

TC
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

66-72 AYLIK ÇOCUKLARIN YAZI FARKINDALIĞI VE
YAZMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DURSUN BADEMCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

YRD. DOÇ. DR. DEVLET ALAKOÇ PİRPIR

KONYA-2016

TC
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

66-72 AYLIK ÇOCUKLARIN YAZI FARKINDALIĞI VE
YAZMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DURSUN BADEMCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

YRD. DOÇ. DR. DEVLET ALAKOÇ PİRPIR

KONYA-2016



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	DURSUN BADEMÇİ
	Numarası	114238031001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi/Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin İmzası



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu

Öğrencinin	Adı Soyadı	DURSUN BADEMCI
	Numarası	114238031001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi/Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	YRD.DOÇ.DR.DEVLET ALAKOÇ PİRPİR
Tezin Adı	66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan '66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi' başlıklı bu çalışma 21/01/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı	Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler
Yrd. Doç. Dr. Devlet Alakoç PİRPİR		Danışman
Yrd. Doç. Dr. Aysel ÇAĞDAŞ		Üye (Asil)
Doç. Dr. Emel ARSLAN		Üye (Asil)

İmza
Alakoç
Aysel
Emel

TEŞEKKÜR

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu araştırma, benim için pek çok kıymetli insanların yardımıyla ortaya çıkmıştır.

Öncelikle, araştırmanın planlanmasında, uygulanmasında, verilerin analizinde ve değerlendirilmesinde büyük katkısı olan, fikirleriyle bana yol gösteren, bilimsel yaklaşımıyla yetismeme katkıda bulunan, sabrını ve hoşgörüsünü hiçbir zaman esirgemeyen bütün bunların yanı sıra manevi desteği ve güveni ile her zaman yanımda olan Değerli Hocam ve Tez Danışmanım Sayın YRD. DOÇ. DR. DEVLET ALAKOÇ PİRPİR'E sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda kullanmam için kendisinin geliştirmiş olduğu ölçekleri ve yine kendisinin yazmış olduğu hikâye kitabını benimle paylaşan YRD. DOÇ. DR. ÖZLEM ŞİMŞEK ÇETİN'e, ölçeklerin uygulanması için izin işlemlerinin kısa sürede tamamlanmasında katkısı olan Bingöl İl Milli Eğitim Müdürü YAKUP SARI'ya, araştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarının müdürlerine, araştırmaya katkı sağlayan saygıdeğer öğretmenlere, öğrenci velilerine ve sevgili öğrencilere, çeviri işlemlerinde bana yardımcı olan arkadaşlarıma, yüksek lisans ders döneminde tanışmış olduğum gerek akademik gerekse insani tavırlarıyla ufkumu açan ve akademisyenlik mesleğini bana daha da sevdiren Selçuk Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerine ve elemanlarına, araştırmada yardımcı ve katkısı olan arkadaşlarıma ve katkısı olduğu halde hatırlayamadığım herkese teşekkür ederim.

Araştırmanın tamamlanması sırasında kendisini çok ihmal ettiğim biricik kızım ECEM DİLARA BADEMCİ'ye araştırmanın her aşamasında beni motive eden ve sonsuz sabırla bana destek veren, benim için hiçbir fedakârlığı yapmaktan kaçınmayan her an yanımda olan sevgili eşim NUR BADEMCİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

DURSUN BADEMCİ



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	DURSUN BADEMCI
	Numarası	114238031001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi / Çocuk Gelişimi ve Yönetimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	YRD. DOÇ. DR. DEVLET ALAKOÇ PİRPIR
Tezin Adı	66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı Ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıklarını ve yazmaya hazırlık becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu değişkenler; okul öncesi eğitim alma, cinsiyetleri, doğum sırası, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu ve babanın mesleği şeklindedir.

