuma) (dialogical reading),
b) İnteraktif paylaşımlı kitap okuma (interactive shared book reading) ve
c) Paylaşımlı kitap okumadır (shared book reading/joint book reading).

Etkileşimli kitap okuma yöntemi (Dialogic Reading) okuyucu konumundaki kişinin;

a) Öyküde yer alan karakterler, öykünün bağlamı ve öyküde geçen olaylar üzerine çocuklara açık uçlu soruların yöneltilmesini,
b) Çocuklar tarafından verilen cevapların anlaşılır biçimde tekrar edilmesini ve genişletilmesini,
c) Öykü okuması sırasında çocukları daha aktif bir şekilde konuşmaya ve katkıda bulunmaya teşvik edilmesini ve
d) Öykü ve öykü üzerine sorulacak soruların seçiminde çocukların ilgilerinin temel alınarak gerçekleştirilmesini gerektiren bir yöntemdir (Whitehurst vd., 1994a).

İnteraktif paylaşımlı kitap okuma yönteminde de çocuğun ilgisini okuma etkinliğine yönlendirmek amacıyla yetişkin birtakım teknikler uygulamaktadır. Kitap okuma etkinliğinden önce, etkinlik sırasında ve bitiminde gerçekleştirilen belli aşamalar söz konusudur (Triviette & Dunst, 2007). Paylaşımlı kitap okumada ise; bir yetişkinin okuduğu kitap üzerine tartışmaların gerçekleştirilmesi sırasında, sistematik ve belirli öğretim tekniklerinin uygulandığı; çocukların süreç içerisinde aktif olmalarının sağlandığı yöntemdir (Ezell & Justice, 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998). Bu yöntemde yetişkin, kitap okuduğu çocuğa veya çocuk grubuna fazla katılımı için ek bir çaba harcamadan kitap okuma etkinliğini gerçekleştirir. Çocukların okunan hikâyeyi tekrar anlatması için fırsat sunar (Triviette & Dunst, 2007). Bu yöntemler arasında en etkilisi, çeşitli teknikler (soru sorma, açıklama ve genişletme, öykü tamamlama vb.) kullanılarak çocuklarda aktif katılımın sağlandığı etkileşimli kitap okuma ve interaktif paylaşımlı kitap okuma yöntemleridir (Turan & Topçu, 2018).

Alan yazında erken çocukluk döneminde ilkokula hazırlık faaliyetlerinin çocukların okul öncesi eğitim kurumuna geldikleri andan itibaren bilişsel, sosyal, duygusal, motor, dil ve öz bakım becerileri gibi tüm gelişim alanlarını kapsadığı (Atlı & Baran, 2017; MEB, 2013; Tuğluk vd., 2008; Polat, 2011) ifade edilmektedir. Örneğin ilkokuldaki yazma becerisi için çocukların ince motor becerileri iyi başarmaları gerekmektedir (Polat, 2011). Okul öncesi dönemde çocukların kalemi doğru tutmaları için motor gelişimi destekleyen belli etkinlikler gerçekleştirilmektedir ve bu farklı gelişim alanı olan motor etkinlikler okuma yazmaya hazırlığı da kapsamaktadır. Bu nedenle ilkokula hazırlıkta gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini yalnızca bir gelişim alanı olarak ele almak yerine tüm gelişim alanlarında bu beceriye yer verilmesi gerektiğini bilmek çocuklara çok daha çeşitli ve etkili okuryazarlık deneyimleri sunmayı sağlayacaktır.

Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler ile birlikte de okul öncesi dönemden itibaren eğitim-öğretim programlarında; çocukların iç içe olduğu teknoloji, destekleyici bir araç olarak süreçte yerini almaktadır. Günümüzde pek çok okul öncesi eğitim kurumunda bilgisayar, tablet, akıllı tahta gibi teknolojik araçların kullanımı yaygınlaşmaktadır. Bu durum öğretmenlerin yöntem ve tekniklerine de etki etmektedir. Birçok kâğıt kalem etkinliğinin yerini bilgisayarlar almaktadır. Howell (2008) tarafından Amerika'da uygulanan "etkileşimli yazma" programının okul öncesi dönemdeki çocukların yazma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, programın özellikle küçük yaşlardaki çocukların kullanımına uygun olduğu, çocukların "etkileşimli yazma" yöntemi ile okuryazarlık bilgisi edindikleri, okul öncesi öğretmenlerinin "etkileşimli yazma programı" ile birkaç oturum gibi kısa bir sürede fonolojik farkındalık, harf bilgisi gibi birçok kavramı verebildiği saptanmıştır.

Formal bir eğitim ortamı olan okul öncesi eğitim kurumlarında (Kandır ve Orçan, 2009) çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik çeşitli etkinliklere yer verilmektedir (Gönen, vd., 2010).

Etkili bir erken okuryazarlık gelişimi için çocuklara erken dönemlerde nitelikli çevreler, materyaller, zengin uyarıcılar ve deneyimler sağlamak oldukça önemlidir. Erken çocukluk eğitimi ortamlarında, zengin okuryazarlık çevrelerinin oluşturulabilmesi için sınıf düzenlemesi, okuryazarlık materyallerine ulaşılabilirlik,

öğretmenin öğretim yöntem ve stratejileri gibi geleneksel okuryazarlığın temelini oluşturan; gelişime uygun uygulamaları, materyalleri, deneyimleri ve sosyal desteği içine alan çeşitli bileşenlerden bahsedilmektedir (Özkul Kuzu, 2022). Roskos vd. (2003) okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini destekleme yollarını çocuklarla zengin içerikli konuşmalar yapmak, hikâye kitabı okumak, fonolojik farkındalık içeren etkinlikler alfabe farkındalığına yönelik etkinlikler yapmak, okuma ve yazma becerisini destekleyici etkinlikler yapmak, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri yapmak ve bütünleşik, içerik odaklı etkinlikler yapmak şeklinde sıralamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında erken okuryazarlık uygulamalarıyla, çocukların erken okuryazarlık gelişimlerinin takibinin ve güçlük tespit edildiği durumlarda müdahalesinin sağlanabilmesi amaçlanmaktadır (Özkul Kuzu, 2022). Alan yazında birçok araştırma okul öncesi eğitim sürecinde çocuklarda okuryazarlık becerilerinin, gelişime uygunluk yaklaşımının benimsenmesiyle, yetişkin desteği ve materyal sağlanarak, zengin uyarıcı çevre etkisi ile desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir (Farran vd., 2003; Guo vd., 2012; Hindman & Wasik, 2008; Morrow & Rand, 1991; Wayne vd., 2007). Bu bağlamda öğrenme ortamının düzenlenerek okuryazarlık materyalleri ile zenginleştirilmesi, çocukların materyallere erişimin sağlanması, uyarıcı çevre ile etkileşiminin kolaylaştırılması ve çocukların okuryazarlık uygulamaları için motive edilmesi anlamında öğretmen rolü de büyük önem kazanmaktadır (Morrow, 2001; Özkul Kuzu, 2022; Roskos vd., 2003). Okul öncesi öğretmenlerinin bir okul gününde ses atma/ekleme, aynı sesle başlayan/biten sözcükleri bulma, harf bulma, büyük/küçük harf eşleme, heceleme, hece birleştirme, eş/zıt anlamlı sözcükleri bulma, sözcük türetme gibi erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyici oyunlar planlamaları önemlidir (Gengeç, 2021). Ancak Türkiye'de okul öncesi dönemde erken okuryazarlığa ilişkin uygulamalarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Deretarla Gül & Bal, 2006; Ergül vd., 2014; Kerem & Cömert, 2005). Deretarla Gül ve Bal'ın (2006) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada, öğrenme ortamlarındaki fiziksel çevrenin, öğrenme merkezlerinin yeterli ve nitelikli olmadığı, öğretmenler tarafından sınırlı etkinliklerin uyguladığı ve çocukların okuma yazma bilmemelerini gerekçe göstererek sınıflarda yazılı materyali önemli ve gerekli bulmadıkları saptanmıştır. Ergül vd. (2014) de gerçekleştirmiş oldukları araştırmada

öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin en çok dil becerilerinin ve yazma becerilerinin gelişimini desteklediği bilinen (Snow vd., 1998) kavram öğretimine, çizgi çalışmalarına ve kitap okuma etkinliklerine gün içerisinde 15-40 dakika civarında yer verdiklerini ancak yazı farkındalığı, harf bilgisi ve fonolojik farkındalık becerilerine etkinliklerinde daha sınırlı düzeyde yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Ergül vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerine yer vermeleri olumlu bir bulgu olmasına karşın çocuklar ve öğretmen arasındaki etkileşimin oldukça sınırlı bir düzeyde olduğu informal bir şekilde gözlenmiştir. Yılmaz Bolat (2017) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada öğretmenlerin tamamının her hafta, %71,4'ünün ise tüm okul günlerinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verdiği saptanmıştır. Bir başka çalışmada ise öğretmenler erken okuryazarlığa yönelik günde yalnızca bir etkinlik tamamlayabildiklerini ifade etmektedirler (Ergül vd., 2014). Öğretmenlerin erken okuryazarlığa yönelik çalışmaların tüm gelişim alanlarını kapsadığının (Atlı & Baran, 2017; MEB, 2013; Tuğluk vd., 2008; Polat, 2011) farkındalığında olmadıkları açıktır. Tüm bu bulgular öğretmenlerin erken okuryazarlığa yönelik bilgi düzeylerinin artırılması ve sınıf içi uygulamalar konusunda öğretmenlere rehberlik edecek hizmet içi eğitimlerin sağlanmasının önemine dikkat çekmektedir.

2.4.1. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları

Türkiye'de uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı (2013), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığı ile sağlıklı bir şekilde gelişmelerini, tüm gelişim alanları desteklenerek en üst düzeye çıkarılmasını, öz bakım becerilerini edinmelerini ve ilkokula hazır hale gelmelerinin sağlanması amacı ile geliştirilmiş; çocukların ilgi ve gereksinimlerini, gelişimsel özelliklerini ve çevresel koşulları dikkate alan "gelişimsel", "sarmal" ve "eklektik" yapıda bir programdır (MEB, 2013). Programın amaçları içerisinde yer alan ilkokula hazırbulunuşluk amacıyla gerçekleştirilen ilkokula hazırlık çalışmaları içerisinde yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ise çocukların ilkokula geçişini desteklemek ve hazırbulunuşluklarını artırmak amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlerdir (Atlı & Baran, 2017). Programda okuma yazmaya hazırlığa ilişkin çalışmalar sözel dil

becerisi, görsel algı, genel kültür bilgisi, yazı bilgisi, alfabe bilgisi, fonolojik duyarlılık, yazı öncesi çalışmalar şeklinde belirtilmektedir (MEB, 2013). Programda, okuma yazmaya hazırlık kapsamında desteklenmesi gereken temel beceriler şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2013, s. 44-45):

1. *"Görsel Algı Çalışmaları: El-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler hız, vb.*
2. *İşitsel algı çalışmaları (Fonolojik duyarlılık) dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten sözcükler üretme vb.*
3. *Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, bunlara ek olarak çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma).*
4. *Okuma-yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları."*

Programda yer alan bu çalışmalar okuma ve yazmayı öğretme, harflerin gösterilmesi ve yazdırılması amacı taşımamaktadır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla çocuklara okuryazar olmanın gerekliliği ve gerçek hayatla bağlantısının farkındalığının kavratılması ile okuryazarlığa ve okula yönelik olumlu tutuma sahip olmalarını destekleneceği belirtilmektedir (MEB, 2013).

Programda yer alan kazanımlar öğretmenlerin kazandırmaları gereken beceriler açısından yol göstericidir. Kandır ve Yazıcı (2016) "MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı"nın çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi amaçlanarak gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında ilgili kazanımların okuma yazmaya hazırlık ile ilişkisini incelemişlerdir.

> *"MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okuma yazmaya hazırlık ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili bilişsel gelişim alanında yer alan kazanımlar, dikkat etme, nesne veya varlıkları gözlemleme, eşleştirme, gruplama, karşılaştırma, sembolleri tanıma, parça-bütün ilişkisini kavrama, neden-sonuç ilişkisi kurma, zamanla ilgili kavramları açıklama ve problem durumlarına çözüm üretmeyi içermektedir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okuma yazmaya hazırlık ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili dil gelişim alanında yer alan kazanımlar, sesleri ayırt etme, sesini uygun kullanma, söz dizimi kurallarına göre cümle kurma, konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanma, dili iletişim amacıyla kullanma, sözcük dağarcığını geliştirme, dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrama ve çeşitli yollarla ifade etme, sesbilgisel farkındalığı gösterme, görsel materyalleri okuma ve okuma ve yazma farkındalığı gösterme gibi bilgi, beceri ve yetkinlikleri içermektedir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okuma yazmaya hazırlık ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan kazanımlar, bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklama, olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterme, bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüleme ve kendine güvenme gibi ifadeleri içermektedir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okuma yazmaya hazırlık ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili motor gelişim alanında yer alan kazanımlar, küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapma ve müzik ve ritim eşliğinde hareket etme gibi ifadeleri içermektedir. Ancak araştırmada okuma yazma becerileri ile ilişkili öz bakım beceri alanına ait doğrudan ya da dolaylı yönden ilişkili kazanımlara rastlanılmadığından bu alan değerlendirmeye alınmamıştır (Kandır ve Yazıcı, 2016, s. 458-460)."*

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda doğrudan okuma yazma becerilerine yönelik bir öğrenme merkezi bulunmamaktadır ve kitap merkezinin amacı ve önemi içerisinde çocukların okuma-yazma faaliyetlerine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaya da yer verilmiştir (MEB, 2013). Kazanımlara etkinliklerde yer verilmesi ve merkezlere eklemeler ve çıkarmalar yapılması öğretmenlerin insiyatifindedir. Ancak bu konuda öğretmenlere rehberlik etmesi açısından okul öncesi eğitim programında bu beceriyi geliştirmeye yönelik daha net açıklamaların yer alması önem taşımaktadır. Ayrıca MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda doğrudan okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir ölçme/değerlendirme aracı da bulunmamaktadır ve dolayısıyla öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını değerlendirmede belirlenen hedeflere ulaşılma durumunun değerlendirilmesi konusunda sınırlı imkân sağladığı ve uygulamada da problemlere neden olduğu düşünülmektedir (Kandır ve Yazıcı, 2016). Kargın vd. (2017), okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirdikleri araştırmalarında çalışmaya dâhil olan çocukların erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan beceriler içerisinde yalnızca sözcük bilgisi alanında yeterli düzeye yakın olduklarını ancak diğer tüm alt beceri alanlarında beklenen düzeyin altında kaldıklarını ortaya koymuşlardır. Bu bulgu okul öncesi eğitim programında yer alan "okuma yazmaya hazırlık çalışmaları"nın çocukları erken okuryazarlığa ilişkin beceriler kapsamında istenen düzeye getirmediğine işaret etmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ayrıca yer verilmesi ve kapsamının genişletilmesi; bu programın uygulayıcısı olan öğretmenlere bu alanda rehberlik edilmesi büyük önem taşımaktadır.

2.5. Okuryazarlık becerilerinin daha sonraki eğitim kademelerine etkisi

Çocukların tüm gelişim alanlarının hızlı bir şekilde büyük oranda tamamlandığı; yüksek öğrenme potansiyeline sahip oldukları kritik dönem olarak görülen okul öncesi dönemde, çocukların deneyimlediği her türlü yaşantının, hayatlarının bir sonraki evresine daha sağlam hazırlanmalarını destekleyecek nitelikte olduğu söylenebilir (Saydam, 2022). Okul öncesi döneme denk gelen erken okuryazarlık becerilerinin de devam eden yıllardaki okuma yazmaya (Genç Ersoy,

2021) ve akademik başarıya (Altun & Tantekin Erden, 2016; Baydar, 1993; Genç Ersoy, 2021) katkısı yadsınamaz.

Okul öncesi dönem sonrasında ilkokulda okuma yazma öğretimine başlayacak olan çocukların, okul öncesi dönemde okuma yazma becerisinin kazanımı için erken okuryazarlık becerilerini kazanmış olarak ilkokula geçiş yapmaları önemlidir (Podhajski & Nathan, 2005). Çocukların ilkokula başladıklarında okumanın öğrenilmesi sürecinde yaşadıkları olumsuzluklar ve bu olumsuzlukların belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların bulguları da okul öncesi dönem içerisinde desteklenen erken okuryazarlık becerilerinin önemine dikkat çekmektedir (Kargın vd., 2017). Çalışmalar ilkokula erken okuryazarlık becerileri açısından yetersiz bir şekilde kötü bir başlangıç yaşayan çocukların, okumayı öğrenmede olumsuzluklar yaşadığı ve bu olumsuzlukların bütün öğrenim yaşantıları boyunca sürdüğünü ortaya koymuştur (Boland, 1993; Cunningham & Stanovich, 1997; Juel, 1988; Nordström vd., 2016). Juel (1988) tarafından gerçekleştirilen, çocukların birinci sınıftan dördüncü sınıfın sonuna dek boylamsal olarak izlendiği çalışmada birinci sınıf sonunda okumada başarısız çocuklardan %88'inin dördüncü sınıfın sonunda bu başarısızlığı sürdürdüğü saptanmıştır. Cunningham ve Stanovich (1997) tarafından gerçekleştirilen boylamsal çalışmada da çocukların birinci sınıftaki okuma becerilerinin 11. sınıftaki okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve genel bilgi düzeyleri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur ve başlangıçta okuma problemleri yaşayan çocukların %70'inde ileriki sınıflarda da bu problemlerin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Scarborough (2002) tarafından gerçekleştirilen boylamsal çalışmada da diğer bulgularla örtüşür şekilde dördüncü sınıfta okuma-yazma becerilerinde ciddi yetersizlikler yaşayan çocukların büyük çoğunluğunun lise yıllarında da bu yetersizliklerinin devam ettiği, bu sebeple de okul terki yaşadıkları belirtilmiştir. Nordström vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen boylamsal çalışmada okumayı öğrenme sürecinde başarısızlık yaşayan çocukların bu başarısızlıklarının dokuzuncu sınıfta da çok büyük oranda sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu bulgular çocukların okumayı öğrenmeye başladıklarında yaşadıkları güçlüklerin devam eden akademik hayatlarını etkilediğini net bir şekilde göstermektedir. Ergül vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen, okumayı öğrenme sürecinde çocukların sergiledikleri okuma performanslarının ikinci sınıfın sonuna dek boylamsal olarak izlenmesi ve

okuma başarısı farklı düzeylerde olan çocukların oransal dağılımlarının, performanslarının devamlılığı, bu durumların Matthew etkisi ile ilişkili olarak gelişiminin incelendiği çalışmada, birinci sınıfın bahar döneminde düşük okuma başarı gösterdiği belirlenen çocukların %66,9'unun ikinci sınıfın bahar döneminde de düşük okuma başarısı göstermeyi sürdürdükleri açıklanmıştır. Başlangıçta düşük okuma performansı sergileyen çocukların dört dönemde de düşük okuma performansının sürdüğü ve akranlarıyla aralarındaki farkın başlangıç seviyesine göre arttığı ortaya konmuştur.

"Matthew Etkisi" olarak tanımlanan yaklaşıma göre okuma öğrenimi sürecine kötü bir başlangıç yapan çocukların akranları zaman içerisinde çok daha başarılı okuyucular olurken, bu çocuklar akranlarının çok gerisinde performans göstermekte ve bu fark giderek açılmaktadır (Bast & Reitsma, 1998; Morgan vd., 2008; Pfost vd., 2014; Stanovich, 1986; Stanovich, 2009). Stanovich (1986; 2000) iki grup arasındaki okuma becerilerindeki zaman içinde büyüyen okuma performansı farklılıklarının okuma deneyimi ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Ergül vd., 2022). Buna görüşle benzer olarak birçok çalışmada iyi okuyucuların okudukça ve okuduklarını anlayabildikçe daha motive olarak daha çok okuma deneyimi yaşadıkları ifade edilmektedir (Baker & Wigfield, 1999; Morgan & Fuchs, 2007; Retelsdorf vd., 2014; Schiefele vd., 2012). Diğer taraftan, okuma sürecine kötü bir başlangıç yapanların ise okumada başarılı akranlarının tam tersi bir süreç yaşadıkları, başarısızlıkları nedeniyle okumaktan keyif alamamakta, okuduğunu anlamada sorunlar yaşamakta ve bu durumun beraberinde okuma etkinliklerini daha az sıklıkta gerçekleşerek daha az okuma deneyimine sahip olabilmektedirler (Aunola vd., 2002; Pfost vd., 2012; Pfost vd., 2014). Okuma deneyimleri arasındaki fark da okuma beceri gelişimleri arasında zamanla daha da açılan farka sebep olmaktadır (Bast & Reitsma, 1998; Morgan vd., 2008; Morgan & Fuchs, 2007). Okumada güçlükler yaşayan çocukların büyük bir bölümü ilerleyen yıllarda öğrenme güçlüğü tanısı almaktadırlar (Pennington, 2006; Schatschneider vd., 2016; Shaywitz vd., 2008). Stanovich (1986) çocukların öğrenme güçlüğü tanısı almalarındaki temel nedeninin Matthew etkisi olduğunu, çocukların başlangıçta yaşadıkları olumsuzlukların süreç içerisinde artarak yaygınlaşan bilişsel ve davranışsal yetersizliklere evrildiğini, çocukların isteklerini yitirdiklerini ve bu durumun onları öğrenme güçlüğü tanısı ile karşı karşıya getirdiğini ifade etmektedir.

Whitehurst (2001), okuma öğrenmede güçlük çeken çocukların yalnızca akademik açıdan değil, sosyal, duygusal ve davranışsal açıdan da problemler yaşama bakımından risk altında bulunduklarını ifade etmektedir. Alan yazında benzer şekilde çocukların okumaya ilişkin yaşamış oldukları güçlüklerin ilerleyen yıllarda genel bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumsuz etkisinin olduğu ve bu şekilde çocukların okuma problemlerinin beraberinde birçok sosyal ve duygusal problem ile de baş etmek zorunda kaldıkları belirtilmektedir (Bennett vd., 2003; Kavale & Forness, 1996). Tüm bu bulgular neticesinde kritik dönem olarak belirtilen okul öncesi dönemde çocukların okuma becerilerinin temelini oluşturan erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için okuryazarlık ortamlarının oluşturulması ve çocuklara erken okuryazarlık deneyimleri sağlanarak ilkokula hazır bir şekilde başlamalarının desteklenmesi, bu süreçte gözlenen yetersizliklere müdahale çalışmalarının gerçekleştirilmesi büyük önem kazanmaktadır.

2.6. Erken okuryazarlık becerilerine yönelik öğretmen yeterlikleri

Erken çocukluk döneminde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyici etkinliklerin, çocukların sonraki eğitim kademelerine ve akademik başarılarına etkisi yadsınamaz (Lonigan vd., 2000; Nation vd., 2010; Spira vd., 2005). Çocukların pek çoğunun hayatlarında rol model olarak kimi zaman ailelerinin dahi önüne, birinci sıraya koyduğu öğretmenler (Tatar, 2005) ise erken çocukluk eğitimi kapsamında çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde önemli bir role sahiptir (Deretarla Gül & Bal, 2006; Dennis & Horn, 2011; Hindman & Wasik, 2008; Kandır vd. 2010). Çocukların gözünde böylesi önemli yere sahip öğretmenlerin tutumlarının çocukların üzerinde de birtakım etkilerinin olacağı açıktır (Öztürk vd., 2002). Marrow (1990, aktaran Sezgin Yalçıntaş vd., 2019) da erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin ancak okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık gelişimine yönelik inanca sahip olmalarına ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çeşitli uygulamalara müfredatlarında yer vermelerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Beceri gelişimine yönelik bir program içerik ve hedefleri bakımından yeterince nitelikli olsa da eğitim-öğretimin kalitesi ve etkililiği eğitim kurumlarında bu

becerileri kazandırma görevini üstlenen öğretmen niteliği ile doğrudan ilişkili olduğu için (Karaçalı, 2004), eğitimin niteliğinin belirleyicisi de öğretmenlerdir (Arslan & Özpınar, 2008; Yaşar vd., 2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi erken okuryazarlık etkinliklerini düzenli, planlı ve bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmeleri, çocukların okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi konusunda önemli bir role sahiptir (Yalçıntaş Sezgin vd., 2019). Alan yazında da birçok araştırmada okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık eğitimine ilişkin algı, inanç, bilgi ve tutumlarının çocukların sınıf içi okuryazarlık deneyimlerine etki ettiğine dair görüş ve bulgulara rastlanmaktadır (DeFord, 1985; Dodur vd., 2021; Justice vd., 2008; Guo vd., 2010).

Birçok araştırma öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesine yönelik etkinliklerinin, birbirlerinden farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Gest vd., 2006; Hindman & Wasik, 2008; Justice vd., 2008). Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye ilişkin gerçekleştirmiş oldukları sınıf içi etkinliklerinin farklılaşmasının nedeni olarak bu becerilerin önemine ilişkin bilgi ve inançları gösterilmektedir (Bryant vd., 1991; Hindman & Wasik, 2008; Ergül vd., 2014; McMahon vd., 1998). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik kendilerini yeterli hissetmeleri önemlidir. Ancak birçok öğretmen mesleki yaşantısına erken okuryazarlığa ilişkin bilgi ve beceriler açısından yeterli donanıma sahip olmadan başlamaktadır. Altun ve Tantekin Erden (2016) erken okuryazarlık ve öğretmen adaylarının staj uygulamalarına ilişkin gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerilerine ilişkin yeterli teorik ve pratik bilgiye sahip olmadıklarını belirttiklerini vurgulamıştır.Birçok araştırma bu yetersizliklerin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerde de görüldüğünü ortaya koymaktadır (Deretarla Gül & Bal, 2006; Kerem & Cömert, 2005).

Öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgileri; lisans öğrenim süreçlerinde aldıkları konuya ilişkin dersler, öğretmenlik süreçlerinde almış oldukları hizmet içi eğitimler veya kurslar ve kendi olanakları doğrultusunda okumuş oldukları kitap veya makalelere bağlıdır (Ergül vd., 2014). 1997-1998 akademik yılı itibariyle Türkiye'de uygulanan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı içerisinde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesindeki öğretmen

rolüne ve sorumluluklarına dair zorunlu tutulan bir lisans dersi bulunmamaktadır (YÖK, 1998). Geçtiğimiz yıllarda güncellenerek yürürlüğe konulan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda (YÖK, 2018) ise dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adayları için programda zorunlu "Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi" dersine yer verilmeye başlanmıştır. Erken okuryazarlığa ilişkin zorunlu bir derse programda yer verilmeden önce gerçekleştirilen araştırmalar da okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin erken okuryazarlık becerisinin nasıl destekleneceğinin öğretimi konusunda yetersiz kaldığını ifade etmektedir (Akbaba Altun vd., 2014; Altun & Tantekin Erden, 2016; Ergül vd., 2014). Öğretmenlik eğitimleri süresince erken okuryazarlık becerilerinin öğretimine ilişkin zorunlu ders görmemiş öğretmenlerden okula hazırbulunuşluk kapsamında sınıfındaki çocukları erken okuryazalık konusunda uzun yıllardır desteklemelerinin beklendiği, ancak lisans öğrenimleri boyunca kendilerinin bu konuda yetiştirilmediklerini düşündükleri (Ertürk vd., 2014), kendilerini bu konuda yeterli hissetmedikleri (Bay & Alisinanoğlu, 2012), bu düşüncelerinden dolayı da sınıflarında bu etkinliklere nitelikli bir biçimde ve yeterli düzeyde yer veremedikleri (Güneyli & Alışkan, 2016), sınıflarında bazen tam olarak beceriyi kapsamayan ve çocukların gelişimine uygun olmayan uygulamalar gerçekleştirdikleri, bu becerileri kapsayan etkinlikler gerçekleştirmekten çekindikleri (Yılmaz Bolat, 2019) gözlemlenmektedir. Bu nedenle bu öğretmenler için hizmet içi eğitimler büyük bir önem kazanmaktadır. Ancak bu konudaki hizmet içi eğitimlerdeki yetersizlikler ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik kısıtlı vurgu da eğitimcilerin yeterli düzeyde sınıf içi erken okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirmelerine engel olmaktadır (Dickinson, 2002; Hsieh vd., 2009). Öğretmenlerin erken okuryazarlık konusundaki lisans döneminden gelen ve sonrasında geliştirmedikleri becerilerinin sınıf içi erken okuryazarlık ortamlarının oluşturulmasına yansımaları ile yetersiz erken okuryazarlık deneyimi yaşayan çocukların da devam eden yıllarda okuma ve okuduğunu anlama yetersizlik ve akademik başarı düşüklüğü riski altında olmaları muhtemeldir.

Dönmezler'in (2016) okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık kapsamında gerçekleştirmiş oldukları araştırmaların incelendiği çalışmasında, öğretmenlerin diğer etkinlik türlerine oranla daha sık çizgi çalışmalarına, kitap ve fotokopi çalışmalarına yer verdikleri, çalışmaya katılan yalnızca bir öğretmenin gün

içerisinde gerçekleştirdiği bütün etkinliklerle okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını bütünleştirdiği görülmektedir. Birçok çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında sıklıkla çizgi, kavram öğretimi ve ses çalışmalarına yer verdikleri görülmektedir (Akbaba Altun vd., 2014; Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2017). Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerisinin desteklenmesine yönelik uygulamalarında genellikle çocuklarla etkileşim kurarken dilin kapsamlı kullanılmasını ve modellenmesini (Girolametto vd., 2000), harf ve ses öğretimini (Ergül vd., 2014; Frey vd., 2005), kitap okuma faaliyetlerini (Dickinson & Smith, 1994; Justice vd., 2005) ve öğrenme ortamında yazı içeren materyallere yer verilmesini (Clark & Kragler, 2005; Deretarla Gül & Bal, 2006; Ergül vd., 2014) sınırlı oranda gerçekleştirdikleri ifade edilmektedir. Coşkun ve Deniz'in (2017) ABD'de gerçekleştirmiş olduğu araştırmada ise erken çocukluk eğitimcilerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında erken okuryazarlığın tüm alt becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklere yer verdikleri, ayrıca çocukların okuma yazma becerilerinin desteklenmesinde sohbet, soru cevap, gözlem, oyun, müzik ve gezi gibi birçok yöntem ve teknik kullandıkları saptanmıştır. Türkiye'de okul öncesi öğretmen yetiştirilmesinde kullanılan öğretim programında bu becerilerin öğretimine yönelik zorunlu bir derse yer verilmesi olumlu bir gelişme olsa da, bu dersi almadan mezun olmuş öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Öğretmenlerin bilgileri her ne kadar önemli olsa da bu bilgileri kullanmaya yönelik öğretmen inançları ve tutumları da alan bilgileri gibi önemlidir ve öğretim süreçlerinin tamamında etkilidir (Baydar & Bulut, 2002). İnteraktif yaklaşıma göre de okuma öğretimindeki yöntemlerin etkili olmasında bu yöntemlerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yalnızca bilgisi değil ayrıca beceri ve donanımları, okuma becerisine yönelik inançları ve çocukların bireysel farklılıkları da önemli faktörlerdir (Dodur vd., 2021). Bu nedenle eğitimlerin yalnızca donanımlı değil, farkındalığı ve inanç düzeyi yüksek öğretmenler yetiştirmeyi amaçlaması önemlidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sorunlarının incelendiği Şahin vd. (1999) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenler kendilerini geliştirebilmek için yeterli zaman, olanak ve kaynak bulamadıklarını ifade edilmiştir. Dönmezler (2016) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, öğretmenler MEB tarafından daha

nitelikli kitapların hazırlanarak okullara dağıtılması, ailelerin erken okuryazarlık konusunda bilinçlendirilmesi ve öğretmenlere konuyla ilgili hizmet içi eğitimlerin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tüm bu bulgular neticesinde öğretmenlere yeterli kaynakların sağlanması, ailelerle işbirliği yapabilme konusunda inanç ve donanımlarının artırılması ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini kâğıt kalem etkinlikleri olarak görmelerinin önüne geçmek için çocuklara yönelik kitapların yanında öğretmen rehber kitaplarının hazırlanması da önemli bir gerekliliktir.

2.7. Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Erken okuryazarlık becerilerine yönelik ilgili literatür incelendiğinde çocukların erken okuryazarlık becerilerini farklı açılardan değerlendirmeye, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerini incelemeye, ev ve sınıf erken okuryazarlık ortamını incelemeye yönelik birçok araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında Türkiye ve dünyadaki erken okuryazarlık araştırmalarından yalnızca öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgileri, yeterlikleri, farkındalıkları, sınıf içi okuma yazmaya hazırlık uygulamaları konularını ele alan araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1.Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Deretarla Gül ve Bal'ın (2006), okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açısı doğrultusunda sınıf içi okuma yazmaya yönelik materyallerinin nitelik ve niceliği ve çocukların serbest zaman etkinlikleri ile okuma ve yazma ilişkisini gözlemledikleri çalışmaya Adana ili merkez ilçelerinde resmi ve özel ilkokul okulları bünyesinde yer alan anasınıflarında görev yapan 32 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıfından random seçilen 384 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim sınıflarında fiziksel alanın ve sınıflarda yer alan çocukların ilgilerine yönelik öğrenme merkezlerinin yetersiz ve niteliksiz olduğu, öğretmenlerin çocukları belirli etkinlikler ile sınırladıkları ve çocukların serbest zaman etkinlikleri sürecinde çoğunlukla oyuncak, ya da oyun hamuru ile oynama; resim ya da boyama çalışmaları gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin çocukların okuma yazma bilmemelerini gerekçe göstererek sınıflarında yazıya yer vermeyi önemli ve gerekli bulmadıkları, okul öncesi müfredatında harf bilgisine ilişkin kazanım yer almadığı için harf bilgisine yönelik etkinlikler gerçekleştirmeyi uygun

bulmadıkları belirlenmiştir. Çalışmada özetle okuryazarlığın ömür boyu süren bir süreç olduğuna ilişkin erken okuryazarlık görüşünü benimseyen öğretmenlerin okumaya hazırbulunuşluk görüşünü benimseyen öğretmenlere kıyasla sınıflarında nitelik ve nicelik olarak daha uygun materyaller seçtikleri, diğer öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesini erken dönemde okuma yazma becerisi öğretimi olarak algılamaları nedeniyle erken okuryazarlık uygulamalarına sınıflarında yer vermeyi uygun bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bay (2008), MEB'e bağlı ilkokulların anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmasında, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının öğretmenlerin yaşları, öğrenim durumları ve mesleki kıdemine göre farklılaşma/ma durumu incelenmiştir. Çalışma sürecinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında öğretmen yeterliliklerini ölçmeye yönelik "Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği" geliştirilme sürecinde, ölçeği Ankara ili merkez ilçelerinde ilkokul okulları bünyesinde yer alan anasınıflarında çalışan 400 anasınıfı öğretmeni doldurmuştur. Oluşturulan 33 maddelik ölçek Ankara merkez ilçelerinde görev yapan 173 ana sınıfı öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve bu algılarında yaş, mesleki kıdem ve öğrenim durumunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($P>0.05$). Öğretmenlerin genel olarak yüksek yeterlik algısına sahip olduklarını ve en düşük yeterlik algısına sahip olunan boyutun "sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar" olduğu belirlenmiştir.

Akbaba Altun vd. (2014) okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışma, betimsel bir durum saptaması niteliğinde ve nitel araştırma teknikleri temel alınarak desenlenmiştir. Araştırma kapsamında Ankara il merkezinde anasınıfı ve anaokullarında 48-60 aylık (beş yaş) ve 61-72 aylık (altı yaş) çocuklara öğretmenlik yapan tamamı lisans mezunu, mesleki deneyimi üç ve beş yıl arasında değişen dört okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen görüşleri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin neredeyse her okul günü okuma

yazmaya hazırlık çalışmalarına eğitim akışlarında yer verdikleri ancak bu çalışmaların altı yaş itibariyle gerçekleştirilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında, ilkokula hazırlıkta önemli olduğunu belirttikleri kavram, ses ve çizgi çalışmalarına yer verdikleri, yazı farkındalığına yönelik çalışmalarla ilgili görüş bildirmedikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin fen ve matematik etkinliklerini daha çok uyguladıkları görülmektedir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında öğretmenler tarafından kullanılan materyaller incelendiğinde daha çok kavram kitaplarının içerisinde bulunun çalışma sayfalarını kullandıkları ortaya konmuştur.

Ergül vd. (2014) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve erken okuryazarlığın geliştirilmesi kapsamında gerçekleştirdikleri sınıf-içi uygulamalarının incelendiği çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun erken okuryazarlığa ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve sınıf içi uygulamalarının erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte olmadığı belirlenmiştir.

Altun ve Tantekin Erden (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlığa yönelik düşüncelerinin ve staj süreçlerinde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleme amacıyla gerçekleştirmiş oldukları etkinliklerin sayısını ve çeşitliliğini incelemek amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 76'sı kadın 5'i erkek; 37'si üçüncü sınıf, 44'ü dördüncü sınıf olmak üzere toplam 81 okul öncesi öğretmen adayı ile araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular aracılığıyla veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğunun erken okuryazarlığa ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı saptanmıştır. Öğretmen adayları bu duruma gerekçe olarak lisans programlarında doğrudan bu becerinin öğretimine yönelik bir ders olmamasını göstermişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu erken okuryazarlık becerilerini ilkokula hazırbulunuşluğa destek olması nedeniyle önemli bulduğunu ifade ederken bir bölümü de bu becerilerin okul öncesi dönemde desteklenmesine karşı olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının staj uygulamalarında erken okuryazarlığı destekleyecek etkinliklere sınırlı oranda ve çeşitlilikte yer verdikleri, çoğunlukla hikâye kitabı okuma, hikâye tamamlama

çalışmaları, soru cevap, çizgi ve ses çalışmaları gerçekleştirdikleri ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemeye yönelik etkinlikler planlama ve uygulamada kendilerini yetersiz hissettikleri saptanmıştır.

Dönmezler (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okuma yazma çalışmaları hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma modelinde gerçekleştirilen çalışmaya Mersin ilinde üç merkez ilçede görev yapan beş öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmada katılan öğretmenlerin tamamının okuma yazmaya hazırlığa yönelik çalışmaların önemini kavramış öğretmenler olduğu, okuma yazmaya hazırlığa yönelik çalışmaları çocukların özellikle ilkokula hazırlık, kas gelişimi, özgüven ve düşünme becerilerinin gelişimi bakımından önemli buldukları ancak bu kapsamda daha çok kâğıt, etkinlik kitabı ve çizgi çalışmaları gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık sürecinde ailelerin okuma yazma öğretimi beklentisine sahip olmaları, çocukların okula kas gelişimleri açısından yetersiz başlamaları, sınıf mevcudunun fazla olması ve çocukların algı düzeylerindeki farklılıklar nedeniyle birtakım sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlığa yönelik MEB tarafından daha nitelikli kitapların hazırlanması gerektiğini ifade ettikleri ve konuya yönelik hizmet içi eğitimler almak istedikleri görülmektedir.

Bolat (2017) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ve uygulamalarının belirlenmesinin amaçlandığı çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Mersin ili merkezinde yer alan Toroslar ilçesindeki bağımsız anaokullarında 5-6 yaş grubunun öğretmenliğini yapan 35 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını her gün gerçekleştirdikleri ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında en çok gösterip yaptırma öğretim yöntemini kullandıkları, çocukların okuma yazma becerilerinin kazandırılmasına yönelik sınıf ortamlarındaki düzenlemelerinde daha çok öğrenme merkezlerini zenginleştirdikleri ve sınıf içi panolarda görsellere yer verdikleri ve aile katılımı kapsamındaki ev etkinliklerinin daha çok sınıftaki etkinliklerin tekrarına dayandığı belirlenmiştir. Öğretmenler okuma yazmaya hazır

olduğunu düşündükleri çocukları küçük,büyük kasları ve göz koordinasyonu gelişmiş, kalem tutabilen ve çizgi çizebilen çocuklar olarak betimledikleri görülmektedir.. Bazı öğretmenler okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında diğer uygulamalara kıyasla daha çok çizgi çalışmaları gerçekleştirdiklerini ve çocuklara yazı yazdırma etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Altınkaynak (2019) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde yetişkin rolüne dikkat çekmek ve destekleme yöntemlerinin sunulması amaçlanmıştır. Çalışmada aile tarafından çocuğa kitap okunması, okul öncesi eğitimin etkileri, ev erken okuryazarlık yaşantıları, okuryazarlık programları gibi faktörlerin okula başlama sürecinde çocuklara avantaj sağladığı ifade edilmektedir. Doğal ortamların çocukların öğrenmesindeki etkisine dikkat çekilmiştir. Sohbete ve deneyim aktarmaya dayalı etkinliklerin çocukların sözcük dağarcığına, yeni edindiği sözcükleri kullanmalarına ve pekiştirmelerine olumlu etkisi vurgulanmıştır. Çevresel yazıların, çocukların yazıya ilişkin farkındalığını artırarak okuryazarlık sürecine kolaylaştırıcı bir etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Çalışma özetle ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara erken okuryazarlık becerilerine yönelik sunduğu nitelikli materyallerle donatılmış erken okuryazarlık çevreleri ve etkinliklerin bu becerinin gelişiminin desteklenmesinde oldukça etkili olduğu, çocukları ilkokula hazırladığı, okuryazarlığa yönelik olumlu tutum geliştirmelerini destekleyerek çocukların iyi birer okuryazar olmalarını kolaylaştırdığı vurgulamaktadır.

Bircan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik rolleri ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılan çalışmada Ankara ili ilçelerinde görev yapan 234 okul öncesi öğretmeninin okuma yazma hazırlık çalışmalarına yönelik çoğunlukla masa başı etkinliklerinden kavram çalışmalarını uyguladıkları saptanmıştır. Katılımcı öğretmenler kitapları vb. basılı materyalleri çocuklara incelemeleri için sunduklarını, çocuklara yüksek sesle şiirler, masallar, hikâye ve resimli kitaplar okuduklarını, kitap okurken kitabın kapakları, başı ve sonu gibi kitaba ilişkin özellikler hakkında bilgi verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çeşitli okul öncesi kurumlarında öğretmenlerin okuma yazma öğretimi yapabileceklerini belirttikleri, hatta bazılarının bu öğretime 36

ay itibariyle başladığı görülmektedir. Öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile okuma yazma öğretimi kavramların birbirinin yerine kullanarak bir takım kavram yanılgıları yaşadıkları ve bazı okul öncesi öğretmenlerinin de MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan haberdar olmadıkları belirlenmiştir.

Yalçıntaş Sezgin vd. (2019) okul öncesi öğretmenlerinin öğretim planlarında çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesini kapsayan uygulamalara ne düzeyde ve nasıl değindikleri incelemişlerdir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılan araştırmalarına Bursa ilinde MEB'e bağlı özel ve kamu eğitim kurumlarında görev yapan çoğunluğu (%94) kadın olan 255 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmalarında öğretmenlerin sınıf içi erken okuryazarlık uygulamalarını etkileyen faktörler olarak çalıştıkları kurumun türü ve sosyo-ekonomik çevresi, erken okuryazarlığa ilişkin eğitim alma durumu ve öğretmen yeterlik algıları gösterilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin erken okuryazarlığa yönelik sınıf içi uygulamalarına ilişkin yeterlik algılarının ve sınıf içi uygularının öğretmenlerin kendi yanıtları üzerinden elde edilmesi nedeniyle araştırmada bunların bir ölçme aracı aracılığıyla gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

Sancı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algıları ile çocuklarda yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemi şeklinde tasarlanan çalışmaya Karabük İli merkezinde ve Safranbolu ilçesi içerisinde yer alan anaokulları ve anasınıflarında öğrenim gören 5-6 yaş 106'sı kız, 94'ü erkek olmak üzere 200 çocuk ve bu çocukların 20 kadın öğretmeni dâhil edilmiştir. Çocukların cinsiyetlerinin okuma ve yazma farkındalıklarını etkilemediği ancak kalem ve kâğıdı doğru tutmada ve çizgi çalışmalarında anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarında, mesleki kıdemleri ve sınıflarında bulunan çocukların yaşı arasında anlamlı bir fark bulunmazken, öğretmenlerin çalıştığı kurum türü ve öğrenim durumları arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Çabuk vd. (2020) tarafından TÜBİTAK 4005 Projesi kapsamında 56'sı kadın, 2'si erkek 58 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin

okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin algı ve bilgi düzeylerinin, bu konuya yönelik verilen eğitimler sonrasındaki değişiminin saptanması amaçlanmaktadır. Öğretmenlere eğitim öncesi ve sonrasında nitel ve nicel ölçme araçlarının her ikisinin de uygulandığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlere erken okuryazarlık çalışmalarına ilişkin eğitimler verilmiştir. Eğitim sonrasında öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin algı ve bilgi düzeylerinde artış gözlenmiştir. Ayrıca eğitim öncesinde öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin görüşleri alındığında öğretmenlerin yalnızca %40'ı erken okuryazarlık bileşenleriyle ilgili bir ifade kullanmışken, %10'u erken okuryazarlığın harf bilgisi olduğuna yönelik bir yanılgıya sahipken ve %8'i erken okuryazarlığa yönelik bilgi sahibi değilken, eğitim sonrasında öğretmenlerin hepsinin erken okuryazarlığın tanımlanmasında erken okuryazarlığın tüm alt becerilerine tanımlamalarında yer verdikleri belirlenmiştir. Projenin öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yönelik görüşlerini şekillendirdiği, algı ve bilgi düzeylerinde artışa neden olduğu görülmüştür.

Gengeç (2021) tarafından 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık beceri düzeyinin SED, ev okuryazarlık faaliyetleri, öğretmenlerin okuryazarlık bilgi düzeyi ve sınıf içi okuryazarlık uygulamaları açısından incelenmesinin amaçlandığı araştırmaya devlet okulu bünyesinde bulunan anasınıflarında öğrenim gören, herhangi bir tanısı olmayan 235 çocuk dâhil edilmiştir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan nedensel karşılaştırmalı modelde betimsel bir araştırmadır. Araştırma sonucunda katılım gösteren çocukların büyük çoğunluğunun erken okuryazarlık becerilerine yeterli düzeyde sahip olmadığı ve birtakım erken okuryazarlık becerilerinin (sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama ve ifade edici dil) olması gereken düzeyde desteklenmediği saptanmıştır. SED'in çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ve özellikle düşük SED'e sahip ailelerden gelen çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda yer aldıkları görülmektedir. Araştırmanın okul ve öğretmen faktörüne yönelik bulgular, çocukların erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinin gelişiminde okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyinin önemli olduğunu ancak tek başına bu beceri gelişiminin bir göstergesi olmadığını, sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının niteliğinin ve niceliğinin de bu gelişimi destekleyen önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Kılınçcı ve Bayraktar (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yer alan erken okuryazarlık materyallerinin ve öğretmenlerin erken okuryazarlık öğretimine yönelik uygulamalarını incelemek amaçlanmıştır. Bu nitel araştırmaya Uşak ilinde yer alan 22 devlet anaokulunda görev yapan 52 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmada çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyici yeterli etkinlik gerçekleştirilmediği ve her sınıfta yazmaya yönelik materyallerin ve ince motor becerilerin gelişimine yönelik materyallerin mevcut olduğu ancak yeterli miktarda ve türde erken okuryazarlık materyali sağlanmadığı belirlenmiştir. Okuma yazma ortamının etkililiği, kitap çeşitliliği, görsel sembollerin kullanımı konusunda eksiklikler gözlenmiştir. Öğretmenlerin genellikle matematik etkinlikleri gerçekleştirdikleri ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik çoğunlukla çizgi çizme etkinlikleri gerçekleştirdikleri, etkinliklerin uygulanmasında en çok kitap ve/veya çalışma yaprağı yönteminin tercih edildiği ve sınıfta bulunan kitapların da içerik ve yapı bakımından iyileştirilmesine yönelik gereklilikler olduğu ortaya konmuştur.

Sümer Dodur vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada "Öğretmenlerin Okuryazarlık ile İlgili İnanç Düzeyi Ölçeği"nin Türkçe uyarlamasının, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama desenlenmiş ölçek uyarlama çalışması olan bu çalışmaya Ankara ilinde çalışan 243'ü kadın, 61'i erkek 304 öğretmen dâhil edilmiştir. 20 maddelik, tek faktörlü, geçerli ve güvenilir, tek faktörlü yapısıyla özgün ölçekle faktör yapısı bakımından uyumlu ancak tüm maddeleri özgün ölçekle benzer biçimde faktör yük değerlerine sahip olmayan bir ölçek geliştirilerek öğretmenlere uygulanan araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarının öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarından güçlü bir şekilde etkilendiği saptanmıştır. Araştırmada mesleki deneyim, hizmet içi eğitim alma durumları vb. değişkenler bakımından inceleme yapılmamış, bu değişkenlerin dâhil edildiği araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Aypak Caba (2022) okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin görüşleri ile öğretme ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemlerinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Denizli ilinde bağımsız anaokulu

ve ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan 76 okul öncesi öğretmenlerine "Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Görüş ve İnançları Ölçeği ve Pedagojik İnanç Sitemleri Ölçeği" uygulamıştır. Araştırmada öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin erken okuryazarlığa yönelik eğitim alma durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bulgularına bakıldığında öğretmenlerin erken okuryazarlık inançlarının yüksek olduğu ancak sınıf içi erken okuryazarlık uygulamalarına ilişkin erken okuryazarlık görüş puanlarının pek yüksek olmadığı; öğretmenlerin erken okuryazarlık inanışları ile sınıf içi erken okuryazarlık uygulamaları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunduğu saptamıştır.

Laçin ve Güldenoğlu (2022) okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden sınıfında özel gereksinimli çocuk olan ve olmayan öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgilerini birtakım değişken açısından karşılaştırmalı biçimde incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezi ilçelerindeki anaokulu ya da kreşlerde görev yapan, 201'i özel gereksinimi olan, 176'sı ise gelişimi normal seyreden çocuklara eğitim veren 377 okul öncesi öğretmeni çalışmaya dâhil edilmiştir. Nicel bir araştırma olan çalışmada "Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT) geliştirilmiştir. Tüm öğretmenlere uygulanan ölçme aracı sonucunda öğretmenlerin 43'ünün başarılı, 41'inin başarısız olduğu, diğerlerinin bilgiye gereksinim duyduğu bu kategoriler doğrultusunda erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin düşük olduğu, etkili bir erken okuryazarlık öğretimi için hazır olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri değerlendirilen değişkenler arasından yalnızca yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Daha genç yaştaki öğretmenlerin erken okuryazarlığa yönelik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2.7.2. Dünyada Yapılan Çalışmalar

Lonigan ve Whitehurst (1998), çocuk bakımı için destek alan düşük gelirli ailelerin üç ve dört yaş 114 çocuğun, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin dâhil edildiği araştırmada etkileşimli kitap okumanın çocuklardaki sözcük dağarcığı gelişimine etkisini araştırmışlardır. Merkezlerde öğretmen-çocuk oranları eşitken hiçbir merkezin faaliyetlerine yoğun veli katılımı sağlanamamıştır. Araştırmada çocukların yeterli sözel dil becerisine sahip olmadığı saptanmıştır. Ebeveynlere ve öğretmenlere

müdahale eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda etkileşimli kitap okuma eğitimleri verilen aile ve öğretmenlerin çocuklara etkileşimli kitap okuduklarında çocukların sözcük dağarcıklarının geliştiği ortaya konmuştur. Ancak müdahale merkez temelli gruplardaki çocuklardan daha sık uygulama gerçekleştirilen merkezlerdekiler iyileşirken, düşük sıklıkta uygulama yapılan merkezlerdeki çocuklar gelişme gösterememişlerdir.

Muzevich (1999), anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ve okuma yazmaya yönelik görüşlerini incelemiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmaya 168 öğretmen dâhil edilmiş, bu öğretmenlere "Okumaya Hazırbulunuşluk ve Erken Okuryazarlık"a ilişkin görüşlerinin incelenmesine yönelik anket uygulanmıştır. 168 öğretmenden 21'i ayrıca gözlenmiştir ve bu öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin erken okuryazarlık başarısından ve sınıflarındaki büyümeden her zamankinden daha fazla sorumlu tutulan öğretmenlerin erken okuryazarlık bakış açısına sahip olma durumları ile sınıf içi okuryazarlık becerisine yönelik etkinlikleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların fonemik farkındalık etkinlikleriyle meşgul olduklarında sözcüklerdeki sesleri tanımlayıp yazabildikleri ifade edilmiştir. Araştırmada Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'nda (SDOP) yer alan etkinliklerin öğretmenler için alternatifler sunduğu ve çocukların eğlenerek öğrenmesine katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Dickinson ve Tabors (2001) tarafından erken çocukluk dönemi uzmanlarının, eğitimcilerinin ve ebeveynlerinin, farklı geçmişlere sahip 70'den fazla yaşları 3-5 arasında değişen çocukların dâhil edildiği kitapta bu çocukların ev ve okul ortamlarına ziyaretler gerçekleştirilerek ebeveyn-çocuk ve öğretmen-çocuk etkileşimleri gözlemlenmiştir. Ailelerin kitap okuma, oyun oynama ve yemek zamanları gibi günlük etkinlikleri sırasında çocuklarıyla iletişimleri, okul ortamında öğretmenlerin çocukların gelişimini destekleyici çabaları incelenmiştir. Çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin çocuklarla gerçekleştirdikleri etkileşimli kitap okuma faaliyetlerinin çocukların okuma ve yazma becerilerine bir temel oluşturduğu ancak sınıf ortamlarında yazılı materyallere yeterince yer verilmediği ve okuma faaliyetlerine yeterli zaman ayrılmadığı ifade edilmiştir. Okuyucular çocukların ev ve

okul ortamlarının daha sonraki dil ve okuma başarılarıyla ilişkisi, ebeveyn-çocuk ve öğretmen-çocuk günlük etkileşimlerinin çocukların ilerleyen dönemdeki gelişimleriyle olan ilişkisini inceleme fırsatı elde etmektedirler ve çocukların ev ve okul ortamındaki dil ve okuryazarlık gelişimini geliştirmeye yönelik önerilerle ve dört çocuğun hayatından konuşmaların ve etkinliklerin örnekleriyle karşılaşmaktadırlar. Kitap erken çocukluk döneminde okuryazarlığa yönelik mümkün olan en iyi başlangıcı sağlamak için neler yapılması gerektiğine de odaklanmaktadır.

Patterson (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okuryazarlık gelişimine ilişkin tutum ve görüşleri ile okuryazarlığı desteklemek amacıyla gerçekleştirdiği etkinliklerin türlerine ilişkin kararları ve okullarda sundukları okuryazarlık gelişimine destekleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma kapsamında New York Eyaleti'nin merkezindeki bir ilçedeki 13 erken çocukluk eğitim kurumundan yarım günlük sınıflarda dört ve beş yaş çocukların öğretmenliğini yapan 13 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu amaca yönelik olarak öğretmenlerin okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikleri gözlemlenmiştir, kontrol listeleri ile öğrenme çevreleri değerlendirilmiştir ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okuryazarlık gelişimine yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler ile tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında okuma alanları oluşturma ve yazılı çevreyi geliştirme ile okuryazarlık çevresi oluşturma konusunda çaba harcadıkları; bağımsız okuya yönelik çocuklarla yüksek sesle okuma etkinlikleri gerçekleştirdikleri; çocukların küçük kas becerilerinin gelişimini destekleyen etkinlikler uyguladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ses öğretme, fonolojik farkındalık ve okuryazarlığın gelişimini destekleyici dramatik oyunlar oynama gibi etkinliklere önem vermedikleri gibi, önem vermedikleri halde sözcük bilgisi gibi becerilerin gelişimine yönelik etkinlikler gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Foote vd. (2004) Yeni Zelanda'da okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlık öğrenimine yönelik bilgi ve inançlarını belirleme ve bunların okuryazarlık uygulamalarına nasıl etki ettiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya ikisi yarım gün ikisi tam gün olmak üzere dört erken çocukluk eğitim ortamından sekiz okul öncesi öğretmeni ve her ortamdan dört yaşında beş çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada

öğretmenlerin yeterli okuryazarlık bilgisine sahip olduğu ve oyun temelli bir program içerisinde anlamlı ve amaçlı okuryazarlık deneyimleri ve zengin okuryazarlık etkinlikleri sağlamaya çabaladıkları görülmüştür. Dört erken çocukluk ortamının hepsinde öğretmenler uygun okuryazarlık uygulamalarına ilişkin benzer inançlara sahip oldukları, okuryazarlık çalışmalarının müfredatın ayrılmaz bir parçası olduğuna inandıkları ortaya konmuştur. Ancak, bazı durumlarda öğretmenlerin uygun okuryazarlığa ilişkin söylemleri ile merkezlerdeki uygulamalarında tutarsızlıklar gözlenmiştir.

Saracho (2004) çalışmasında erken çocukluk eğitimcilerinin okuma yazmaya yönelik üstlendikleri rolleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya beş anaokulu öğretmeni ve onların sınıflarında yer alan çocuklar dâhil edilmiştir. Araştırmada beş ay boyunca öğretmenlerin eylemleri ve etkileşimleri sistemli olarak gözlemlenmiş ve videoya kaydedilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin grup tartışma lideri, hikâye anlatıcısı, gözlemci, destekçi, seçmenlik ve öğretim için kılavuzluk gibi birtakım roller üstlendiklerini ortaya konmuştur. Araştırma kapsamında bu roller örnekler üzerinden açıklanmıştır. Araştırmanın sonucunda zengin bir oyun ortamında açığa çıkan okuryazarlığın, öğretmenlerin çocuklara okuma-yazma, konuşma ve dinleme pratiği yapabilmeleri için sonsuz fırsatlar sağlayabileceği vurgulanmıştır.

Zucker vd. (2009) öğretmenlerin bir akademik yıl boyunca sınıflarında hikâye okuma sırasında yazı referans metodunu kullanmasının okul öncesi dönem çocuğunun okuma yazma gelişimine etkilerini araştırmışlardır. Bu metodun kullanımının okul öncesi dönem çocuğunun ilk okuma yazma gelişimine etkileri incelenmiştir ve yazı bilgisi alanına odaklanılmıştır. Araştırmaya 23 okul öncesi dönem sınıfından 106 çocuk dâhil edilmiştir. 30 hafta boyunca öğretmenlerin tümü aynı sıklıkla aynı hikâyeleri sınıflarına okumuştur ancak 14 öğretmen yazı referans metodunu kullanırken dokuz öğretmen sınıfına kendi metodunda hikâye okuma seansları gerçekleştirmiştir. Araştırmada yazı referans metodunu kullanan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların yazı bilgisi, alfabe bilgisi ve isim yazma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.

Mayo (2010) erken okuryazarlık eğitiminin küçük yaşlardaki çocuklar için en iyi nasıl kolaylaştırıyor olabileceğini ve öğretmenlerin hangi okuryazarlık modellerini kullandıklarını belirlemek için erken çocukluk eğitimcileri için okuryazarlık inançları

ve ilgili öğretim uygulamalarındaki farklılıkları araştırmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması olarak gerçekleştirilen araştırmaya Batı Virjinya'da tam zamanlı devlet okullarında 0-3 yaş arası çocuklara eğitim veren 427 erken çocukluk dönemi eğitimcisi dâhil edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenler tarafından okuma modellerinin en çok parçadan bütüne ve bütünden parçaya modellerinin bir arada bulunduğu etkileşimsel modelin tercih edildiği belirlenmiştir. Sonuçlar mesleki kıdem ve sınıf düzeyleri açısından farklılaşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin erken okuryazarlığın gelişimine yönelik uygulamalar belirlemede çeşitli engellerle karşılaştığının belirlenmesi bir başka bulgu olarak sunulmuştur. Araştırmanın genel sonucu doğrultusunda öğretmenlerin inançlarının çocukların öğrenme sürecine etki ettiği ve sınıf-içi erken okuryazarlık öğretim türleri üzerinde de önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

McKenney ve Bradley (2016) okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığı teşvik etme görevlerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin erken okuryazarlık içerik hedeflerine ilişkin algılarını belirlemek üzere bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Ölçeğin kapsam geçerliliği uzman taramasıyla değerlendirilmiş; aracın güvenilirliği ve pratikliği, birbirinden farklı iki ülke olan 7'si ABD'de ve 13'ü Hollanda'da görev yapan 4-5 yaş grubunun öğretmenlerinden 20 öğretmenin ve üç uzmanın dâhil edildiği bir pilot uygulama ile değerlendirilmiş ve ölçme aracının güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen pilot uygulama sonucunda ise öğretmenlerin daha çok kod çözme becerilerine odaklandıkları; kitap yönlendirme ve anlama üzerine biraz, yazılı dilin işlevlerine ise nispeten odaklandıkları saptanmıştır.

McKinnon (2017) çalışmasında anaokulundan üçüncü sınıfa kadar erken yaşlardaki okuma yazma öğretimindeki temel konuları tanımlamıştır. Araştırma incelemesinin sonucunda öğretmenlerin erken yaşlardan itibaren çocuklara yönelik daha yaratıcı yöntemler uygulamaları ve ses bilgisi, sözcük bilgisi, yazılı metinlerin yapısı ve yazılı metinlerde içerik bilgisi gibi önemli konularda gerçekleştirilen etkinliklerin uzun vadede getireceği başarının önemini vurgulanmıştır. Alfabe bilgisi ve harf-ses ilişkileri gibi geleneksel becerilerin, okul öncesi dönem çocuklarının ve birinci sınıftaki tüm çocuklar için eğitimin odak noktaları olmaya devam etmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin çocukların

okuryazarlık dolu çevreyle etkileşimini destekleyici çalışmalar gerçekleştirmeleri gerektiği önerilmiştir.

Piasta vd. (2020) erken çocukluk eğitimcilerinin alan bilgisi ve uygulama bilgisi, gözlemlenen dil ve okuryazarlık uygulamaları ve öğretmenlik yaptıkları çocukların gözlemlenen okuryazarlık öğrenimi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmaya çoğunluğu kadın olan (%98) 485 erken çocukluk eğitimcisi ve bu öğretmenlerin sınıfına kayıtlı 2004 çocuk dâhil edilmiştir. Eğitimcilerin alan bilgisi ile uygulama ve sınıf uygulaması için bilgi düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bilgi düzeyi daha yüksek olan eğitimcilerin daha istendik sınıf dili ve okuryazarlık uygulamaları sergileme ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların da yazı kavramlarını, harf adlandırma ve fonolojik farkındalık öğrenmede daha büyük kazanımlar elde etme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Eğitimcilerin bilgi düzeyleri ile çocukların yazı kavramı, harf isimlendirme ve fonolojik farkındalık öğrenimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunurken çocukların sözlü dil öğrenimi ile bir ilişki tespit edilmemiştir.

Alatalo ve Westlund (2021) çalışmasında İsveç merkezinde yer alan biri kırsal biri kentsel belediyeye bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini desteklemede bir araç olarak sesli okumanın kullanımına yönelik düşüncelerini ve algılarını incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmeleri ile gerçekleştirilen çalışmaya farklı anaokullarından 3-5 yaş arası çocuklara öğretmenlik yapan beş okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hiçbirinin çocuklara kitap okumakla ilgilenmediği ve bunun sonucunda sınırlı sayıda sesli okuma gerçekleştirildiği ortaya konmuştur. Araştırmada öğretmenlerin bilgi düzeylerinin öğretimlerine etkisi olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenler, büyük gruplara öğretmenlik yapıyor olmalarını ve matematik ve fen etkinliklerinin daha gerekli görülmesine neden olan hizmet içi eğitimler almalarını, sesli okumanın planlanması ve uygulanmasındaki engeller olarak ifade etmişlerdir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise konuya ilişkin hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin günlük olarak sesli okuma ve sonrasında yazılı dile yönelik çalışmalar gerçekleştirdikleri bulgusudur.

Nicholas ve Rouse (2021) tarafından okumayı öğrenmede erken çocukluk öğretmenlerinin nereden başlaması gerektiğinin araştırılması amaçlanmıştır. Avustralya Victoria'daki dört farklı merkezde 2-3 yaş çocuklarına eğitim veren dokuz öğretmenin okuryazarlık gelişimini desteklemeye yönelik programları nasıl planladıkları ve programı hazırlarken nelere dikkat ettikleri gerçekleştirilen görüşmeler aracılığı ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin 2-3 yaşındaki çocuklar için konuşmayı kolaylaştıracak deneyimlerin farkında oldukları ve planlı oldukları; çocuklara iletişim ve sözlü dil becerilerini geliştirmeye yönelik fırsatlar sundukları, genel sohbete ve hikâye kitabı okumaya öncelik verdikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin bir yandan gelişimin sürekliliğinden bahsederken bir yandan da 2-3 yaş çocuklarıyla fonolojik farkındalığa açıkça odaklanmayı uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bir diğer bulgusu bazı eğitimcilerin fonolojik farkındalığın çeşitli aşamalarından habersiz olduklarıdır. Araştırmanın sonunda araştırmacılar, küçük çocukların erken okuryazarlık gelişimini desteklemede rol sahibi olan eğitimcilerin bilgilerini/uygulamalarını/programlarını karşılaştıran daha büyük ölçekli araştırmaların yapılmasını tavsiye etmektedirler.

Outlaw ve Grifenhagen (2021) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada kırsal, yüksek ihtiyaç sahibi okullardaki deneyimsiz öğretmenlerin okuma yazma öğretimi için öz yeterliklerini yıl boyunca izlemişlerdir. Araştırmaya Kuzey Karolina'da ağırlıklı olarak kırsalda görev yapan ve acemi olarak tanımlanan 155'i kadın 159 devlet öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okuma yazma öğretimi için öz yeterliklerinin önemli ölçüde arttığını ve öğretmenlerin öğrenim durumunun yıl boyunca okuryazarlık öz-yeterliği üzerinde çeşitli düzenleyici etkilere sahip olduğu gözlenmiştir. Bulgular öğretmenlerin çok yönlü girişim içindeki belirli göreve başlama desteklerinden memnuniyetleri ile okuryazarlık öğretimi için öz yeterlilikleri arasında önemli ilişkiler olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlerin okul temelli okuryazarlık odaklı desteklere erişimleri ile okuryazarlık öğretimi için öz yeterlikleri arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırma kapsamında 16 yurt içi ve 14 yurt dışı olmak üzere toplamda 30 çalışma ele alınmıştır. Bu çalışmaların beşi Türkiye'den, altısı yurt dışından olmak üzere toplamda 11'i nitel; sekizi Türkiye'den, beşi yurt dışından olmak üzere toplamda 13 nicel; üçü Türkiye'den, ikisi yurt dışından olmak üzere toplamda beş çalışma karma

araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir ve bir adet kitap bölümüne yer verilmiştir. Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalardan üçünde yeni bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalarda daha çok öğretmenlerin okuma yazmaya yönelik hazırlık çalışmalarını konu alan çalışmalar çoğunluktadır. Yurt içi araştırmalarda daha çok okul öncesi öğretmenlerini örneklem olarak ele alınmıştır ve bu araştırmaların çoğunluğunda okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında daha çok kavram ve çizgi çalışmaları gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yurt dışı araştırmalarında da daha çok öğretmenlerin dâhil edildiği araştırmalar gerçekleştirilmiştir ve çoğunlukla öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlığa yönelik sınıf içi uygulamaları ele alınmıştır. Öğretmenlerin bilgi, tutum ve inançlarının sınıflarındaki okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin yeterliliklerini ve sınıf içi erken okuryazarlık uygulamalarını konu alan araştırmalar sınırlı sayıdadır ve bu konu, bilimsel çalışmaya oldukça açıktır. Bir araştırmada (Yalçıntaş Sezgin, 2019) öğretmenlerin erken okuryazarlığa yönelik sınıf içi uygulamalarına ilişkin yeterlik algılarının ve sınıf içi uygulamalarının öğretmenlerin kendi yanıtları üzerinden elde edilmesi nedeniyle araştırmada bunların bir ölçme aracı aracılığıyla gerçekleştirilmesi önerilmiştir. Sümer ve Dodur (2021) da çalışmalarında öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarının öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarını inceledikleri araştırmalarında mesleki deneyim, eğitim alma durumu değişkenlerine bakılmadığını belirterek bu konuda çalışılması önerisinde bulunmuşlardır. Bu öneriler ve alan yazındaki boşluk göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen araştırmanın alandaki bu boşluğu dolduracak başka çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örneklemi, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması bilgilerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nicel araştırma türü içerisinde yer alan "tarama modeli"nden faydalanılarak tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde mevcut olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemenin amaçlandığı araştırma yaklaşımlarından biridir (Karasar, 2014). Araştırmada tarama modellerinden genel tarama modelleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, bir evren içerisinden seçilen bir örneklem üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar ile iki ya da daha çok değişkenin değişimlerinin birlikte değişme durumunu, değişimlerin birlikteliği söz konusu ise bu değişimin derecesini ve yönünü ortaya koyar (Bordens & Abbott, 1991; Büyüköztürk vd., 2014; Creswell, 2014).

3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumunda veya ilkokul bünyesinde anasınıfında çalışan okul öncesi öğretmenleri ve idarecileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda 18.11.2021 – 22.01.2022 tarihleri arasında kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 380 (%91.1 kadın, %8.9 erkek) kişiye çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesi amacıyla kullanılan kartopu yöntemi; kişiler aracılığıyla kişilere, kişilerden durumlara zincirleme bir şekilde ulaşılarak farklı olgulara açıklık getirebilme şeklinde belirtilmektedir (Baltacı, 2018).

Araştırma kapsamında 403 kişiye ulaşılmış, örneklem olarak araştırma sürecine uygun bulunmayan 23 adet form (farklı branşlardaki öğretmenler) çalışmaya dâhil edilmemiştir. 380 anket formu ile araştırmanın analiz süreci tamamlanmıştır.

Araştırmacılar örneklem grubu büyüklüğü belirlenirken ölçme araçlarındaki madde sayısının önemini vurgulamaktadır, bu nedenle örneklemin analizi gerçekleştirilen ölçeklerin toplam madde sayısının on katı ya da en az asgari sınır olarak kabul edilen üç katı kadar olması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada madde sayısının altı katına ulaşılmıştır. Bu yönü ile örneklem büyüklüğünün yeterli sayıda olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerine ait demografik bilgilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1
Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Öğretmene Ait Değişkenler		**n**	**%**	**Toplam**
Cinsiyet	Kadın	346	91,1	380
	Erkek	34	8,9	
Okuldaki pozisyon	Yönetici	40	10,5	380
	Öğretmen	340	89,5	
Öğrenim durumu	Ön lisans	29	7,6	380
	Lisans	280	73,7	
	Lisansüstü (yüksek lisans ve doktora)	71	18,7	
Daha önce erken okuryazarlık eğitimi alma durumu	Evet	192	50,5	380
	Hayır	188	49,5	

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen toplam 380 okul öncesi öğretmenin %91,1'inin kadın (n=346) ve %8,9'unun erkek (n=34) olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin çalıştıkları kurumda %10,5'inin yönetici (n=40) ve %89,5'inin ise öğretmen (n=340) olarak görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin %7,6'sının ön lisans (n=29), %73,7'sinin lisans (n=280) ve %18,7'sinin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %50,5'inin daha önce erken okuryazarlık ile ilgili bir eğitim aldığı (n=192) ancak %49,5'inin daha önce erken okuryazarlık ile ilgili bir eğitim almadığı görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerine ait demografik bilgilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2
Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Öğretmene Ait Değişkenler		**n**	**%**	**Toplam**
Çalıştığı yer	İl	224	58,9	380
	İlçe	114	30,0	
	Köy	42	11,1	
Çalıştığı kurum	MEB'e bağlı bağımsız anaokulu	101	26,6	380
	MEB'e bağlı ilkokul bünyesindeki anasınıfı	183	48,2	
	MEB'e bağlı özel anaokulu	77	20,3	
	MEB'e bağlı özel anasınıfı	19	5,0	
Çalıştığı okulun bulunduğu sosyo-ekonomik (SED) durum	Alt SED	78	20,5	380
	Orta SED	229	60,3	
	Üst SED	73	19,2	
Sınıftaki çocukların yaş aralığı	35 ay ve altı	2	,5	334
	36-47 ay	18	4,7	
	48-59 ay	89	23,4	
	60-71 ay	225	59,2	
	Kayıp veri	46	12,1	

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen toplam 380 okul öncesi öğretmenin %58,9' unun ilde (n=224) ve %30,0' unun ilçede (n=114) ve %11,1' inin köyde (n=42) çalıştıkları görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin %26,6' sının MEB'e bağlı bağımsız anaokulunda (n=101), %48,2' sinin MEB'e bağlı ilkokul bünyesindeki anasınıfında (n=183), %20,3' ünün MEB'e bağlı özel anaokulunda (n=77) ve %5,0' inin MEB'e bağlı özel anasınıfında görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı kurumların sosyo-ekonomik düzeylerine bakıldığında %20,5' inin alt (n=78), %60,3'ünün orta (n=229) ve %19,2' sinin üst (n=73) sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin yaşadığı bölgelerde bulunduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin %,5' inin (n=2) 35 ay ve altı, %4,7' sinin (n=18) 36-47 ay, %23,4' ünün (n=89) 48-59 ay ve %59,2' sinin de 60-71 ay aralığındaki yaş gruplarındaki çocuklar ile çalıştığı görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerine ait demografik bilgilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3
Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Öğretmene Ait Değişkenler		**n**	**%**	**Toplam**
Erken okuryazarlığın tanımına katılma/ma durumu	Katılıyorum	366	96,3	380
	Katılmıyorum	14	3,7	
Erken okuryazarlık becerilerini okul öncesi dönemde desteklemeye katılma/ma durumu	Evet	358	94,2	380
	Hayır	22	5,8	
Sınıfı erken okuryazarlık becerilerine yönelik düzenlemeyi önemli bulma/ma durumu	Evet	357	93,9	380
	Hayır	23	6,1	
Teknolojinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki düzeyine ilişkin görüşleri	Hiç	2	,5	380
	Az	21	5,5	
	Orta Düzeyde	148	38,9	
	Çok	209	55,0	

Tablo 3.3'te araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin (n=380), erken okuryazarlığın tanımına katılma/ma durumu incelendiğinde %96,3'si katılıyorum, %3,7'si katılmıyorum; erken okuryazarlık becerilerini okul öncesi dönemde desteklemeye katılma/ma durumu incelendiğinde %94,2'si evet, % 5,8'i hayır; sınıfı erken okuryazarlık becerilerine yönelik düzenlemeyi önemli bulma/ma durumu incelendiğinde %93,9'u evet, %6,1'i hayır ve teknolojinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki düzeyine ilişkin görüşleri incelendiğinde %0,5'i hiç, %5,5'i az, %38,9'u orta düzeyde ve %55'i çok yanıtlarını vermiş oldukları görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemlerine ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4
Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemine ilişkin frekans, ortalama ve standart sapma sonuçları

	n	**min**	**Max**	$\bar{x}$	**ss**
Yaş	380	21	65	32,60	7,928
Kıdem	380	1	48	9,19	7,770

Tablo 3.4'te araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin (n=380), yaş ortalaması ($\bar{x}$=32,60; ss= 7,928) olarak görülmektedir ve öğretmenlerin yaşları 22-65 yaş aralığında değişmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri (n=380), ortalama ($\bar{x}$=9,19; ss=7,770) olduğu ve mesleki kıdemlerinin 1-48 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan "Kişisel Bilgi Formu" (EK 4.1), Laçin (2020) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT)" (EK 4.2) ve Bay ve Alisinanoğlu (2010) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeği" (EK 4.3) kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, çalıştığı yer, çalıştığı kurum türü, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mevcut pozisyonu, sınıfındaki çocukların yaş aralığı, daha önce erken okuryazarlığa yönelik hizmet içi eğitime veya seminere katılıp/katılmadığı, görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenler yer almaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin erken okuryazarlığın tanımına katılma/ma durumu, erken okuryazarlık becerilerini okul öncesi dönemde desteklemeye katılma/ma durumu, sınıfı erken okuryazarlık becerilerine yönelik düzenlemeyi önemli bulma/ma durumu ve teknolojinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki düzeyine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formu okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

3.3.2 Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT)

EROBİT Laçin (2020) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir ve araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Test toplamda 27 maddeden ve altı boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut altı maddelik "Genel Okuryazarlık Bilgisi", ikinci boyut üç maddelik "Harf Bilgisi", üçüncü boyut yedi maddelik "Sesbilgisel Farkındalık", dördüncü boyut dört maddelik "Sözcük Bilgisi", beşinci boyut üç maddelik "Yazı farkındalığı" ve altıncı boyut dört maddelik "Dinlediğini Anlama" boyutudur (Laçin, 2020). Testten elde edilen puanlara ait KR 20 güvenirliğin .70 üzerinde olduğu, testin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri testin kesme puanına göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda; 19 ve üzeri doğru yanıt veren öğretmenler başarılı, 8 ve

altında doğru yanıt veren öğretmenler başarısız, 8-19 arasında doğru yanıt veren öğretmenler ise desteğe gereksinim duyan öğretmenlerdir. Bu çalışmada iç tutarlık katsayısı yeniden hesaplanmış ve EROBİT toplam puanı Cronbach alpha değeri .72 olduğu bulunmuştur. Bu değerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeği

"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeği", Bay ve Alisinanoğlu (2010) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarını saptamak amacıyla geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek toplamda sekiz faktör ve 33 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktör "dikkat ve bellek çalışmaları", ikinci faktör "görsel algılamaya yönelik çalışmalar", üçüncü faktör "okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları", dördüncü faktör "Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar", beşinci faktör "problem çözmeye yönelik çalışmalar", altıncı faktör "kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar", yedinci faktör "başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar" ve sekizinci faktör "sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar"dır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçek uygulama derecesine göre seçenekler (1) Hiçbir Zaman, (2) Çok Az, (3) Nadiren, (4) Sıklıkla, (5) Her Zaman şeklinde sıralanmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü toplam varyansın %23.7' sini açıklarken, ikinci faktörü toplam varyansın %11. 4'ünü açıklamaktadır. Kalan faktörlerin açıkladığı varyans oranları %8.5 ile %3.1 arasında değişiklik göstermektedir. Sekiz faktörün açıkladığı toplam varyans ise %65.7'dir. Dikkat ve Bellek Çalışmaları alt boyutu için cronbach alpha değeri .88, görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyutu için .83, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulununuşluk çalışmaları alt boyutu için .78, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar alt boyutu için .88, problem çözmeye yönelik çalışmalar alt boyutu için .89, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar alt boyutu için .82, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar alt boyutu için .76, sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyutu için .55 olmak üzere 8 faktörün alfa değerleri .55 ile .89 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin genelinin güvenirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada iç tutarlık katsayısı yeniden

hesaplanmış ve dikkat ve bellek çalışmaları alt boyutunda α=.97, görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyutunda α=.91, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulununuşluk çalışmaları alt boyutunda α=.88 Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar alt boyutunda α=.91 problem çözmeye yönelik çalışmalar alt boyutunda α=.94 kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar alt boyutunda α=.91 başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar alt boyutunda α=.93 sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyutunda α=.86 ve toplam boyutunda α=.95 olmak üzere sekiz faktörün alfa değerleri .86 ile .97 arasında değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Bu değerin oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın veri toplama sürecinin gerçekleştirilmesi için öncelikle Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan etik kurul onayı alınmıştır (EK 2). Araştırmada Verilerin toplanması pandemi nedeniyle uygulanan kısıtlamalardan dolayı Google forms üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcılara Google Forms üzerinden araştırma konusunda bilgi verilmiş ve verilerin gizlilik esasına uygun olarak toplanacağı, bu bilgilerin yalnızca araştırma amacı doğrultusunda kullanılacağı açıklanmıştır. Katılımcıların gerçek ve samimi görüşlerini bildirmelerinin araştırma için önemi vurgulanmıştır. Araştırmada katılımcılara çeşitli demografik bilgiler içeren "Kişisel Bilgi Formu", "EROBİT" ve "OYHÇİYAÖ" sunulmuş ve çalışmaya katkılarından dolayı teşekkür edilmiştir. Veriler 19.10.2021-21.01.2022 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin incelenmesi amacıyla veri toplama aşaması sonrasında "Kişisel Bilgi Formu", "EROBİT" ve "OYHÇİYAÖ" ile toplanan veriler, SPSS-25.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri yüzdelik ve frekans dağılımlarına göre değerlendirilmiştir.

Ayrıca araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin EROBİT alt boyutları (genel okuryazarlık, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama) OYHÇİYAÖ ve alt boyutlarından almış oldukları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık puanları sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık/kurtosis ve basıklık/skewness puanları değerlendirilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin EROBİT alt boyutları ile OYHÇİYAÖ ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık puanları sonuçları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.5
Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin EROBİT ve OYHÇİYAÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, çarpıklık/skewness ve basıklık/kurtosis sonuçları

						Çarpıklık		**Basıklık**	
	n	**Min**	**max**	$\bar{x}$	**ss**	**Kat sayı**	**Std. Hata**	**Kat sayı**	**Std. Hata**
EROBİT Toplam	380	1,00	27	15,328	4,144	**-,282**	,125	**,384**	,250
Genel Erken Okuryazarlık	380	,00	6,00	3,281	1,377	-,102	,125	-,385	,250
Harf Bilgisi	380	,00	3,00	1,350	,875	**,038**	,125	**-,741**	,250
Sesbilgisel Farkındalık	380	,00	7,00	4,236	1,457	**-,531**	,125	**,194**	,250
Sözcük Bilgisi	380	,00	4,00	2,413	1,030	**-,311**	,125	**-,529**	,250
Yazı Farkındalığı	380	,00	3,00	1,550	,889	**-,028**	,125	**-,733**	,250
Dinlediğini Anlama	380	,00	4,00	2,497	1,026	**-,288**	,125	**-,667**	,250
Dikkat ve Bellek Çalışmaları	380	6,00	30,00	24,505	7,640	**-1,182**	,125	**,022**	,250
Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	380	6,00	30,00	24,926	4,993	**-1,271**	,125	**1,686**	,250
Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulunuşluk Çalışmaları	380	4,00	20,00	17,460	3,087	**-1,541**	,125	**2,278**	,250
Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar	380	3,00	15,00	13,028	2,410	**-1,479**	,125	**2,218**	,250
Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	380	3,00	15,00	12,618	2,610	**-1,348**	,125	**1,794**	,250
Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar	380	4,00	20,00	17,723	3,124	**-1,890**	,125	**3,727**	,250
Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar	380	4,00	20,00	18,021	3,050	**-2,248**	,125	**5,475**	,250
Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	380	3,00	15,00	12,263	2,620	**-,932**	,125	**,620**	,250
OYHÇİYAÖ Toplam	380	56,00	165,0	140,547	20,591	**-1,299**	,125	**1,900**	,250

Bu doğrultuda Tablo 3.6'da görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenleri için EROBİT genel erken okuryazarlık bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama alt boyutlarına ait puanlarının çarpıklık değerleri normal dağılım olarak kabul edilen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu saptanmıştır (Curran vd., 1996). Basıklık değerlerinin de -7 ile +7 aralığında olduğu görülmektedir (Hair vd., 2010; Tabachnick & Fidell, 2001). Bu doğrultuda Erken Okuryazarlık Bilgi Testi değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle verilerin analizi için parametrik yöntemler tercih edilmiştir.

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenler için okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları ölçeği alt boyutlarından başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar alt boyutuna vermiş oldukları puanların çarpıklık değeri haricinde dikkat ve bellek çalışmaları, görsel algılamaya yönelik çalışmalar, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar, kendini sözel olarak ifade etmeye

yönelik çalışmalar ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyutlardan almış oldukları puanlarının çarpıklık değerleri normal dağılım olarak kabul edilen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu saptanmıştır (Curran vd., 1996). Basıklık değerlerinin ise -7 ile +7 aralığında olduğu belirlenmiştir (Hair vd., 2010; Tabachnick & Fidell, 2001). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları ölçeği değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizi için parametrik yöntemlerin kullanılması uygun bulunmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin EROBİT alt boyutları ile OYHÇİYAÖ ve alt boyutlarından arasında anlamlı bir ilişkinin bulunma/ma durumu ve bir ilişkiye rastlanması durumunda bu ilişkinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda anlamlı bulguların katsayılarının aldığı değerler; .00 ile .19 aralığında ise çok zayıf, .20 ile .39 aralığında zayıf, .40 ile .59 aralığında orta, .60 ile .79 aralığında güçlü ve .80 ile 1.0 aralığında ise çok güçlü ilişki olduğu şeklinde yorumlanmıştır. İlişkilerin (+) veya (–) değer alması, ilişkinin yönünün pozitif ya da negatif doğrultuda olduğunu göstermektedir (Statstutor, 2020).

İlk aşamada çalışmaya katılan 380 okul öncesi öğretmeninin EROBİT'ten aldıkları puanlar, öğretmenlerin konuyu bilen (başarılı), konuya ilişkin bilgi/desteğe gereksinimi olan ve konuyu hiç bilmeyen (başarısız) öğretmenler şeklinde belirlenmesi için betimsel olarak analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin aldıkları puanları ile karşılaştırmasında ikili değişkenler için t-testi, ikiden fazla değişken olması durumunda ise varyans analizi (ANOVA) analiz tekniği tercih edilmiştir. Öğretmenlerin demografik değişkenlerden öğretmenlerin daha önce erken okuryazarlık becerilerine ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma/ma durumu, sınıflarındaki çocukların yaşına, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklemler için t-testi kullanılarak; diğer demografik değişkenler olan öğretmenlerin yaşına, hizmet süresine, öğrenim durumuna, erken okuryazarlık becerilerine yönelik görüşlerine göre bilgi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir.

Daha sonra “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” ne vermiş olduğu yanıtlar SPSS-26 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin almış oldukları puanlar ile karşılaştırmasında ikili değişkenler için t-testi, ikiden fazla değişkenin olması durumunda ise varyans analizi (ANOVA) tekniği tercih edilmiştir. Çift yönlü varyans analizinde (ANOVA) anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD Posthoc testi uygulanmış, farkın kaynağı bu analiz aracılığı ile saptanmıştır (Al Fahham, 2018). Çalışmada anlamlı farklılık saptanmış olan değişkenler için etki büyüklüklerinin iki değişkenli durumlarda Cohen d ile, ikiden fazla değişkenli durumlarda da eta-kare (eta-squared-η^2) analizlerindeki değerleri dikkate alınmıştır (Cohen, 1992). Bu etki büyüklüğünün saptanması için uygulanan analizlerde var olan etkinin belirlenmesi her iki bileşen açısından (Eta-kare ve Cohen d) ortalamaların birbirinden ne kadar standart sapma uzaklıkta olduğunu belirleme ve bu durumu tahlil etme imkânı sunmaktadır. Bu durum araştırmadan elde edilen sayısal değerlerin, araştırmacılar tarafından anlamlı kabul edilen farkın çok daha somut bir şekilde yorumlanmasını sağlamaktadır (Kim, 2016; Lakens, 2013). Etki büyüklüğü için d değerinin .1 ila .3 aralığında olması düşük etki, .3 ila .5 aralığında olması orta etki ve .5 ve üstü aralıkta ise güçlü etki kabul edilmektedir (Cohen, 1988). Tüm bu istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyleri $p<0.05$’e göre belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin belirlenmesi amacı ile elde edilen veriler tablolarla sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin EROBİT toplam ve alt boyutları (Genel Okuryazarlık, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık, Sözcük Bilgisi, Yazı Farkındalığı ve Dinlediğini Anlama) OYHÇİYAÖ ve alt boyutlarından (Dikkat ve Bellek Çalışmaları, Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulunuşluk Çalışmaları, Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar, Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar, Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar, Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar ve Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar) aldıkları puanlara ilişkin Pearson korelasyon sonuçları Tablo 4.1.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1.1
Okul öncesi öğretmenlerin EROBİT ile OYHÇİYAÖ arasındaki Pearson korelasyon katsayı değerleri

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 EROBİT Toplam	**r**	-															
	p	-															
	n	-															
2 Genel erken okuryazarlık bilgisi	r	,719**															
	p	,000															
	n	380															
3 Harf Bilgisi	r	,514**	,299**														
	p	,000	,000														
	n	380	380														
4 Sesbilgisel Farkındalık	r	,742**	,358**	,322**													
	p	,000	,000	,000													
	n	380	380	380													
5 Sözcük Bilgisi	r	,578**	,266**	,123*	,304**												
	p	,000	,000	,016	,000												
	n	380	380	380	380												
6 Yazı Farkındalığı	r	,567**	,341**	,186**	,298**	,272**											
	p	,000	,000	,000	,000	,000											
	n	380	380	380	380	380											
7 Dinlediğini Anlama	r	,509**	,237**	,082	,260**	,202**	,110*										
	p	,000	,000	,111	,000	,000	,032										
	n	380	380	380	380	380	380										
8 OYHÇİYAÖ Toplam	r	**,363****	**,208****	,092	**,328****	**,298****	**,139****	**,222****									
	p	,000	,000	,073	,000	,000	,007	,000									
	n	380	380	380	380	380	380	380									
9 Dikkat ve Bellek Çalışmaları	r	**,271****	**,154****	**,179****	**,156****	**,239****	**,160****	**,137****	,506**								
	p	,000	,003	,000	,002	,000	,002	,007	,000								
	n	380	380	380	380	380	380	380	380								
10 Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	r	**,235****	**,173****	-,006	**,247****	**,193****	,003	**,177****	,777**	,106*							
	p	,000	,001	,914	,000	,000	,960	,001	,000	,039							
	n	380	380	380	380	380	380	380	380	380							
11 Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulunuşluk Çalışmaları	r	**,302****	**,204****	,033	**,270****	**,280****	**,127***	**,145****	,773**	,170**	,605**						
	p	,000	,000	,522	,000	,000	,014	,005	,000	,001	,000						
	n	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380						
12 Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar	r	**,317****	**,187****	,094	**,298****	**,198****	**,150****	**,197****	,768**	,195**	,574**	,625**					
	p	,000	,000	,067	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000					
	n	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380					
13 Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	r	**,192****	,086	-,003	**,218****	**,173****	,047	**,140****	,764**	,085	,665**	,602**	,619**				
	p	,000	,095	,960	,000	,001	,357	,006	,000	,099	,000	,000	,000				
	n	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380				
14 Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar	r	**,226****	,089	,034	**,254****	**,195****	,082	**,135****	,800**	,115*	,654**	,660**	,643**	,751**			
	p	,000	,084	,503	,000	,000	,109	,008	,000	,025	,000	,000	,000	,000			
	n	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380			
15 Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar	r	**,350****	**,193****	,099	**,336****	**,263****	**,186****	**,169****	,792**	,142**	,606**	,666**	,687**	,672**	,739**		
	p	,000	,000	,054	,000	,000	,000	,001	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000		
	n	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380		
16 Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	**r**	,093	,030	-,066	**,147****	,052	-,029	**,155****	,648**	,094	,501**	,510**	,532**	,539**	,531**	,520**	-
	p	,070	,562	,202	,004	,308	,567	,002	,000	,066	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-
	n	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	-

*p<0.05; **p< 0.01; N=380

Tablo 4.1.1'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **EROBİT toplam** puanları ile **OYHÇİYAÖ toplam** puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu (r=.363; p<0.01) saptanmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerin EROBİT toplam puanları ile OYHÇİYAÖ alt boyutlarından Dikkat ve Bellek Çalışmaları alt boyut puanları (r=.271; p<0.01), Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları (r=.235; p<0.01), Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulunuşluk Çalışmaları alt boyut puanları (r=.302; p<0.01), Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları (r=.317; p<0.01), Problem

Çözmeye Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları (r=.192; p<0.01), Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları (r=.226; p<0.01) ve Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları (r=.350; p<0.01) arasında da pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanırken Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları (r=.093; p>0.05) arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yani okul öncesi öğretmenlerin **erken okuryazarlık becerilerine yönelik bilgi** düzeyleri artarken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında da düşük düzeyde bir artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca erken okuryazarlığa yönelik bilgi düzeyleri artarken problem çözmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında çok düşük; dikkat ve bellek çalışmalarına, görsel algılamaya yönelik çalışmalara, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmalarına, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalara, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında düşük düzeyde bir artış olduğu; sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında ise herhangi bir artış olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.1.1'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **EROBİT ölçeği genel erken okuryazarlık bilgisi** alt boyutundan almış oldukları toplam puanları ile OYHÇİYAÖ toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu (r=.208; p< 0.01) saptanmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde; Okul öncesi öğretmenlerin EROBİT Genel erken okuryazarlık bilgisi alt boyutundan almış oldukları toplam puanları ile OYHÇİYAÖ alt boyutlarından dikkat ve bellek çalışmaları alt boyut puanları (r=.154; p< 0.01), görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.173; p< 0.01), okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları alt boyut puanları (r=.204; p< 0.01), Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.187; p< 0.01), ve başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.193; p< 0.01) arasında da pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanırken, problem çözmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.086; p> 0.05), kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.089; p> 0.05) ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.030; p> 0.05) arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yani okul

öncesi öğretmenlerin **genel erken okuryazarlığa** yönelik bilgi düzeyleri artarken, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları da düşük düzeyde artmaktadır. Ayrıca genel erken okuryazarlığa yönelik bilgi düzeyleri artarken problem çözmeye yönelik çalışmalara, sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ve kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarının yükselmediği; dikkat ve bellek çalışmalarına, görsel algılamaya yönelik çalışmalara, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalara ve başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında çok düşük düzeyde, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında ise düşük düzeyde bir artış olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.1.1'de görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **EROBİT ölçeği harf bilgisi** alt boyutundan almış oldukları puanları ile OYHÇİYAÖ toplam puanları (r=.092; p> 0.05) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde öğretmenlerin **EROBİT ölçeği harf bilgisi** alt boyutundan almış oldukları puanları ile OYHÇİYAÖ alt boyutlarından görsel algılamaya yönelik çalışmalar (r=-.006; p> 0.05), okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları (r=.033; p> 0.05), Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar (r=.094; p> 0.05), problem çözmeye yönelik çalışmalar (r=-.003; p> 0.05), kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar (r=.034; p> 0.05), başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar (r=.099; p> 0.05) ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar (r=-.066; p> 0.05) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilemezken dikkat ve bellek çalışmaları (r=.179; p< 0.01) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani okul öncesi öğretmenlerin **harf bilgisine** yönelik bilgi düzeyleri artarken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının yükselmediği tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin harf bilgisine yönelik bilgi düzeyleri artarken dikkat ve bellek çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları çok düşük düzeyde yükselirken, görsel algılamaya yönelik çalışmalara, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmalarına, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalara, problem çözmeye yönelik çalışmalara, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara, başkalarıyla ilişkilerini

yönetebilmeye yönelik çalışmalara ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında herhangi bir yükseliş olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.1.1'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **EROBİT sesbilgisel farkındalık** boyutundan almış oldukları toplam puanları ile OYHÇİYAÖ toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu (r=.328; p< 0.01) saptanmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerin EROBİT sesbilgisel farkındalık alt boyutu ile OYHÇİYAÖ alt boyutlarından dikkat ve bellek çalışmaları alt boyut puanları (r=.156; p< 0.01), görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.247; p< 0.01), okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları alt boyut puanları (r=.270; p< 0.01), Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.298; p< 0.01), problem çözmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.218; p< 0.01), kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.254; p< 0.01), başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.336; p< 0.01) ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.147; p< 0.01) arasında da pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin **sesbilgisel farkındalığa** yönelik bilgi düzeyleri artarken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında da düşük düzeyde bir artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa yönelik bilgi düzeyleri artarken dikkat ve bellek çalışmalarına ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında çok düşük; görsel algılamaya yönelik çalışmalara, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmalarına, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalara, problem çözmeye yönelik çalışmalara, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmlara ilişkin yeterlik algılarında düşük düzeyde bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.1.1'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **EROBİT sözcük bilgisi** alt boyutundan almış oldukları toplam puanları ile OYHÇİYAÖ toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu (r=.298; p< 0.01) saptanmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerin EROBİT genel erken okuryazarlık bilgisi alt boyutu ile

OYHÇİYAÖ alt boyutlarından dikkat ve bellek çalışmaları alt boyut puanları (r=.239; p< 0.01), görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.193; p< 0.01), okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları alt boyut puanları (r=.280; p< 0.01), Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.198; p< 0.01), problem çözmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.173; p< 0.01), kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.195; p< 0.01) ve başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.263; p< 0.01) arasında da pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, ancak sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.052; p> 0.05) arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin **sözcük bilgisine** yönelik bilgi düzeyleri artarken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında da düşük düzeyde bir yükseliş olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sözcük bilgisine yönelik bilgi düzeyleri artarken görsel algılamaya yönelik çalışmalara, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalara, problem çözmeye yönelik çalışmalara ve kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında çok düşük; dikkat ve bellek çalışmalarına, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmalarına, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmlara ilişkin yeterlik algılarında düşük düzeyde bir artış olduğu; öğretmenlerin sözcük bilgisine yönelik bilgi düzeyleri ile sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algıları arasında ise herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.1.1'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **EROBİT yazı farkındalığı** alt boyutundan almış oldukları toplam puanları ile OYHÇİYAÖ toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı (r=.139; p> 0.05) saptanmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerin EROBİT yazı farkındalığı alt boyutu ile OYHÇİYAÖ alt boyutlarından dikkat ve bellek çalışmaları alt boyut puanları (r=.160; p< 0.01), Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.150; p< 0.01) ve başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.186; p< 0.01) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, ancak görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.003; p> 0.05), okuma

yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları alt boyut puanları (r=.127; p> 0.05), problem çözmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.047; p> 0.05), kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.082; p> 0.05) ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=-.029; p> 0.05) arasında herhangi bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin **yazı farkındalığına** yönelik bilgi düzeyleri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sözcük bilgisine yönelik bilgi düzeyleri artarken dikkat ve bellek çalışmalarına, Türkçeyi doğru konuşmaya yönelik çalışmalara ve başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalarda çok düşük düzeyde bir artış olduğu ancak görsel algılamaya yönelik çalışmalara, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmalarına, problem çözmeye yönelik çalışmalara, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında herhangi bir artış olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.1.1'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **EROBİT dinlediğini anlama** alt boyutundan almış oldukları toplam puanları ile OYHÇİYAÖ toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu (r=.222; p< 0.01) saptanmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerin EROBİT Dinlediğini Anlama alt boyutu ile OYHÇİYAÖ alt boyutlarından görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.177; p< 0.01), Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.197; p< 0.01), başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.169; p< 0.01) ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.155; p< 0.01) arasında da pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak dikkat ve bellek çalışmaları alt boyut puanları (r=.156; p> 0.05), okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları alt boyut puanları (r=.270; p> 0.05), problem çözmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.218; p> 0.05), kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar alt boyut puanları (r=.254; p> 0.05) arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin **dinlediğini anlamaya** yönelik bilgi düzeyleri artarken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında

düşük düzeyde bir yükseliş görülmektedir. Ayrıca görsel algılamaya yönelik çalışmalara, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalara, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalara, sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara, problem çözmeye yönelik çalışmalara, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında çok düşük düzeyde bir artış olduğu, ancak dikkat ve bellek çalışmalarına, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmalarına, problem çözmeye yönelik çalışmalara ve kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında herhangi bir artış olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bu bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri artarken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının artması dikkat çekici bir bulgudur. Alan yazında da okul öncesi öğretmeninin sahip olduğu erken okuryazarlık bilgi düzeyinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için önemli bir gösterge olduğu vurgulanmaktadır (Hindman & Wasik, 2008; McMahan vd., 1998). Bu durum da okuma süreçlerini doğrusal süreç olarak algılamak yerine, bütünsel bir süreç olarak algılayan interaktif yaklaşım ile örtüşür bir bulgu olarak kabul edilebilir (Dodur vd., 2021). Justice vd., (2008) çalışmalarında öğretmen öz yeterliliğini okul öncesi eğitim sınıflarında okuryazarlık becerilerine yönelik etkinliklerin tek belirleyicisi olarak ifade etmektedirler. İnteraktif yaklaşıma göre ise okuma öğretimindeki yöntemlerin etkili olmasında bu yöntemlerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yalnızca bilgisi değil ayrıca becerileri ve donanımları, okumaya yönelik inançları ve sınıflarında yer alan çocukların bireysel farklılıkları da önemli faktörlerdir (Dodur vd., 2021). Çalışmanın bulgularındaki artışın düşük olmasının nedeni olarak bu çalışmada değişken olarak ele alınmayan diğer etkenler gösterilebilirken, düşük düzeyde de olsa elde edilen bulgular yine bu kuramla ilişkilendirilebilir. Yani öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri arttıkça bu becerilerle ilişkili okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları da düşük düzeyde artmaktadır. Bu artışın düşük olmasının nedeni öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri okuma çalışmalarını etkileyen başka faktörlerin de var olması olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin bu öğretim yöntemlerinin bir kısmını açıklıyor olması da bu yaklaşım doğrultusunda beklenen bir sonuçtur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin **erken okuryazarlık bilgi kategorilerine** göre OYHÇİYAÖ toplam ve dikkat ve bellek çalışmaları, görsel algılamaya yönelik çalışmalar, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar, problem çözmeye yönelik çalışmalar, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.2.1 ve Tablo 4.2.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2.1
*Okul öncesi öğretmenlerinin **EROBİT bilgi kategorilerine** göre **OYHÇİYAÖ** toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	ss
OYHÇİYAÖ Toplam	Başarısız	25	114,080	29,161
	Bilgiye gereksinimi olan	279	141,612	19,014
	Başarılı	76	145,342	16,412
	Toplam	380	140,547	20,591
Dikkat ve Bellek Çalışmaları	Başarısız	25	20,920	7,222
	Bilgiye gereksinimi olan	279	24,236	7,862
	Başarılı	76	26,671	6,314
	Toplam	380	24,505	7,640
Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	Başarısız	25	19,800	7,653
	Bilgiye gereksinimi olan	279	25,279	4,741
	Başarılı	76	25,315	3,816
	Toplam	380	24,926	4,993
Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında	Başarısız	25	14,240	4,390
Bedensel Hazırbulunuşluk Çalışmaları	Bilgiye gereksinimi olan	279	17,544	2,938
	Başarılı	76	18,210	2,434
	Toplam	380	17,460	3,087
Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik	Başarısız	25	10,240	3,307
Çalışmalar	Bilgiye gereksinimi olan	279	13,157	2,256
	Başarılı	76	13,473	2,036
	Toplam	380	13,028	2,410
Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	Başarısız	25	9,720	3,769
	Bilgiye gereksinimi olan	279	12,903	2,350
	Başarılı	76	12,526	2,511
	Toplam	380	12,618	2,610
Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik	Başarısız	25	14,520	4,882
Çalışmalar	Bilgiye gereksinimi olan	279	17,960	2,916
	Başarılı	76	17,907	2,551
	Toplam	380	17,723	3,124
Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik	Başarısız	25	14,160	5,063
Çalışmalar	Bilgiye gereksinimi olan	279	18,075	2,731
	Başarılı	76	19,092	2,246
	Toplam	380	18,021	3,050
Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	Başarısız	25	10,480	3,241
	Bilgiye gereksinimi olan	279	12,455	2,377
	Başarılı	76	12,144	3,027
	Toplam	380	12,263	2,620

Tablo 4.2.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi kategorilerine göre OYHÇİYAÖ'nden aldıkları puan ortalamaları; EROBİT'te başarısız ($\bar{x}$=114,080; ss=29,161), bilgiye gereksinimi olan ($\bar{x}$=141,612; ss=19,014), başarılı ($\bar{x}$=145,342; ss=16,412) ve Toplam ($\bar{x}$=140,547;

ss=20,591) olduğu görülmektedir. Dikkat ve Bellek Çalışmaları Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; başarısız ($\bar{x}$=20,920; ss=7,222), bilgiye gereksinimi olan ($\bar{x}$=24,236; ss=7,862), başarılı ($\bar{x}$=26,671; ss=6,314) ve Toplam ($\bar{x}$=24,505; ss=7,640) olduğu görülmektedir. Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; başarısız ($\bar{x}$=19,800; ss=7,653), bilgiye gereksinimi olan ($\bar{x}$=25,279; ss=4,741), başarılı ($\bar{x}$=25,315; ss=3,816) ve Toplam ($\bar{x}$=24,926; ss=4,993) olduğu görülmektedir. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulunuşluk Çalışmaları Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; başarısız ($\bar{x}$=14,240; ss=4,390), bilgiye gereksinimi olan ($\bar{x}$=17,544; ss=2,938), başarılı ($\bar{x}$=18,210; ss=2,434) ve Toplam ($\bar{x}$=17,460; ss=3,087) olduğu görülmektedir. Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; başarısız ($\bar{x}$=10,240; ss=3,307), bilgiye gereksinimi olan ($\bar{x}$=13,157; ss=2,256), başarılı ($\bar{x}$=13,473; ss=2,036) ve Toplam ($\bar{x}$=13,028; ss=2,410) olduğu görülmektedir. Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; başarısız ($\bar{x}$=9,720; ss=3,769), bilgiye gereksinimi olan ($\bar{x}$=12,903; ss=2,350), başarılı ($\bar{x}$=12,526; ss=2,511) ve Toplam ($\bar{x}$=12,618; ss=2,610) olduğu görülmektedir. Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; başarısız ($\bar{x}$=14,520; ss=4,882), bilgiye gereksinimi olan ($\bar{x}$=17,960; ss=2,916), başarılı ($\bar{x}$=17,907; ss=2,551) ve Toplam ($\bar{x}$=17,723; ss=3,124) olduğu görülmektedir. Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; başarısız ($\bar{x}$=14,160; ss=5,063), bilgiye gereksinimi olan ($\bar{x}$=18,075; ss=2,731), başarılı ($\bar{x}$=19,092; ss=2,246) ve Toplam ($\bar{x}$=18,021; ss=3,050) olduğu görülmektedir. Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları açısından bakıldığında; başarısız ($\bar{x}$=10,480; ss=3,241), bilgiye gereksinimi olan ($\bar{x}$=12,455; ss=2,377), başarılı ($\bar{x}$=12,144; ss=3,027) ve Toplam ($\bar{x}$=12,263; ss=2,620) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin EROBİT bilgi kategorilerine göre OYHÇİYAÖ toplam ve Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar,

"Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar, Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar, Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar, Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar ve Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.2.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2
*Okul öncesi öğretmenlerin **erken okuryazarlık bilgi kategorilerine** göre **OYHÇİYAÖ** toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	η^2	**Farkın Kaynağı**
OYHÇİYAÖ Toplam	Gruplar arası	19577,009	2	9788,504	26,148	**,000****	0,12	2>1 3>1
	Gruplar içi	141129,139	377	374,348				
	Toplam	160706,147	379					
Dikkat ve Bellek Çalışmaları	Gruplar arası	697,986	2	348,993	6,140	**,002****	0,03	2>1 3>1 3>2
	Gruplar içi	21429,003	377	56,841				
	Toplam	22126,989	379					
Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	Gruplar arası	703,322	2	351,661	15,154	**,000****	0,07	2>1 3>1
	Gruplar içi	8748,615	377	23,206				
	Toplam	9451,937	379					
Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulunuşluk Çalışmaları	Gruplar arası	304,026	2	152,013	17,322	**,000****	0,08	2>1 3>1
	Gruplar içi	3308,382	377	8,776				
	Toplam	3612,408	379					
Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar	Gruplar arası	214,113	2	107,057	20,296	**,000****	0,10	2>1 3>1
	Gruplar içi	1988,568	377	5,275				
	Toplam	2202,682	379					
Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	Gruplar arası	233,297	2	116,648	18,710	**,000****	0,09	2>1
	Gruplar içi	2350,374	377	6,234				
	Toplam	2583,671	379					
Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar	Gruplar arası	274,825	2	137,413	15,125	,000	0,07	2>1 3>1
	Gruplar içi	3425,162	377	9,085				
	Toplam	3699,987	379					
Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar	Gruplar arası	460,697	2	230,348	28,314	,000	0,13	2>1 3>1 3>2
	Gruplar içi	3067,135	377	8,136				
	Toplam	3527,832	379					
Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	Gruplar arası	90,846	2	45,423	6,820	,001	0,03	2>1 3>1
	Gruplar içi	2510,838	377	6,660				
	Toplam	2601,684	379					

*p<0,05 **p<0,01; 1=Başarısız, 2=Bilgiye gereksinimi olan, 3=Başarılı

Tablo 4.2.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin erken **EROBİT bilgi kategorilerine göre** OYHÇİYAÖ toplam ve görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}$=26,148; p<0,01; η^2=0,12), dikkat ve bellek çalışmaları alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}$=6,140; p<0,01; η^2=0,03), görsel

algılamaya yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}$=15,154; p<0,01; η^2=0,07), okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}$=17,322; p<0,01; η^2=0,08), Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}$=20,296; p<0,01; η^2=0,10), problem çözmeye yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}$=18,710; p<0,01; η^2=0,09), kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}$=15,125; p<0,01; η^2=0,07), başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}$=28,314; p<0,01; η^2=0,13) ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}$=6,820; p<0,01; η^2=0,03) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik başarılı bir biçimde bilgiye sahip olmaları, erken okuryazarlık konusunda bilgiye gereksinimi olmaları veya bilgi yetersizliğine sahip olmaları durumlarına göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Richardson vd., (1991) öğretmenlerin bilgi düzeylerinin eylemlerini etkilediğini ifade etmektedir. Bu çalışmanın bulgusuyla benzer bir şekilde McMahan vd. (1998) okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirmiş oldukları uygulamalarının, bu becerilerin önemine ilişkin bilgi ve inançlarına bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini tespit etmişlerdir. Alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar okuma öğretiminde tek bir yöntem ya da yaklaşımdan söz etmenin mümkün olmadığını göstermektedir. İnteraktif yaklaşıma göre okuma öğretimindeki yöntemleri etkili ya da etkisiz kılan önemli faktörlerden ilki bu yöntemlerin uygulayıcısı olan eğitimcilerin bilgileri, becerileri ve donanımları, okuma becerisine yönelik inanç düzeyleri ve sınıflarındaki çocukların bireysel farklılıklarıdır (Dodur vd., 2021). Bu yaklaşımda da belirtildiği üzere okuma becerisini öğreten konumundaki öğretmenlerin bilgi ve inançları okuma öğretiminde etkili faktörlerden biridir. Bu durum da okul öncesi öğretmenlerin EROBİT bilgi kategorilerine göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık çıkmasını açıklar niteliktedir.

Tablo 4.2.2' ye göre araştırmaya dâhil edilen **okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi kategorilerine** göre OYHÇİYAÖ puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test

sonucu değerlendirildiğinde; EROBİT'te bilgiye gereksinimi olanların ($\bar{x}$=141,612; ss=19,014) ve başarılı ($\bar{x}$=145,342; ss=16,412) olanların, başarısız ($\bar{x}$=114,080; ss=29,161) olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dikkat ve Bellek Çalışmaları alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız olanların ($\bar{x}$=20,920; ss=7,222) bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}$=24,236; ss=7,862) ve başarılı olanlara göre ($\bar{x}$=26,671; ss=16,412); bilgiye gereksinimi olanların da ($\bar{x}$=24,236; ss=7,862) başarılı olanlara ($\bar{x}$=26,671; ss=16,412) göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu saptanmıştır. Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu incelendiğinde başarısız ($\bar{x}$=19,800; ss=7,653) olanların bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}$=25,279; ss=4,741) ve başarılı ($\bar{x}$=25,315; ss=3,816) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulunuşluk Çalışmaları alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendiğinde başarısız ($\bar{x}$=14,240; ss=4,390) olanların bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}$=17,544; ss=2,938) ve başarılı ($\bar{x}$=18,210; ss=2,434) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız ($\bar{x}$=10,240; ss=3,307) olanların bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}$=13,157; ss=2,256) ve başarılı ($\bar{x}$=13,473; ss=2,036) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız olanların ($\bar{x}$=9,720; ss=3,769) bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}$=12,903; ss=2,350) göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız ($\bar{x}$=14,520; ss=4,882) olanların bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}$=17,960; ss=2,916) ve başarılı ($\bar{x}$=17,907; ss=2,551) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir.

Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız olanların ($\bar{x}$=14,160; ss=5,063) bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}$=18,075; ss=2,731) ve başarılı ($\bar{x}$=19,092; ss=2,246) olanlara göre, bilgiye gereksinimi olanların ($\bar{x}$=18,075; ss=2,731) da başarılı ($\bar{x}$=19,092; ss=2,246) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız olanların ($\bar{x}$=10,480; ss=3,241) bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}$=12,455; ss=2,377) ve başarılı ($\bar{x}$=12,144; ss=3,027) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu saptanmıştır. Yani okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlığa yönelik bilgi düzeyi arttıkça okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının da arttığı görülmektedir. Ayrıca alt boyutlar açısından incelendiğinde; erken okuryazarlık bilgi düzeyi arttıkça dikkat ve bellek çalışmalarına, görsel algılamaya yönelik çalışmalara, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmalarına, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalara, problem çözmeye yönelik çalışmalara, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalara ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarının da arttığı görülmektedir. Bu durum okumayı öğretme yaklaşımlarından biri olan "*İnteraktif Yaklaşım*" ile açıklanabilir. İnteraktif yaklaşım, okuma süreçlerini doğrusal süreç olarak algılamak yerine, bütünsel bir süreç olarak algılayan yaklaşım şeklinde tanımlanabilir. Bu yaklaşıma göre okuma sürecini etkili ya da etkisiz kılacak önemli etmenlerden biri olan eğitimcilerin bilgileri, becerileri ve donanımları, okuma becerisine yönelik inanç düzeyleri ve sınıflarındaki çocukların bireysel farklılıklarıdır (Dodur vd., 2021). Bu yaklaşıma göre öğretmenlerin okuma süreçlerinde gerçekleştirmiş oldukları çalışmalar donanımları da denilebilen bilgi düzeylerinden etkilenmektedir. Bos vd. (2001) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini öğretme konusunda kendilerini hazırlıksız hissettikleri, bu durumun sınıf etkinlik ortamında önemli derecede etki ettiği vurgulanmıştır. Ayrıca Sezgin vd., (2019) yapmış oldukları araştırmada erken okuryazarlığa ilişkin kendini "yeterli" bulan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygulama puanı diğerlerine

göre anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Tüm bu bulgular ışığında öğretmenlerin kendilerini erken okuryazarlık açısından yeterli hissetmelerinin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik sınıf ortamlarının ve uygulamalarının gerçekleştirilmesini sağlayacağı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin EROBİT toplam puanları ile yaş ve mesleki kıdemleri arasındaki Pearson korelasyon katsayı sonuçlarına Tablo 4.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3
*Okul öncesi öğretmenlerin **EROBİT** toplam puanları ile **yaş ve mesleki kıdemleri** arasındaki Pearson korelasyon katsayı sonuçları*

		EROBİT Toplam
Yaş	r	**-,212****
($\bar{x}$=32.60 ss=7.928)	p	,000
	n	380
Mesleki kıdem	r	**-,203****
($\bar{x}$= 9,19 ss= 7.770)	p	,000
	n	380

*p<0.05; **p< 0.01; N=380

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri ile EROBİT toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olma/ma durumunun belirlenmesi amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **yaşları** (r=-,212; p<.01, R^2=0,044) ve **mesleki kıdemleri** (r=-,203; p<.01, R2=0,041) ile EROBİT toplam puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri ile erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri arttıkça erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde azalma olmaktadır. Bu durumun nedeni; erken okuryazarlık çalışmalarının öneminin kavranması ile birlikte 30 Mayıs 2018 tarihinde yayımlanan okul öncesi öğretmenliği lisans programında "Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi" dersinin zorunlu bir ders olarak yer alma tarihinden önce mezun olmaları sebebiyle lisans dönemlerinde okuma yazmaya hazırlığa ilişkin bir ders almamış olmaları olabilir. İlgili literatürde de bu görüşü destekler nitelikte, öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgilerinin; lisans eğitiminde aldıkları erken okuryazarlık ile ilgili dersler, hizmet içi eğitim ya da kurslar ile kendi imkânları

ile okudukları kitap veya makalelere bağlı olduğu (Ergül vd., 2014) görülmektedir. Laçin ve Güldenoğlu (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin EROBİT'ten almış oldukları puanlar mesleki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Özkul Kuzu (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin görüş ve inanışlarının kıdemlerine ve yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Bay (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmasında ise okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin algılarında yaşa göre anlamlı bir şekilde farklı olmadığı ancak mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılığın oluştuğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ergül vd., (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin mesleki kıdemleri bağlamında beş yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Öğretir Özçelik (2018) tarafından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının erken okuryazarlığa ilişkin yeterliklerinin kıdemlerine (0-9, 10-20 üzeri) göre 0-9 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirtilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **cinsiyetine** göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **cinsiyetine** göre **EROBİT** toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

	Cinsiyet	**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
EROBİT Toplam	Kadın	346	15,630	3,972	4,639	378	**,000****	,83
	Erkek	34	12,264	4,653				

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **cinsiyetine** göre EROBİT toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık ($t_{(378)}$=4.639;p<0,01; d=0,83) olduğu saptanmıştır. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak değiştiği, kadın ($\bar{x}_{(Kadın)}$=15,630) okul öncesi öğretmenlerin EROBİT puanlarının, erkek ($\bar{x}_{(Erkek)}$= 12,264) okul öncesi öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani erken okuryazarlık bilgi düzeyi cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu bulguya göre kadın okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgilerinin, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Şeker vd. (2005) ve Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) gerçekleştirmiş

oldukları araştırmalarda benzer şekilde yeterlik inançlarının cinsiyet değişkeni açısından kadınların lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma bulgusunun aksine Erbaş'ın (2021) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bulaç ve Kurt (2019) ise öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmasında kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yalçın İncik (2020) de benzer şekilde kadın öğretmenlerin kendini geliştirme ve öğrenme isteğinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kadın öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirecek etkinlikleri erkeklere kıyasla daha önemsiyor olması araştırma bulgusunun nedeni olan düşünülebilir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre EROBİT'ten aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5.1 ve Tablo 4.5.2'de verilmiştir.

Tablo 4.5.1
*Okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim yerine** göre **EROBİT'ten** aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
EROBİT Toplam	İl	224	15,125	3,993
	İlçe	114	15,324	4,651
	Köy	42	16,428	3,306
	Toplam	380	15,328	4,144

Tablo 4.5.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre EROBİT toplam puan ortalamaları; il ($\bar{x}$=15,125; ss=3,993), ilçe($\bar{x}$=15,324; ss=4,651), köy($\bar{x}$=16,428; ss=3,306) ve Toplam($\bar{x}$=15,328; ss=4,144) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.5.2'de verilmiştir.

Tablo 4.5.2
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim yerine** göre **EROBİT** toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
EROBİT Toplam	Gruplar arası	60,105	2	30,052	1,757	,174
	Gruplar içi	6449,777	377	17,108		
	Toplam	6509,882	379			

*p<0,05 **p<0,01; 1=il, 2=ilçe, 3=köy

Tablo 4.5.2'de görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre EROBİT toplam puanlarında ($F_{(2-377)}$=1,757; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir. Mevcut çalışmanın sonucunun öğretmenlerin meslektaşları ile iç içe olarak kendilerini yalnız hissetmemesi ve eğitim konusunda bilgi alışverişinin sağlanabiliyor olması düşünülebilir. Sezgin vd. (2019) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada mevcut araştırma bulgularının aksine okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin çalıştıkları kurumun yerleşim yerine göre farklılaştığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.6.1 ve Tablo 4.6.2'de verilmiştir.

Tablo 4.6.1
*Okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı kuruma** göre **EROBİT** toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
EROBİT Toplam	MEB'e bağlı bağımsız anaokulu	101	15,356	4,430
	MEB'e bağlı ilkokul bünyesindeki anasınıfı	183	15,224	4,012
	MEB'e bağlı özel anaokulu	77	15,324	4,082
	MEB'e bağlı özel anasınıfı	19	16,210	4,302
	Toplam	380	15,328	4,144

Tablo 4.6.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre EROBİT toplam puan ortalamaları; MEB'e bağlı bağımsız anaokulu ($\bar{x}$=15,356; ss=4,430), MEB'e bağlı ilkokul bünyesindeki anasınıfı ($\bar{x}$=15,224; ss=4,012), MEB'e bağlı özel anaokulu ($\bar{x}$=15,324; ss=4,082), MEB'e bağlı özel anasınıfı ($\bar{x}$=16,210; ss=4,302) ve Toplam($\bar{x}$=15,328; ss=4,144) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.6.2'de verilmiştir.

Tablo 4.6.2
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı kuruma** göre **EROBİT** toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
EROBİT Toplam	Gruplar arası	16,858	3	5,619	,325	,807
	Gruplar içi	6493,024	376	17,269		
	Toplam	6509,882	379			

*p<0,05 **p<0,01; 1=MEB'e bağlı bağımsız anaokulu, 2=MEB'e bağlı ilkokul bünyesindeki anasınıfı, 3=MEB'e bağlı özel anaokulu, 4=MEB'e bağlı özel anasınıfı

Tablo 4.6.2'de görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre EROBİT toplam puanlarında ($F_{(3-376)}$=,325; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. Yani okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu bulguyla örtüşür şekilde Kerem & Cömert (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erken okuryazarlık uygulamaları açısından devlet ile özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında fark olmadığı ortaya konmuştur. Mevcut çalışmanın aksine Sezgin vd. (2019) yapmış oldukları araştırmada ise öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının çalıştıkları kurumun türüne göre farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Salgut (2021) sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisini incelediği araştırmasında sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerinin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin etkinlikler, izlenebilecek plan ve politikalar açısından yol gösterici olabileceğini belirterek okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin iletişim halinde olmaları önerisinde bulunmuştur. Araştırmacılara göre ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin aynı kurumun çatısı altında yer alan ilkokul öğretmenleri ile iletişim halinde olmaları nedeniyle, onların beklentilerinden daha haberdar olabileceklerinden kaynaklı bir fark oluşabileceği düşünülmüştür. Bunun aksine böyle bir farkın söz konusu olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.7.1 ve Tablo 4.7.2'de verilmiştir.

Tablo 4.7.1
*Okul öncesi öğretmenlerin **öğrenim durumuna** göre **EROBİT** toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
EROBİT Toplam	Ön lisans	29	11,758	2,849
	Lisans	280	15,867	4,066
	Lisansüstü(yüksek lisans, doktora)	71	14,662	4,115
	Toplam	380	15,328	4,144

Tablo 4.7.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre EROBİT toplam puan ortalamaları; Ön lisans ($\bar{x}$=11,758; ss=2,849), Lisans ($\bar{x}$=15,867; ss=4,066), Lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) ($\bar{x}$=14,662; ss=4,115) ve Toplam ($\bar{x}$=15,328; ss=4,144) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.7.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.7.2
*Okul öncesi öğretmenlerin **öğrenim durumuna** göre **EROBİT** toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	η^2	**Farkın Kaynağı**
EROBİT Toplam	Gruplar arası	482,573	2	241,287	15,092	**,000****	0.07	2>1, 2>3 3>1
	Gruplar içi	6027,308	377	15,988				
	Toplam	6509,882	379					

*p<0,05 **p<0,01; 1=Ön lisans, 2=Lisans, 3=Lisansüstü

Tablo 4.7.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre EROBİT toplam puanlarında ($F_{(2\text{-}377)}$=15,092; p<0,01; η^2=0,07) anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmıştır. Yani okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.7.2'ye göre araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre EROBİT toplam puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde; lisans mezunlarının ($\bar{x}$=15,867; ss=4,066) ön lisans mezunu ($\bar{x}$=11,758; ss=2,849) olanlara göre ve lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) mezunu ($\bar{x}$=14,662; ss=4,115) olanların da ön lisans mezunu ($\bar{x}$=11,758; ss=2,849) olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yani ön lisans ve lisansüstü mezunu okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu duruma neden olarak ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans sürecinde verilen erken okuryazarlığa ilişkin

eğitimleri almamış olmaları, lisansüstü mezunu öğretmenlerin de bu kademede ilgi alanları doğrultusunda seçmeli dersler seçtikleri için erken okuryazarlığa ilişkin ders almamış olabilecekleri gösterilebilir. Özkul Kuzu (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada mevcut araştırma bulgusunun aksine okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin görüş ve inanışlarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Benzer şekilde Bay (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin yeterlik algılarında mezun olunan okul türü açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin okuldaki pozisyonuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **okuldaki pozisyonuna** göre **EROBİT** toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

	Okuldaki pozisyon	**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
EROBİT Toplam	Yönetici	40	14,000	3,967	-2,154	378	**,032***	.36
	Öğretmen	340	15,485	4,142				

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin okuldaki pozisyonuna göre EROBİT ölçeğinden almış oldukları toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık ($t_{(378)}$=-2,154;p<0,05; d=0,36) olduğu saptanmıştır. Yani okul öncesi öğretmenlerin okuldaki pozisyonuna göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde anlamlı bir değişim olduğu bulunmuştur. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin EROBİT puanlarının ($\bar{x}_{(öğretmen)}$= 15,485), yönetici puanlarına ($\bar{x}_{(yönetici)}$=14,000) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin yöneticilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak çocuklara öğreten konumunda olan öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmesi ve var olan bilgilerini öğreten konumunda aktif bir şekilde kullanmaları düşünülebilir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfındaki çocukların yaş grubuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.9.1 ve Tablo 4.9.2'de verilmiştir.

Tablo 4.9.1
*Okul öncesi öğretmenlerin **sınıfındaki çocukların yaş grubuna** göre **EROBİT** toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
EROBİT Toplam	35 ay ve altı	2	12,500	3,535
	36-47 ay	18	13,833	3,312
	48-59 ay	89	15,550	3,624
	60-71 ay	225	15,680	4,236
	Toplam	334	15,526	4,046

Tablo 4.9.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfındaki çocukların yaş grubuna göre EROBİT toplam puan ortalamaları; 35 ay ve altı($\bar{x}$=12,500; ss=3,535), 36-47 ay($\bar{x}$=13,833; ss=3,312), 48-59 ay($\bar{x}$=15,550; ss=3,624), 60-71 ay($\bar{x}$=15,680; ss=4,236) ve Toplam($\bar{x}$=15,526; ss=4,046) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfındaki çocukların yaş grubuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.9.2'de verilmiştir.

Tablo 4.9.2
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **sınıfındaki çocukların yaş grubuna** göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
EROBİT Toplam	Gruplar arası	75,275	3	25,092	1,540	,204
	Gruplar içi	5375,982	330	16,291		
	Toplam	5451,257	333			

*p<0,05 **p<0,01; 1=35 ay ve altı, 2= 36-47 ay, 3=48-59 ay, 4=60-71 ay

Tablo 4.9.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfındaki çocukların yaş grubuna göre EROBİT toplam puanlarında ($F_{(3-330)}$=1,540; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerin sınıfındaki çocukların yaş grubuna göre erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir. Mevcut çalışmanın bulgularıyla benzer nitelikte Laçin (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların yaş gruplarına göre değişmediği tespit edilmiştir. Sun vd. (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların öğretmenlerinin okuma yazmaya yönelik faaliyetleri daha çok okul öncesi hazırlık gruplarında destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında düşük sosyo ekonomik düzeye sahip bölgelerde görev yapan erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin küçük yaşlardaki çocuklarda dil

ve okuma yazma becerisinin etkili bir şekilde nasıl öğretebilebileceğine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifade edilmektedir (Cunningham & Davidson, 2005). Sonraki yıl ilkokula geçiş yapacak çocukların öğretmenlerinin bu çocukları ilkokula hazır bir şekilde yollama kaygısı olabileceği düşünülerek ve öğretmenlerin erken dönemde erken okuryazarlık becerilerini desteklemenin öneminin farkında olmadıkları ön görülerek yaş grupları arasında farklılık çıkması beklenmiştir ancak mevcut çalışma bulguları bu beklentinin aksi yönündedir. Bu bulgu çocukların öğretmenler tarafından yaş grubu ayırmaksızın erken dönemde desteklenerek, devam eden akademik hayatlarında daha başarılı olmaları açısından umut vericidir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık eğitimi alma durumuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **erken okuryazarlık eğitimi alma durumuna göre EROBİT** toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

Erken okuryazarlık eğitimi alma durumu		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
EROBİT Toplam	Evet	192	16,041	4,142	3,436	378	**,001****	,35
	Hayır	188	14,601	4,028				

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin daha önce erken okuryazarlık eğitimi almış olma durumuna göre EROBİT toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık (t(378)=3.436;p<0,01; d=0,35) olduğu saptanmıştır. Yani okul öncesi öğretmenlerin daha önce erken okuryazarlık eğitimi almış olma durumuna göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde anlamlı bir değişim olduğu bulunmuştur. Sezgin vd., (2019) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada öğretmenlerin almış oldukları eğitimin gerçekleştirmiş oldukları erken okuryazarlık faaliyetlerine etki ettiğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgu mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Mevcut araştırma bulgularının aksine Laçin (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin öğretmenlerin daha önce eğitim almış olma durumlarına göre değişmediği tespit edilmiştir. Erken okuryazarlığa ilişkin eğitim almayan öğretmenlerin sınıf içi okuma yazmaya hazırlık faaliyetlerinin düşük olmasının nedeni olarak eski mezun öğretmenlerin bu kavrama yönelik bir ders almadan mezun olmuş olmaları ve

beraberinde gelen hizmet içi eğitimlerdeki yetersizlik ve erken okuryazarlığa sınırlı düzeydeki vurgu yapılmasıyla bu durumun telafi edilmemesi düşünülebilir. Alan yazında bu görüşü destekler nitelikte, erken okuryazarlığa ilişkin yetersiz hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretimlerini planlarken erken okuryazarlık becerilerine yönelik faaliyetlere yeterince değinmemeleri ile sonuçlandığı belirtilmektedir (Dickinson, 2002; Hsieh vd., 2009). Benzer şekilde Burgess vd. (2001) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada okuryazarlığa ilişkin lisans sürecinde daha çok ders almış öğretmenlerin daha çok okuma yazmaya hazırlık çalışması gerçekleştirdiği saptanmıştır (aktaran Bay, 2008). Bu sebeple öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi birikimi ile mezun olmaları, daha önce bu dersi almayan öğretmenler açısından bu alandaki hizmet içi eğitimlerin artırılması ve öneminin vurgulanması önemlidir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.11.1 ve Tablo 4.11.2'de verilmiştir.

Tablo 4.11.1
*Okul öncesi öğretmenlerin **çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna** göre **EROBİT** toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
EROBİT Toplam	Alt SED	78	16,102	3,616
	Orta SED	229	14,895	4,318
	Üst SED	73	15,863	3,980
	Toplam	380	15,328	4,144

Tablo 4.11.1'de görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik durumuna göre EROBİT toplam puan ortalamaları; Alt SED($\bar{x}$=16,102; ss=3,616), Orta SED($\bar{x}$=14,895; ss=4,318), Üst SED($\bar{x}$=15,863; ss=3,980) ve Toplam($\bar{x}$=15,328; ss=4,144) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik durumuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.11.2'de verilmiştir.

Tablo 4.11.2
*Okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı okulun sosyo-ekonomik durumuna göre EROBİT** toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	η^2	**Farkın Kaynağı**
EROBİT Toplam	Gruplar arası	110,587	2	55,294	3,257	**,040***	0,02	1>2
	Gruplar içi	6399,294	377	16,974				
	Toplam	6509,882	379					

*p<0,05 **p<0,01; 1=Alt SED, 2=Orta SED, 3=Üst SED

Tablo 4.11.2'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik durumuna göre EROBİT toplam puanlarında ($F_{(2\text{-}377)}$=3,257; p<0,05; η^2=0,02) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik durumuna göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık söz konusudur.

Tablo 4.11.2'ye göre araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik durumuna göre EROBİT toplam puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde; Alt SED'e ($\bar{x}$=16,102; ss=3,616) sahip kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, Orta SED'e ($\bar{x}$=14,895; ss=4,318) sahip kurumlarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani alt sosyo-ekonomik düzeye sahip kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin orta sosyo-ekonomik düzeye sahip kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni alt SED'e sahip okullarda hizmet veren öğretenlerin orta SED'de hizmet verenlere göre daha fazla akademik becerilere odaklanmalarından kaynaklanabilir. Alt SED olan bölgenin beklentileri öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulmasının etkili olduğu düşünülebilir. Ergül vd., (2014) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada erken okuryazarlığın alanyazın ile örtüşen tanım ve uygulamalardan bahseden öğretmenlerin çoğunlukla alt ve üst SED okullarda çalıştığı; Orta SED okullarda görev yapan daha düşük düzeyde öğretmenin yanıtlarının ise erken okuryazarlığın alan yazında tanımlanmış şekliyle örtüştüğü

görülmektedir. Çakmak ve Yılmaz'ın (2009) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada ise üst SED'e sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek erken okuryazarlık bilgi düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlığın tanımına katılma/ma durumuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **erken okuryazarlığın tanımına katılma/ma durumuna** göre **EROBİT** Toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

Okuryazarlık tanımına katılma durumu		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
EROBİT Toplam	Katılıyorum	366	15,418	4,062	2,153	378	**,032***	0,59
	Katılmıyorum	14	13,000	5,602				

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlığın tanımına katılma/ma durumuna göre EROBİT toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık ($t_{(378)}$=4.639;p<0,01; d=0,59) olduğu saptanmıştır. Yani erken okuryazarlık hakkında bilgi sahibi öğretmenlerin erken okuryazarlığı doğru şekilde tanımladığı, bilgi düzeyi düşük öğretmenlerin ise doğru tanıma katılmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin erken okuryazarlık kavramını okul öncesi dönemde okuma ve yazmanın öğretilmesi şeklinde yanlış tanımlayarak kavram yanılgısına düştükleri görülmektedir (Ergül vd., 2014; Gengeç, 2021; Bircan, 2019).

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini okul öncesi dönemde desteklemeye katılma/ma durumuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **erken okuryazarlık becerilerini okul öncesi dönemde desteklemeye katılma/ma durumuna** göre **EROBİT t**oplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

Erken okuryazarlık becerilerini destekleme		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
EROBİT Toplam	Katılıyorum	358	15,488	4,149	3,067	378	**,002***	0,67
	Katılmıyorum	22	12,727	3,119				

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.13 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini okul öncesi dönemde desteklemeye katılma/ma durumuna göre EROBİT toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık

($t_{(378)}$=3.067;p<0,01; d=0,67) olduğu saptanmıştır. Yani erken okuryazarlık bilgi düzeyi yüksek öğretmenlerin sınıflarında çocuklara okuma yazmaya hazırlık faaliyetleri uygulayarak sınıflarında yer alan çocukları bu alanda desteklemenin önemine, bilgi düzeyi düşük olanlara göre daha çok inandıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin bir kısmının erken okuryazarlığa yönelik etkinlikleri erken dönemde okuma yazma öğretimi olarak algılamaları (Ergül vd., 2014) düşünülebilir. Lynch (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erken çocukluk eğitimcilerinin çocuklara okuma yazma öğretimine ne zaman ve nasıl başlanması gerektiğine ilişkin inançlarının net olmadığı görülmektedir. Muzevich (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da okuryazarlığın geliştirilmesi bakış açısını benimseyen eğitimcilerin sınıfında okuryazarlık çalışmalarına daha çok yer verdiği ortaya konmuştur. Bu sebeple öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin yüksek olması ile erken okuryazarlık becerilerinin hangi dönemde, nasıl destekleneceğinin farkında olması ve okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi görüşünü benimsiyor olması önemlidir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfı erken okuryazarlık becerilerine yönelik düzenlemeyi önemli bulma/ma durumuna göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14
*Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin **sınıfı erken okuryazarlık becerilerine yönelik düzenlemeyi önemli bulma/ma durumuna** göre **EROBİT** toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

Erken okuryazarlık fırsatlarını önemli bulma		**N**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
EROBİT Toplam	Katılıyorum	357	15,526	4,036	3,725	378	**,000****	,80
	Katılmıyorum	23	12,260	4,673				

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.14'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfı erken okuryazarlık becerilerine yönelik düzenlemeyi önemli bulma/ma durumuna göre EROBİT toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık ($t_{(378)}$=3.725; p<0,01; d=0,80) olduğu saptanmıştır. Yani erken okuryazarlık bilgi düzeyi yüksek öğretmenlerin sınıflarında erken okuryazarlık becerilerine yönelik düzenlemeler yapmayı daha önemli bulmaktadırlar. Ergül vd., (2014) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada sınıf içi okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gerçekleştirdiğini ifade eden öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi

düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ve bu öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarını erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek şekilde düzenlediklerini tespit etmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyinin sınıf içi uygulamaları farklılaştırdığına yönelik görüşü destekler niteliktedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin teknolojinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki düzeyine ilişkin görüşlerine göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.15.1 ve Tablo 4.15.2'de verilmiştir.

Tablo 4.15.1
*Okul öncesi öğretmenlerin **teknolojinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki düzeyine ilişkin görüşlerine** göre **EROBİT** toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	ss
EROBİT Toplam	Hiç	2	16,000	1,414
	Az	21	13,190	5,446
	Orta düzeyde	148	15,506	4,275
	Çok	209	15,411	3,875
	Toplam	380	15,328	4,144

Tablo 4.15.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin teknolojinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki düzeyine ilişkin görüşlerine göre EROBİT toplam puan ortalamaları; Hiç ($\bar{x}$=16,000; ss=1,414), Az ($\bar{x}$=13,190; ss=5,446), Orta Düzeyde ($\bar{x}$=15,506; ss=4,275), Çok ($\bar{x}$=15,411; ss=3,875) ve Toplam ($\bar{x}$=15,328; ss=4,144) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin teknolojinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki düzeyine ilişkin görüşlerine göre EROBİT toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.15.2'de verilmiştir.

Tablo 4.15.2
*Okul öncesi öğretmenlerin **teknolojinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki düzeyine ilişkin görüşlerine** göre **EROBİT** toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
EROBİT Toplam	Gruplar arası	103,038	3	34,346	2,016	,111
	Gruplar içi	6406,844	376	17,039		
	Toplam	6509,882	379			

*p<0,05 **p<0,01; 1=Hiç, 2=Az, 3=Orta Düzeyde, 4=Çok

Tablo 4.15.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin teknolojinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki düzeyine ilişkin görüşlerine göre EROBİT toplam puanlarında ($F_{(3-376)}$=2,016; p>0,05; η^2=0,00) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yani okul öncesi

öğretmenlerin teknolojinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki düzeyine ilişkin görüşlerine göre EROBİT toplam puanları arasında herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının ekrana uzun süre maruz kalmamalarının gerekliliğinin bilincinde olarak öğretim teknolojilerinin kullanılmasında da çekimser davranmaları düşünülebilir.

BÖLÜM V
5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri öğretmenlere ait çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir ve bu bilgi düzeylerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarını farklılaştırma/ma durumu araştırılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik elde edilen bulgu sonucuna göre;

- Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik bilgi düzeyleri artarken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında da düşük düzeyde bir artış olduğu bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin genel erken okuryazarlığa yönelik bilgi düzeyleri artarken, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının da düşük düzeyde arttığı saptanmıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin genel erken okuryazarlığa yönelik bilgi düzeyleri artarken problem çözmeye yönelik çalışmalara, sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ve kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarının yükselmediği; dikkat ve bellek çalışmalarına, görsel algılamaya yönelik çalışmalara, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalara ve başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında çok düşük düzeyde, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında ise düşük düzeyde bir artış olduğu bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin harf bilgisine yönelik bilgi düzeyleri artarken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının yükselmediği tespit edilmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin harf bilgisine yönelik bilgi düzeyleri artarken dikkat ve bellek çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları çok düşük düzeyde yükselirken, görsel algılamaya yönelik çalışmalara, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmalarına, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalara, problem çözmeye yönelik çalışmalara,

kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalara ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında herhangi bir yükseliş olmadığı bulunmuştur.

- Okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa yönelik bilgi düzeyleri artarken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında da düşük düzeyde bir artış olduğu saptanmıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa yönelik bilgi düzeyleri artarken dikkat ve bellek çalışmalarına ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında çok düşük; görsel algılamaya yönelik çalışmalara, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmalarına, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalara, problem çözmeye yönelik çalışmalara, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmlara ilişkin yeterlik algılarında düşük düzeyde bir artış olduğu bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sözcük bilgisine yönelik bilgi düzeyleri artarken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında da düşük düzeyde bir yükseliş olduğu tespit edilmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sözcük bilgisine yönelik bilgi düzeyleri artarken görsel algılamaya yönelik çalışmalara, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalara, problem çözmeye yönelik çalışmalara ve kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında çok düşük; dikkat ve bellek çalışmalarına, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmalarına, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmlara ilişkin yeterlik algılarında düşük düzeyde bir artış olduğu; öğretmenlerin sözcük bilgisine yönelik bilgi düzeyleri ile sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algıları arasında ise herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığına yönelik bilgi düzeyleri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin sözcük bilgisine yönelik bilgi düzeyleri artarken dikkat ve bellek çalışmalarına, Türkçeyi doğru konuşmaya yönelik çalışmalara ve başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalarda çok düşük düzeyde bir artış olduğu ancak görsel algılamaya yönelik çalışmalara, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmalarına, problem çözmeye yönelik çalışmalara, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında herhangi bir artış olmadığı bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin dinlediğini anlamaya yönelik bilgi düzeyleri artarken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında düşük düzeyde bir yükseliş olduğu saptanmıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin görsel algılamaya yönelik çalışmalara, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalara, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalara, sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara, problem çözmeye yönelik çalışmalara, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında çok düşük düzeyde bir artış olduğu, ancak dikkat ve bellek çalışmalarına, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmalarına, problem çözmeye yönelik çalışmalara ve kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında herhangi bir artış olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın diğer bir alt amacına yönelik elde edilen bulgu sonucuna göre;

- Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik başarılı bir biçimde bilgiye sahip olmaları, erken okuryazarlık konusunda bilgiye gereksinimi olmaları veya bilgi yetersizliğine sahip olmaları durumlarına göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa yönelik bilgi düzeyi arttıkça okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının da artış gösterdiği tespit edilmiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyi arttıkça dikkat ve bellek çalışmalarına, görsel algılamaya yönelik çalışmalara, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmalarına, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalara, problem çözmeye yönelik çalışmalara, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalara ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarının da arttığı saptanmıştır.

Araştırmanın diğer bir alt amacına yönelik elde edilen bulgu sonucuna göre; okul öncesi öğretmenlerinin *yaşları* ve *mesleki kıdemeleri* ile erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri arttıkça erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde azalma olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın diğer bir alt amacına yönelik elde edilen bulgu sonucuna göre;

- Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyi *cinsiyete* göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin *çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim yerine* göre erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin *çalıştıkları kuruma* göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin *öğrenim durumuna* göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu, ön lisans ve lisansüstü mezunu okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinin lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin *okuldaki pozisyonuna* göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde öğretmenlerin lehine anlamlı bir değişim olduğu bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki *çocukların yaş grubuna* göre erken okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin *daha önce erken okuryazarlık eğitimi almış olma durumuna* göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde daha önce erken okuryazarlık eğitimi almış okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir değişim olduğu bulunmuştur.

- Okul öncesi öğretmenlerinin *çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik durumuna (SED)* göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde orta SED'li okulların lehine anlamlı bir farklılık olduğu, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin orta sosyo-ekonomik düzeye sahip kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerin *erken okuryazarlığın tanımına katılma/ma durumuna* göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde anlamlı darklılık olduğu, erken okuryazarlık hakkında bilgi sahibi öğretmenlerin erken okuryazarlığı doğru şekilde tanımladığı, bilgi düzeyi düşük öğretmenlerin ise doğru tanıma katılmadığı tespit edilmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerin *erken okuryazarlık becerilerini okul öncesi dönemde desteklemeye katılma/ma durumuna* göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde anlamlı darklılık olduğu, Erken okuryazarlık bilgi düzeyi yüksek öğretmenlerinin sınıflarında çocuklara okuma yazmaya hazırlık faaliyetleri uygulayarak sınıfındaki çocukları bu alanda desteklemenin önemine, bilgi düzeyi düşük olanlara göre daha çok inandıkları anlaşılmaktadır.
- Okul öncesi öğretmenlerin *sınıfı erken okuryazarlık becerilerine yönelik düzenlemeyi önemli bulma/ma durumuna* göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde anlamlı darklılık olduğu, Erken okuryazarlık bilgi düzeyi yüksek öğretmenlerinin sınıflarında erken okuryazarlık becerilerine yönelik düzenlemeler yapmayı daha önemli bulmaktadırlar.
- Okul öncesi öğretmenlerinin *teknolojinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki düzeyine ilişkin görüşlerine* göre erken okuryazarlık bilgi düzeyi arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir:

Öğretmenlere yönelik öneriler

- *Okul öncesi öğretmenlerinin içerik ve kapsam bakımından oldukça geniş bir kavram olan erken okuryazarlığa ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip olmak için*

gerekli araştırmalar gerçekleştirmeleri ve konuya yönelik daha fazla hizmet içi eğitime katılım göstermeleri önerilmektedir.

- *Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğrenimi için gerekli becerilerin daha iyi kavranması ve uygulanması adına sınıf öğretmenleri ile işbirliği içinde olmaları, okul yöneticileri tarafından bu tür paylaşım ortamlarının oluşturulması önerilmektedir.*
- *Okul öncesi öğretmenleri sınıfında bulunan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine yönelik daha fazla değerlendirmeler yaparak bu değerlendirmeler paralelinde daha fazla erken okuryazarklık becerilerine yönelik etkinlik planlamaları önerilebilir.*

Milli eğitim politikalarına ve program hazırlayıcılara yönelik öneriler

- *Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri, bu becerilerin gelişiminin desteklenmesi ve müdahalesine ilişkin bilgilendirilmeleri sağlanabilir. Bu konuya yönelik hizmet içi eğitimlerin ve seminerlerin planlanması, öğretmenlerin bilgilerinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla öğretmenlerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilebilir.*
- *Çalışma bulgularında okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin yöneticilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yalnızca öğretmenlere değil branşı okul öncesi olan okul yöneticilerine de erken okuryazarlığa yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Böylece erken okuryazarlığa yönelik daha fazla farkındalığa sahip bir okul iklimi oluşturulmasına olanak tanınabilir.*
- *Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ulusal çapta bir proje kapsamında öğretmenlere erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleme konusunda farkındalık geliştirme amacıyla kılavuz niteliğinde doğru etkinlik örneklerine yer verilen kitapçık, broşür vb. hazırlanarak okullara dağıtılabilir.*

Bilimsel araştırmacılara yönelik öneriler

- *Çalışma bulgularında okul öncesi öğretmenlerin daha önce erken okuryazarlık eğitimi almış olma durumuna göre erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde anlamlı bir değişim olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda odak grup görüşmesi*

yapılarak erken okuryazarlık bilgi düzeyleri daha yüksek olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle bir araya getirilerek etkinlik örnekleri çerçevesinde, gerçek vakalar veya nitelikli etkinlikler üzerinde tartışabilecekleri okul ortamları hazırlanması önerilebilir.

- *Bu çalışmada öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin sınıf içi okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterlik algılarını ne düzeyde açıkladığını belirlemek amaçlanmıştır. İnteraktif yaklaşıma göre okuma öğretimindeki yöntemlerin etkili olmasında bu yöntemlerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yalnızca bilgisi değil ayrıca beceri ve donanımları, okuma becerisine ilişkin inançları ve çocukların bireysel farklılıkları da önemli faktörlerdir. Bu faktörlerin de ele alındığı çalışmalar yapısal eşitlik modeli ile gerçekleştirilebilir.*
- *Bu araştırma Google Forms üzerinden kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Aynı araştırma başka örnekleme yöntemleri ile gerçekleştirilebilir.*
- *Bu nicel bir araştırma biçiminde tasarlanmıştır. Başka bir araştırma nitel yöntemlerle desteklenerek karma bir araştırma modeli ile gerçekleştirilebilir.*

KAYNAKÇA

Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö. & Bay, D.N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 244-263.

Akgün, M. (2020). *Gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Akoğlu, G. & Kızılöz, Ç. (2018). Print awareness skills and home literacy environment of Turkish preschoolers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 90-105.

Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.

Akyüz, E. & Doğan, Ö. (2019). Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemdeki gelişimi: 36-71 aylık Türk çocukları örneklemi. *Eğitim ve Bilim, 44*(199).

Akyüz, E. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi* [Yayınlanmış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Al Fahham, A.A. (2018). Development of new LSD Formula when numbers of observations are unequal. *Open Journal of Statistics, 8*(2), 258-263.

Alatalo, T. & Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy, 21*(3), 413-435.

Altınkaynak, Ş.Ö. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi.* [Yayınlanmış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Altınkaynak, Ş.Ö. (2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3*(1),

37-49. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder/issue/43652/526196

Altun, D. (2016). *A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers' early literacy development. Okul öncesi dönem erken okuryazarlık becerilerinin ev içi ve sınıf okuryazarlık ortamları ile olan ilişkinin çok düzeyli analizi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Altun, D. & Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları [Pre-service preschool teachers‘ opinions and school practices on early literacy]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 243-263.

Altun, D., Tantekin Erden, F. & Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. İçinde Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı*. (s. 505-529). Pegem Atıf İndeksi.

An, S. (2013). Schema Theory in Reading. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(1), 130-134.

Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı.* İstanbul: Ya-Pa.

Arman, F. (2014). *Zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve uygulamalarına ilişkin anne görüşleri.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilkokul programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2*(1), 38-63. http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/makaleler/yayinda/4/EFMEDMTE112. pdf adresinden edinilmiştir.

Atlar, H. & Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(1), 54-89.

Atli, S. & Baran, G. (2017). Gelişimin desteklenmesi. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim I* içinde (s. 405–441). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aygün, A. (2022). *Ebeveynlerin ev erken okuryazarlık ortamlarının farklı değişkenler ile incelenmesi ve uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aypak Caba, H. (2022). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri hakkında görüşleri ile öğretme ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading acitivity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34,* 452–477. https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4.

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Dergisi. 7*(1), s. 231-274. Erişim 6 Nisan 2020, https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/49709

Barratt Pugh, C. & Rohl, M. (2000). *Literacy learning in the early years*. Crows Nest, NSW: Allen and Unwin.

Bast, J. & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psy- chology, 34,* 1373–1399. https://doi.org/10.1037/ 0012-1649.34.6.1373

Başaran, A. (2021). *Konuşma sesi bozukluğu olan çocuklarin dil ve erken okuryazarlik becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Bay, D. & Alisinanoğlu, F. (2012). Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(6), 1-14.

Bay, D.N. & Alisinanoğlu, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3*(1).

Bay, N.D. (2008). *Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazma çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Baydar, N., Brooks Gunn, J. & Furstenberg, F.F. (1993). Early warning signs of functional illiteracy: Predictors in childhood and adolescence. *Child Development, 64*: 815-29.

Baydar, S. C. & Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 62-66.

Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 4(*2), 77-89.

Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bayraktar, V. & Temel, F. (2014). Okuma yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 29*(3), 08-22.

Beauchet, K., Blamey, K. & Walpole, S. (2010). *The Building Blocks Of Preschool Success.* The Guilford Press.

Bennett, K. J., Brown, K. S., Boyle, M., Racine, Y. & Offord, D. (2003). Does low reading ac- hievement at school entry cause conduct problems? *Social Science Medicine, 56*(12), 2443- 2448. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00247-2

Bircan, E.E. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma becerisinin gelişimine yönelik rolleri ve uygulamalarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi, Ankara.

Bleses, D., Makransky, G., Dale, P.S., Højen, A. & Ari, B.A. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics, 37*(6), 1461–1476. https://doi.org/10.1017/S0142716416000060

Boland, T. (1993). The importance of being literate: Reading development in primary school and its consequences for the school career in secondary education. *European Journal of Psychology of Education, 8*, 289–305. https://doi.org/10.1007/BF03174083.

Bolat, E.Y. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda görüşleri: mersin ili örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23*(1), 271-286.

Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B. & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia, 51*(1), 97-120.

Bradley, B.A. & Stahl, S. (2001). Learning the alphabet. *In National Reading Conference*. San Antonio, TX.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley.

Bruner, J.S. (1960). *The process of education.* Cambridge: Harward University.

Brooks Gunn, J. & Duncan, G.J. (1997). The effects of poverty on children. Future Child, 7(2), 55-71.

Bryant, D.M., Clifford, R.M. & Peisner, E.S. (1991). Best practices for beginners: Developmental appropriateness in kindergarten. *American Educational Research Journal, 28*(4), 783-803.

Burke, G. & Cutter Mackenzie, A. (2010). What's there, what if, what then, and what can wedo? An immersive and embodied experience of environment and place through children'sliterature. *Environmental Education Research, 3–4,* 311–30.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cabell, S.Q., Justice, L.M., Kaderavek, J., Pence, K.L. & Breit Smith, A. (2015). *Emergent literacy:Lessons for success.* San Diego: Plural Publishing. California State Department of Education.

Casey, A. & Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (s. 721-735). Bethesda, MD: NASP.

Catts, H.W., Nielsen, D.C., Bridges, M.S. & Liu, Y.S. (2016). Early identification of reading comprehension difficulties. *Journal of learning disabilities, 49*(5), 451-465.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge: MIT. Cihangir,

Christle, C. A. & Yell, M.L. (2008). Preventing youth incarceration through reading remediation: Issues and solutions. *Reading & Writing Quarterly, 24*(2), 148-176.

Clark, P. & Kragler, S. (2005). The impact of writing materials in early childhood classrooms early literacy development of children from low-income families. *Early Child Development and Care, 17*5, 285-301.

Clay, M. (1969). 'Reading errors and self-correction behaviour', *British Journal of Educational Psychology*, 39: 47–56.

Clay, M.M. (1966). *Emergent reading behaviour* [Doctoral tezi]. University of Auckland.

Cohen, J. (1988). "Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdle".

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*, 155-159.

Coşkun, L. (2016). *Evde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışması etkinliklerinin anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Coşkun, L. & Deniz, Ü. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları (Teksas eyaleti örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 233-260.

Cunnıngham, A.E. & Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*, 934-945. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934

Cunningham, A.E. & Davidson, M. (2005). Current models of professional development for reading education: Teacher study groups. *Invited paper presented at the Pacific Resources for Education and Learning (PREL),* Honolulu, HI.

Curran, P.J., West, S.G. & Finch, J.F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1*(1), 16-29.

Çabuk, B., Tepebaş Cengiz, G.Ş., Sırgancı, G. & Güney, S.Y. (2020). Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeylerinin eğitimle değişimi. International Congress of Research and Practice in Education'de sunulmuştur. Antalya, Türkiye.

Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe üniversitesi beytepe anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği, 23*(3), 489-509.

Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 33-53. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8708/108727

Çelenk, S. (2003). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36*(1-2), 75-80.

Çelenk, S., (2008). İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 84.

Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çolak, A. & Uzuner, Y. (2004). Zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri ve özel eğitim öğretmenleri: Yarı yapılandırılmış görüşme araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(2), 241-270.

Davidse, N.J., de Jong, M.T., Bus, A.G., et al. (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Read Writ 24,* 395–412 https://doi.org/10.1007/s11145-010-9233-3

Davis, T.C., Byrd, R.S., Arnold, C.L., Auinger, P. & Bocchini Jr, J.A. (1999). Low literacy and violence among adolescents in a summer sports program. *Journal of Adolescent Health, 24*(6), 403-411.

DeFord, D.E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation to reading. *Reading Reseurch Quurterly, 20*(3), 35 1-367.

Demir, E. (2021). *60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve görsel algı düzeyleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Dennis, L.R. & Horn E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children, 14*(3), 29-40.

Deretarla Gül, E. & Bal, B. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1*(2), 33-51.

Diamond, K.E., Justice, L.M., Siegler, R.S. & Snyder, P.A. (2013). Synthesis of IES Research on Early Intervention and Early Childhood Education. NCSER 2013- 3001. *National Center for Special Education Research*. http://ies.ed.gov/ncser/

Dickinson, D., McCabe, A. & Essex, M. (2006).A window of opportunity we must open to all: The case for preschool with high-quality support for language and literacy. *Handbook of Early Literacy Research,2*: 11-28.

Dickinson, D.K. & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, *16*(4), 186–202.

Dickinson, D.K. & Smith, M.W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 29,* 104-122.

Dickinson, D.K. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher, 31*, 26–32.

Dickinson, D.K., & Tabors, P.O. (Eds.) (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Dolch, E. & Bloomster, M. (1937). 'Phonic readiness'. *Elementary School Journal, 38*: 201–5.

Dougherty, C. (2003). Numeracy, literacy and earnings: Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth. *Economics of education review, 22*(5), 511-521.

Doyle A, 2009. *A family literacy program with varying participation structures: Effects on parent and child learning.* [Doctoral Dissertation]. University of Toronto, Toronto.

Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education, 1*(1), 42-53. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/32340/370012

Durkin, D. (1968). When should children begin to read. *Innovation and change in reading instruction, The 67th yearbook of the National Society of Education,* 30-71.

Düzen, N. (2017). *Ana dili türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Elliott, E. M., & Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. Early Childhood Education Journal, 35(6), 551-556. doi:https://doi.org/10.1007/s10643-007-0232-1

Enerem, D. (2018). *60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Erbaş, Y.H. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının yeterliklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (42), 80-97.

Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş.Ö. & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online, 12*(4), 1188-1199.

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A.D. & Kudret, Z.B. (2014). Early childhood teachers knowledge and classroom practices on early literacy. *Elementary Education Online, 13*(4), 1449-72.

Ergül, C., Kudret, Z.B., Akoğlu, G., Akçamuş, M.Ç.Ö., Tülü, B.K. & Demir, E. Birinci ve ikinci sınıfta okuma becerilerinin gelişimi ve matthew etkisi: boylamsal bir çalışmanın sonuçları. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(234), 939-966.

Ergül, C., Sarıca, A.D. & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(2), 193-206.

Ertekin, B.D. (2021). *Erken okuryazarlık eğitim programının 60-69 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Ertürk, G., Altınkaynak, Ş.Ö., Veziroğlu, M. & Erkan, S. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerin Üniversite Deneyimlerinin Mesleki Yaşantılarına Etkisine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(3), 897-908.

Evans, M. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S. & Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: An examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *19,* 959–989.

Ezell, H.K. & Justice, L.M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language & emergent literacy skills*. PH Brookes Pub.

Farran, D.C., Kang, S. & Plummer, C. (2003). *Child Observation İn Preschool Manual*. Vanderbilt University.

Foorman, B.R., Koon, S., Petscher, Y., Mitchell, A. & Truckenmiller, A. (2015). Examining General and Specific Factors in the Dimensionality of Oral Language and Reading in 4th–10th Graders. *Journal of Educational Psychology, 107*, 884–899.

Foote, L., Smith, J. & Ellis, F. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: A New Zealand perspective. *Early Years, 24*(2), 135-147.

Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K., Shaywitz, B.A. & Fletcher, J.M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology, 88*, 3-17.

Frey, B.B., Lee, S.W., Tollefson, N., Pass, L. & Massengill, D. (2005). Balanced literacy in an urban school district. *The Journal of Educational Research, 98,* 272–280.

Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trails. *Psychological Bulletin, 123*(1), 71–99.

Genç Ersoy, B. (2021). Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education,* 263-294.

Gengeç, H. (2021). *Risk grubunda olan ve olmayan 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Genone, S.S. (2009). *Ecological influences on emergent literacy development: The role of home and preschool experiences in the transition from language to literacy* (Order No. 3383077). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304846243). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/ecological-influences-on-emergent-literacy/docview/304846243/se-2?accountid=10527

Gesell A, 1928. *Infancy and human growth*. 1st edition, New York, Macmillan. Gillam.

Gest, S.D., Holland Coviello, R., Welsh, J.A., Eicher-Catt, D.L. & Gill, S. (2006). Language development sub- contexts in head start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime and book reading. *Early Education and Development, 17,* 293-315.

Gillen, J. & Hall, N. (2003). The emergence of early childhood literacy. In N. Hall, J. Larson and J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (s. 3-13). London. Thousand Oaks.New Delhi: Sage Publications.

Girgin, Ü. (2003). Çocukta dil ve kavram gelişimi. İçinde. S. Topbaş (Ed.), *Okumaya Hazırlık Etkinlikleri* (ss. 49-72). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Girolametto, L., Weitzman, E., Van Lieshout, R. & Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43,* 1101- 1114.

Goodman, I., Libenson, A. & Wade- Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. Journal of Research in Reading, 33(2), 113-127. https://doi.org/10.1111/j.1467- 9817.2009.01423.x

Goodman, K. (1976) 'Miscue analysis: theory and reality in reading', in J. Merritt (ed.), *New Horizons in Reading*. Newark, Del.: International Reading Association.

Goodman, K. (1994). Reading, Writing And Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. In R. Ruddell & M. Rudde (Eds). *Theoretica models and process of reading*, 4th ed. Newark, DE: International Reading.

Gök, N, F. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi.* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gökkuş, İ. & Akyol, H. (2020). Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 368-385.

Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı M., Koçyiğit S., Yazıcı, Z., Orçan M., Aslan D., Güven G. ve Özyürek A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 19, 23-40.

Gray, W.S. (1956) *The Teaching of Reading and Writing*. Chicago: Scott Foresman.

Greene, B.E. & Lynch Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 94,* 465- 474.

Griffin, E.A. & Morrison, F.J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills 1. *Early Child Development and Care, 127*(1), 233-243.

Guo, Y., Justice, L.M., Kaderavek, J.N. & McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, *35*(3), 308-327.

Guo. Y, Piasta. S, Justice.L & Kaderaveki. J (2010). Relations among preschool teachers'self efficacy, classroom qaulity, children's language and litearcy gaing. *Teaching and Teacher Education, 21*, 341-56.

Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1), 17-30.

Güldenoğlu, B., Kargın, T. & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma. *İlköğretim Online, 15*(1), 251-272. doi:10.17051/io.2016.25973.

Güneyli, A. & Alışkan, E.E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(3), 348-371.

Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7. Baskı)*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Haktanır, H. (2021). *Okul öncesi dönemde matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerilerinin evde desteklenme düzeyinin incelenmes*i [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Hammill, D.D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children, 70*(4), 453–468.

Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction, *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 479-492.

Hjetland, H.N., Lervåg, A., Lyster, S.A.H., Hagtvet, B.E., Hulme, C. & Melby Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology, 111*(5), 751-763. http://dx.doi.org/10.1037/edu0000321

Hogan, T.P., Adlof, S.M. & Alonzo, C. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology, 16*, 199-207.

Hoover, W.A. (2002). The importance of phonemic awareness in learning to read. SEDL Letter. XIV (3). Retrieved from: http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v14n03/3.html.

Howell, M.S. (2008). *Interactive writing in preschool: A qualitative study of a literacy coach, two preschool teachers, and four-year-old children.* [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Accession No: 304414491).

Hsieh, W.Y., Hemmeter, M.L., McCollum, J.A. & Ostrosky, M.M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies, *Early Childhood Research Quarterly, 24*, 229-247.

Huey, E.B. (1908) *The Psychology and Pedagogy of Reading*. New York: Macmillan.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal, 32*(2), 157–163.

Işıtan, S., Saçkes, M. & Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 34*(2), 284-298.

İşlek, S. (2021). *Sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma: ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahalesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. & Carlson, B. (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development. *Journal of School Psychology*, *38*(6), 525–549. doi:10.1016/s0022-4405(00)00051-0

Johnston, R. S., Anderson, M. & Holligan, D. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: the nature of the relationship. *Reading and Writing, 8*, 217–234.

Jones, C.D., Clark, S.K. & Reutzel, D.R. (2013). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal, 41*(2), 81-89.

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of educational Psychology, 80*(4), 437-447.

Justice, L.M. (2006). Emergent literacy: Development, domains, and intervention approaches. In L. M. Justice, *Clinical approaches to emergent literacy intervention* (pp. 1-27). San Diego: Plural Publishing.

Justice, L.M., Mashburn, A.J., Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly, 23,* 51–68.

Justice, L., Meier, J. & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*, 17-32.

Justice, L.M. & Sofka, A.E. (2010). Engaging Children with Print Building. *Early Literacy Skills through Quality Read-Alouds*, Newyork London: The Guilford Press.

Justice, L.M. & Ezell, H.K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy , 13*, 207-225.

Kahraman Evrenkaya, N. (2019). *İşitme yetersizliği olan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kandır, A. & Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(*3), 451-488.

Kandır, A. & Orçan, M. (2009). Alt ve Üst Sosyo- Ekonomik Düzeydeki Ailelerin Beş- Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 2*(1), 1-13.

Kandır, A., Tezel Şahin, F., Dilmaç, B. & Yazıcı, E. (2010). *İlköğretime geçiş sürecinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları*, 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2022 Mayıs 2010), Elazığ, 207-210.

Karaçalı, A. (2004). Kerem Altun ile "Öğretmen Yeterlikleri" Üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5*(58), 20-26.

Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilk okuma becerisi üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 24*, 45-56.

Karaman Benli, G. (2015). *Dil ve Erken Okuryazarlık*. Ankara: Hedef Yayıncılık.

Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması.* [Yayınlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karaman, G. & Güngör Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 516-541. https://doi.org/10.17860/efd.02080

Karasar, N, (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 27. Basım, Nobel Yayınevi, Ankara, 77.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. & Güldenoğlu, B. (2015). 60-72 aylık çocuklara yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(3), 237-270.

Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Ergül, C. (2016) Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(6), 2369-2384. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/369832

Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(1), 61-87.

Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 226-237. https://doi.org/10.1177/002221949602900301.

Kendeou, P., Lynch, J., Van den Broek, P., Espin, C., White, M.J. & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal, 33*(2), 91-98. doi: 10.1007/s10643-005-0030-6

Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., et al. (2012). *Literacy in early childhood and primary education (3-8 years).* Western Bank, Sheffield: NCCA Research Reports.

Kerem, E. A. & Cömert, D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri, *Eurasian Journal of Educational Research, 21*, 155 – 172.

Kılınççı, E. & Bayraktar, A. (2021). Early literacy materials and teacher practices in preschool classrooms. *Pegem Journal of Education and Instruction, 11*(1), 447–478. https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.012

Kızıltepe, G.İ. (2021). Erken okuryazarlıkta kodla ilişkili beceriler 1:Fonolojik farkındalık becerileri ve desteklenmesi. F. Erbay (Ed.), *Erken okuryazarlık becerileri ve desteklenmesi* içinde (1.baskı, s. 135-152). Ankara: Eğiten Kitap.

Kim, H.Y. (2016). Statistical notes for clinical researchers: Sample size calculation 3. Comparison of several means using one-way ANOVA. *Restorative Dentistry & Endodontics, 41*(3), 231-234.

Laçin, E. & Güldenoğlu, B. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55) , 100-128 . DOI: 10.9779/pauefd.975676

Laçin, E. (2020). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4.

Lasnik, H. (2005). Grammar, levels and biology. In J. McGilvray (Ed.), *Cambridge companion to Chomsky* (pp. 60-83). Cambridge: Cambridge University.

Lee, J.S. & Ginsburg, H.P. (2007). Preschool teachers' beliefs about appropriate early literacy and mathematics education for low-and middle-socioeconomic status children. *Early Education and Development, 18*(1), 111-143.

Leppanen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J.E. (2006). Development of reading and spelling Finnish from preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific Studies of Reading, 10*(1), 3-30.

Lerner, J. W. (2000). Learning disabilities theories diagnonsis and teaching strategies. New York: Houghton Mifflin Company.

Levin, I., Shatil-Carmon, S. & Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*, 139–165.

Lomax, R. & McGee, L. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly, 22*, 237-256.

Lonigan C, Burgess S. & Anthony J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*(5), 596–613.

Lonigan C.J., Schatschneider C. & Westberg L. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. *In Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling* (pp. 55- 106). Washington, DC: National Institue for Literacy

Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income back grounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 263–290.

Lonigan, C.J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*, 596-613.

Lynch, J. (2009). Print literacy engagement of parents from low- ıncome backgrounds: ımplications for adult and family literacy programs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 52*(6), 509-521.

Lyon, G.R. (1998). Current scientific knowledge about reading development and reading disorders: Congressional testimony. *Their World, January,* 1-10.

MacLean, J, (2008). Library preschool storytimes: Developing early literacy skills in children. *Library Preschool Storytimes,* 1-13.

Marchman, V.A. & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science, 11*(3), F9–F16. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00671.x

Mayo, J. (2010). A study of early childhood education teachers' beliefs and practices about early literacy learning. *Theses, Dissertations and Capstones. 723.* https://mds.marshall.edu/etd/723

McBride Chang, C. (1999). The ABC's of the ABCs: the development of letter-name and letter- sound knowledge, *Merrill-Palmer Quarterly, 45*(2), 285-309.

McCathren, R.B. & Allor, J.H. (2002). Using Storybooks With Preschool Chirdren: Enhancing Language and Emergent Literacy. *Young Exceptional Children, 5*(4), 3-10.

McKenney, S. & Bradley, B. (2016) Assessing teacher beliefs about early literacy curriculum implementation, *Early Child Development and Care, 186*(9), 1415-1428, DOI: 10.1080/03004430.2015.1096784

McKinnon, D. (2017). Early years literacy ınstruction, *BU Journal of GraduateStudies in Education, 9*(1), 32-37.

McMahon, R., Richmond, M.G. & Reeves Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research, 91*(3), 173-182.

MEB, (2017b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.* Erişim Adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_M ESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf (Son Erişim Tarihi: 15.07.2020).

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Metsala, J. (1999). Young children's phonological awareness and non-word repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology, 91*, 3-19.

Metsala, J. L., Sparks, E., David, M., Conrad, N. & Deacon, S. H. (2021). What is the best way to characterise the contributions of oral language to reading comprehension: listening comprehension or individual oral language skills? *Journal of Research in Reading, 44*(3), 675-694. https://doi.org/10.1111/1467- 9817.12362

Mızıkacı, F., Enginyurt, D., Düzen, N., Djıbrıl Issoufou, M. B., Gökduman, D., Aksoy, E., Sarıoğlu, S. & Çöplü, F. (2021). Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerine yönelik öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi,* 447-473 . DOI: 10.37669/milliegitim.917315

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: MEB. http://meb.ai/UOdIip adresinden edinilmiştir.

Mol, S.E., Bus, A.G. & De Jong, M.T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*, 979-1007.

Molfese, V.J., Beswick, J.L., Jacobi Vessels, J.L., Armstrong, N.E., Culver, B.L., White, J.M. & Molfese, D.L. (2011). Evidence of alphabetic knowledge in writing: Connections to letter and word identification skills in preschool and kindergarten. *Reading and Writing, 24*(2), 133-150.

Morgan, P., Farkas, G. & Hibel, J. (2008). Matthew effects for whom? *Learning Disability Quar- terly, 31,* 187–198. https://doi.org/10.2307/25474651

Morgan, P.L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between chil dren's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children, 73,* 165-183. https://doi.org/10.1177/001440290707300203

Morphett, M.V. & Washburne, C. (1931) 'When should children begin to read?', *Elementary School Journal*, 31, 496–503.

Morrow, L.M. & Rand, M.K. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher. 44*(6), 396-402.

Morrow, L.M. (2001). *Literacy development in the early years: Helping children read and write (4th ed.).* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Muzevich, K.A. (1999). *Emergent writing in the kindergarten classroom: teachers' beliefs and practices*. Widener University

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

Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S. H. & Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 511*(9), 1031-1039. http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02254.x

National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC: National Institute for Literacy. Available at http://www.nifl.gov/earlychildhood/NELP/ NELPreport.html

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for readinginstruction. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Nergis, A. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ön okuryazarlık davranışları ile annelerinin okuryazarlığa olan ilgisi arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Neuman, S.B. & Wright, T.S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators: A mixed-methods study of coursework and coaching. *The Elementary School Journal*, *111*(1), 63-86. https://doi.org/10.1086/653470

NICHD Early Child Care Research Network, (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology, 41*, 428-442.

Nicholas, M. & Rouse, E. (2021). Learning to read: where should early childhood educators begin? *Literacy, 55*(1), 3-13.

Nordström, T., Jacobson, C. & Söderberg, P. (2016). Early word decoding ability as a longitu- dinal predictor of academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 31,* 175–191. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0258-5

Outlaw, J.K. & Grifenhagen, J.F. (2021) Supporting Novice K-2 Teachers' Self-Efficacy for Literacy: Early Literacy Teacher Induction for Rural Schools, *Literacy Research and Instruction, 60*(3), 242-263, DOI: 10.1080/19388071.2020.1822474

Öğretir Özçelik, A.D. (2018). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüş ve algılamalarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(3), 825-843.

Ökten, C. (2021). *Fonolojik farkındalığı yeterli olan ve olmayan çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Özbay, Ö. (2019). *Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özkul Kuzu, R. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlik ve matematiksel gelişime ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Öztürk, B., Koç, G. & Şahin, F.T. (2002). Sınıf öğretmenlerinin yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik davranışlarının farklılaşma durumu. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(2), 161-181.

Öztürkçe, A. (2020). *48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Parpucu, N. & Dinç, B. (2018). *Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi fonolojik farkındalık kuramdan etkinlik uygulamalarına.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Patrick, G. (1899) 'Should children under 10 learn to read and write?', *Popular Science Monthly*, 54, 382–92.

Patterson, J.R. (2002). *Teacher beliefs and practices in preschool literacy instruction. Unpublished Doctoral Dissertation,* University of Sillinois at Chicago

Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T. & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading develop- ment: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research, 84*, 203- 244. https://doi.org/10.3102/0034654313509492

Piasta, S.B. & Wagner, R.K. (2010). Developing early literacy skills: A meta- analysis of alphabet learning and instruction. *Reading research quarterly, 45*(1), 8-38.

Piasta, S.B., Park, S., Farley, K.S., Justice, L. M. & O'Connell, A.A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia, 26*(2), 137-152.

Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind created the language.* New York: Morrow.

Podhajski, B. & Nathan, J. (2005). Promoting early literacy through professional development for childcare providers. *Early Education & Development, 16*, 23–41.

Polat, Ö. (2011). *Okul öncesinde ilkokula hazırlık*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Puliatte, A. & Ehri, L.C. (2018). Do 2nd and 3rd grade teachers' linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers?. *Reading and Writing, 31*(2), 239-266.

Pullen, P.C., Tuckwiller, E.D., Konold, T.R., Maynard, K.L. & Coyne, M.D. (2010). A tiered intervention model for early vocabulary instruction: The effects of tiered instruction for young students at risk for reading disability. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(3), 110-123.

Purcell Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly, 31,* 406–428.

Read, C. (1970) 'Pre-school children's knowledge of English phonology', *Harvard Educational Review, 41*(1), 1–34.

RetelsdorF, J., Köller, O. & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept: Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 21-30. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal, 28* (3), 559–584. https://doi.org/10.3102/00028312028003559

Riley, J. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading, 19*(2), 87-101. doi: 10.1111/j.1467-9817.1996.tb00090.x

Robbins, C. & Ehri, L.C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology, 86,* 54-64.

Roskos, K. & Neuman, S.B. (2018). Çevre ve Çevrenin Erken Okuryazarlık Öğrenme ve Öğretimi Üzerine Etkileri. (S. Işıtan ve M. Saçkes, Çev.) G. Akoğlu ve C. Ergül (Editörler), *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı* (ss. 281-292). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Roskos, K. A., Christie, J. F. & Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children, 58*(2), 52-60.

Sağlam, C. & Özyürek, A. (2022). Okul öncesi çocuklarda çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 6*(1), 82–101. https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202261379

Sağlam, C. (2020). *Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi, Karabük.

Salgut, E. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Saracho, O. (2004). Supporting literacy-related play: roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal, 31*(3), 201-205.

Sarıkaya, E. & Uzuner, Y. (2013). İşitme Engelli Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 31-61. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.1s2m

Saydam, E. N. (2022). Okul öncesi öğretmeni adaylarının "erken okuryazarlık" kavramına yönelik algılarının belirlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 69-84. DOI: 10.29000/rumelide.1104129.

Sayeski, L.K., Burgrss, A., Pianta, K,, Lloyd, C.R. & Wills, J. (2001). *Literacy Behaviors Of Preschool Chıldren Participating İn An Early İntervention Program. Center For The Improvement Of Early Reading Achievement. America*.
<https://www.academia.edu/24073226/Literacy_Behaviors_of_Preschool_Chıldren_Participating_in_an_Early_Intervention_Program_CIERA_Report> (18.09.2021).

Scarborough, H.S. (2018). Erken Dil ve Okuryazarlık Becerilerinin Sonraki Okuma Güçlükleri ile İlişkisi: Kanıt, Teori ve Uygulama (C. Ergül, Çev.) C. Ergül ve G. Akoğlu (Eds.), *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El* Kitabı (ss. 97-142). Ankara: Nobel Yayıcılık.

Scarborough, H.S. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abi- lities: Evidence, theory, and practice. In *S. B. Neuman ve D. K. Dickinson* (Eds.), Handbook of early literacy research (s. 97-110). New York, NY: Guilford Press.

Schıefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*, 427-463. http://dx.doi.org/10.1002/RRQ.030

Sénéchal, M. (2011). A model of concurrent and longitudinal relations between home literacy and child outcomes. In S. B. Neuman and D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp.175–188). Guilford.

Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition, 55*(2), 151-218.

Shaywitz, S.E., Morris, R. & Shaywitz, B.A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology, 59*, 451 475. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.09363

Shing, R.W.K. (2013). Relationship between early language skills and future literacy development in Hong Kong. *Early Child Development and Care, 183*(10), 1397-1406.

Sices, L., Taylor, H., Freebairn, L. & Hansen, A. (2007). *Dev Behav Pediatry, 28*(6), 438–447.

Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *The Elementary School Journal, 108*(2), 97-113.

Skibbe, L. E., Grimm, K. J., Stanton-Chapman, T. L., Justice, L. M., Pence, K. L. & Bowles, R. P. (2008). Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade. *Language, speech, and hearing services in schools.* https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0016)

Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.

Soderman, A.K., Gregory, K.M. & McCarty, L.T. (2005). *Scaffolding emergent literacy* (2th ed.). New York: Pearson.

Spira, E.G., Bracken, S.S. & Fischel, E.J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology, 41*, 225-234.

Stanovıch, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual diffe- rences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-407. https://doi. org/10.1598/RRQ.21.4.1.

Stanovıch, K.E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual diffe- rences in the acquisition of literacy. *Journal of Education, 189*, 23-55.

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360- 470.

Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and conse-quences of individual differences in early reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading ac-quisition* (pp. 307–42). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stevenson, J. & Fredman, G. (1990). The social environmental correlates of reading ability. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 31*(5), 681–698.

Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: different strokes for different folks, *Early Childhood ResearchQuarterly, 19*, 548–568.

Strickland, D.S. (2004). Working with families as partners in early literacy. *The Reading Teacher, 58*(1), 86-100.

Strickland, D.S. & Schickedanz, J.A. (2009). Phonemic awareness: Moving from oral language to beginning links with print. *Learning about print in preschool*, 45-66.

Sulzby, E. & Teale, W.H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. In J. Flood., D. Lapp., J.R. Squire. & J. M. Jensen (Eds.), Handbook of research on teaching the English language arts (s. 273-285). New Jersey: Lawrence Erlbaum Assosication.

Sümer Dodur, H.M., Kumaş, Ö.A. & Yüzbaşıoğlu, Y. (2021). Öğretmenlerin Okuryazarlık ile İlgili İnanç Düzeyi Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Adam Academy Journal of Social Sciences/Adam Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2).

Şahin, F., Avcı, N. & Turla, A. (1999). Examining the Problems of Preschool Education Teachers 4. National Educational Sciences Congress Proceedings,1. Anadolu Univ. Publications. No: 1076, Eskisehir.

Şeker, H., Deniz, S. & Görgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 42,* 237-253.

Şen, Ü. S. (2005). Sanat Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemlerinin Kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 343-360. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31937

Şimşek, Ö. (2011). *60-72 aylık çocukların yazı farkındalığının ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şimşek, R.G. (2021). *Sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık programının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics.* Allyn and Bacon: Needham Heights, MA.

Taşkın, N., Katrancı, M. & Uygun, M. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma-yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10*(4), 1102- 1119.

Taşkınbaş, İ. (2021). *Okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının ailelerinin sosyoekonomik düzeyine göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 311-330.

Teale, W.H. & Sulzby, E. (1992). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writiers and readers. In W. H. Teale & E. Sulzby

(Eds.). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. (s. 7-25). Nordwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Teale, W.H. & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. *Emergent literacy: Writing and reading*, 7-25.

Temel, Z.F., Bekir, H. & Yazıcı, Z.G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize.

Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of school psychology, 40*(1), 7-26.

Trivette, C.M. & Dunst, C.J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *CELL Reviews: Center for Early Literacy Learning, 1*(2), 1-12.

Tuğluk, İ.H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H.İ. & Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 72-81.

Turan, F. & Topcu, Z. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 5*(1), 11-33.

Turan, F. & Gül, G. (2008). Early precursor of reading: Acquisition of phonological awareness skills. *Educational Sciences: Theory and Practice, 8*(1), 279-284.

Uludağ, G. & Durmuş, T. (Ed). (2020). Erken Okuryazarlık Eğitimi. *Erken Okuryazarlık Eğitimi*. (ss. 25-46). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Uzuner, Y. (1996). Filizlenen okuryazarlık "emergent literacy". Sevgi Çiçekleri Zihinsel Yetersizlik Araştırma, *Eğitim ve Haber Dergisi, 1*(1), 27-29.

Ünal, Ş. (2021). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgede yaşayan çocukların anlatı becerileri ile erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Van Kleeck, A. & Schuele, C.M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology, 19*(4), 341-355. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0038)

Verhoeven, L. & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology, 22*(3), 407– 423.

Vernon Feagans, L., Kainz, K., Hedrick, A., Ginsberg, M. & Amendum, S. (2013). Live webcam coaching to help early elementary classroom teachers provide effective literacy instruction for struggling readers: The Targeted Reading Intervention. *Journal of Educational Psychology, 105*(4), 1175. https://doi.org/10.1037/a0032143

Wayne, A., DiCarlo, C.F., Burts, D.C. & Benedict, J. (2007). Increaing the literacy behaviors of preschool children through environmental modification and teacher mediation. *Journal of Research in Childhood Education, 22*(1), 5-16.

Whitehurst, G.J. (2001). Young Einsteins: Much too late. *Education Matters, 1*(2), 16-19.

Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). *Child development and emergent literacy. Child Development, 69*(3), 848-872.

Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M. & Fischel, J.E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology 30,* 679-689.

Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. & Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology, 86,* 542 – 555.

Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development,* 11-29. New York: Guilford.

Xu, Y., Chin, C., E Reed, E. & Hutchinson, C. (2014). The effects of a comprehensive early literacy Project on preschoolers' language and literacy skills. Early Childhood Education Journal, 4, 295-304. DOI 10.1007/s10643-013-0613-6

Xue, Y. & Meisels, S.J. (2004). Early literacy instruction and learning in kindergarten: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten class of 1998–99. *American Educational Research Journal, 41,* 191–229.

Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 1099-1112. DOI: 10.17240/aibuefd.2020..-638602

Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L. & Aksoy, B.A. (2019) Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlıkla İlgili Sınıf İçi Uygulamalarının İncelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 1128-1146.

Yalman, F. (2020). *Kütüphanede verilen "kitapların eğlenceli dünyası" eğitim programının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi, Karabük.

Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkan, B., Yıldız, N., & Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği). *Yeni İlköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu, 14*, 16.

Yazıcı, E., & Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD), 38*(1), 101-135.

Yıldırım, C. (2000). *Bilim Felsefesi*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Konusundaki Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23*(1), 271-286.

Young, J.P. (2003). *Predicting patterns of early literacy achievement: A longitudinal study of transition from home to school* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Griffith University, Brisbane, Australia.

Yumuş, M. (2018). *Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimlerine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (2018). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı.

Zucker, T. A., Ward, A. E. & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher, 63*(1), 62-72.

Zucker, T.A., Cabell, S.Q., Justice, L.M., Pentimonti, J.M. & Kaderavek, J.N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the

longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, *49*, 1425-1439.

EKLER

EK 1: Ölçek Kullanım İzinleri

1.1.Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT) Kullanım İzini



1.2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeği İzni



"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeği" Kullanım Talebi Gelen Kutusu

Halime Kübra Türköz 4 Eki 2021 Pzt 10:10

Merhaba sayın hocam,
Ben Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Halime Kübra TÜRKÖZ.
Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerini incelemek amacıyla Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU danışmanlığında yürüttüğüm tezimde kullanmak üzere geliştirmiş olduğunuz "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeği"ni veri toplama aracı olarak kullanmak için izninizi rica ediyorum.
Desteğiniz için şimdiden teşekkürler. Kolaylıklar dilerim.

Fatma ALISINANOGLU 4 Eki 2021 Pzt 10:15
Alıcı: ben

Ölçeği kullanabilirsiniz Basarilar dilerim.
Prof.Dr.Fatma Alisinanoglu

EK 2: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih Sayısı: 22.10.2021-144629

T.C.
TRAKYA UNIVERSITESI REKTORLUGU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-144629 22.10.2021
Konu : Kararlar

Sayın Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Halime Kübra TÜRKÖZ'ün araştırması ile ilgili yapmış olduğunuz başvuru, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 20.10.2021 tarihli toplantısında alınan 08/09 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :HSFLVBM4LK Pin Kodu :36872 Belge Teklp Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys
Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta: ozelkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr
Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2021/08
KARAR NO: 2021.08.09 **Karar Tarihi: 20.10.2021**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof.Dr. Emine AHMETOĞLU'nun yaptığı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Halime Kübra TÜRKÖZ tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılımı ☒evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılımı ☐evet ☒hayır

Prof.Dr. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılımı ☐evet ☒hayır

Prof.Dr. Melihat TUZUN
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılımı ☒evet ☐hayır

Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılımı ☒evet ☐hayır

Prof.Dr. Hakkı Mevlüt ÖZCAN
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılımı ☒evet ☐hayır

Doç.Dr. Gökhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılımı ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Esma [illegible]AYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç.Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayırDoç.

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

EK 3: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

4.1. Demografik Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmenler,

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin belirlemeyi amaçladığımız çalışmamıza katılımınızı rica ediyoruz.

Erken okuryazarlık becerisi; alan yazında ilköğretim döneminde gerçekleştirilen okuma yazma öğretiminin öncesinde, çocukların edinmeleri gereken ön koşul bilgi, beceri ve tutumlar şeklinde ifade edilmektedir.

Çalışmaya katılımınız tamamen isteğe bağlı olup, en fazla 15 dakikanızı alacaktır. Yardımlarınız olmadan bu çalışmayı tamamlayamayacağımızı belirtir, tüm katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Halime Kübra TÜRKÖZ

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi (iletişim: halimekubraturkoz@gmail.com)

Cinsiyetiniz:
Kadın ( )
Erkek ( )

Yaşınız: .....

Medeni Durumunuz:
Evli ( )
Bekâr ( )

Çalıştığınız yer:
İl ( )
İlçe ( )
Köy ( )

Çalıştığınız il: .....

Çalıştığınız kurum:
MEB'e bağlı bağımsız anaokulu ( )
MEB'e bağlı ilköğretim bünyesindeki anasınıfı ( )
Özel anaokulu ( )
Özel anasınıfı ( )

Öğrenim durumunuz:
Ön lisans ( )
Lisans ( )

Yüksek Lisans ( )
Doktora ( )
Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? .....
Okulunuzdaki mevcut pozisyonunuz:
İdareci ( )
Öğretmen ( )
Sınıfınızda bulunan öğrencilerin yaş aralığı: .....
Daha önce erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bir eğitim aldınız mı?
Evet ( )
Hayır ( )
Cevabınız "EVET" ise ne tür bir eğitim aldınız? Uyanların tümünü işaretleyiniz.
Lisans dersi ( )
Konferans ( )
Hizmet içi eğitim ( )
Diğer ( ) Lütfen açıklayınız .....
Okulunuzun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyini nasıl tanımlarsınız?
Alt ( )
Orta ( )
Üst ( )
Okuryazar olmak, yaşamın çok erken dönemlerinde başlayan sürekli, gelişimsel bir süreçtir.
Katılıyorum ( )
Katılmıyorum ( )
Okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri şeklinde desteklenmeye başlamasını gerekli buluyor musunuz?
Evet ( )
Hayır ( )
Sınıfımda erken okuryazarlık uygulamaları için çeşitli fırsatlar (okuryazarlık materyalleri ve yerleri sağlama, günlük eğitim akışında ve sınıfta düzenlemeler yapma ve veli katılımı vb.) yaratmayı önemli bulurum.
Evet ( )
Hayır ()
Teknoloji erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ne düzeyde etkilidir?
Hiç ( )
Az ( )
Orta düzeyde ( )
Çok ( )

4.2. Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT)

Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı

Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi ve beceri düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Araçta 27 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Aracı yanıtlarken size en uygun seçeneği daire içine almanız yeterlidir. Lütfen hiçbir soruyu atlamadan yanıtlayınız.

1. Erken okuryazarlık ifadesini aşağıdakilerden hangisinin karşıladığı söylenebilir?

a) Okul öncesinde okuma-yazma öğretimi
b) Okuma-yazmaya hazırlık becerilerinin öğretimi
c) Görsel algı becerilerinin öğretimi
d) İletişim becerilerinin öğretimi
e) Sosyal becerilerin öğretimi

23. Sözcük bilgisini desteklemek için aşağıdaki etkinliklerden hangisi ya da hangileri yapılabilir?

I. Kitap okumak
II. Hikâye anlatmak
III. Yazı çalışması yapmak

a) Yalnız I
b) Yalnız II
c) I ve
d) I ve
e) I, II ve

27. Dinlediğini anlama becerisinin okumanın hangi boyutunu doğrudan etkilediği söylenebilir?

a) Akıcılık
b) Anlama
c) Çözümleme
d) Hız
e) Doğruluk

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN YETERLİLİKLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Bu ölçek formu okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterliliklerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekteki her madde için 5 seçenek söz konusudur. Maddelerden kendinize en uygun geleni işaretlemeniz yeterlidir. Lütfen hiçbir soruyu atlamadan yanıtlayınız.

Sıra No	MADDELER	Uygulama Dereceniz				
		Her Zaman	Sıklıkla	Nadiren	Çok Az	Hiçbir zaman
1.FAKTÖR: DİKKAT VE BELLEK ÇALIŞMALARI						
1	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların dikkat edilmesi gereken nesneyi, durumu, olayı fark etmesini (farklı olanı bulma, aynı olanı bulma, şeklin aynısını yapma, eksik kısmı tamamlama) sağlayacak etkinlikler düzenlemem.					