Araştırmanın evrenini Bingöl il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki resmi ve özel ilkokulların birinci sınıflarına devam eden 66-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Bu ilkokulların birinci sınıflarına 2014-2015 eğitim-öğretim yılında devam eden çocuklar arasından tesadüfi eleman örnekleme yöntemi ile seçilen 311 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şimşek ve Alisinanoğlu (2011) tarafından geliştirilmiş 'Kişisel Bilgi Formu', 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi' ve 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi' kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çocukların okul öncesi eğitim alma, cinsiyet ve anne çalışma durumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı, t testi; doğum sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, baba meslek değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ise, tek yönlü varyans analizi tekniği ile belirlenmiştir. Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlılık düzeyinde, grupların belirlenmesinde, ortaya çıkan bu farklılığın hangi grubun lehine olduğunu saptamak amacıyla 'Tukey Testi' uygulanmıştır. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıkları ile yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla ise 'Pearson Korelasyon Katsayısı Testi' kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıklarının; okul öncesi eğitim alma, anne-baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu ve baba mesleği değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı, doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri açısından ise, anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. 66-72 aylık çocukların yazmaya hazırlık becerileri açısından ise; okul öncesi eğitim alma, anne-baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu ve baba mesleği değişkenleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanırken, doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri açısından ise, anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Ayrıca araştırmada yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okuma Yazmaya Hazırlık, Yazı Farkındalığı, Yazmaya Hazırlık.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin

Adı Soyadı	DURSUN BADEMCI
Numarası	114238031001
Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi / Çocuk Gelişimi ve Yönetimi
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
Tez Danışmanı	YRD. DOÇ. DR. DEVLET ALAKOÇ PİRPIR
Tezin İngilizce Adı	The Analysis Of 66-72 Months Old Children' Writing Awareness And Prepatation Skills For Writing İn Terms Of Various Variables

SUMMARY

The aim of this study is to investigate 66-72 months old children' writing awareness and preparation skills for writing by being based upon diverse variables. These variables are attending preschool education, gender, birth order, educational status of parents and professional status of parents.

The target population consists of the 66-72 month old children who attend the first grade of primary school of the private and public schools which depend on the ministry of national education in Bingöl. 311 children who have been chosen via random sample research method from among the students who attend the first grade of primary school in 2014-2015 are the workgroup of this study.

'The personal information form', 'evaluation control list of preparation skills for writing of preschool children', and 'evaluation control list of writing awareness of preschool children' which have been propounded by Simsek and Alisinanoglu (2011) were used for the research as data collection tool.

SPSS 22.0 Packaged software was used for statistical analysis of gained data in the research. 66-72 months old children' writing awareness and preparation skills for writing have been carried out via 't test' in order to find out if there is a differentiation or not in terms of variables of attending preschool education, gender and mother working status, and have been used one-way analysis of variance technic in order to find out whether there is a differentiation in respect of the variables of birth order, mother education status, father education status and father professional status. 'Tukey Test' has been used, the difference which was generated at the significance level as the result of variance analysis and the determination of groups, for

determining at what level and which group's advantage. As for finding out the correlation between writing awareness and preparation skills for writing of 66-72 month old children, coefficient of correlation statistical processes have been benefited. For data analysis, significance level has been determined as 0.05.

The research findings state that while there is a differentiation at the level of significance between children's writing awareness and attending or not attending preschool education status, parents' educational status, mother's working status (if works or not), father professional status in terms of 0.05 significance level, there is not a differentiation at the level of significance between children's writing awareness and age, birth order, and gender.

Moreover, whilst there a differentiation at the level of significance between the variables of 66-72 month old children's preparation skills for writing and age, parents' educational status, mother working status, father professional status in terms of 0.05 significance level, there is not a differentiation at the level of significance between their preparation skills for writing and birth order and age. Furthermore, it has been investigated that there is a positively significant correlation between writing awareness and preparation skills for writing of 66-72 month old children.

Key words: Preschool Education, Preparation for Reading and Writing, Writing Awareness, Preparation for Writing.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
Bilimsel Etik Sayfası	I
Tez Kabul Formu	II
Teşekkür	III
Özet	IV
Summary	VI
İçindekiler	VIII
Tablo Listesi	XII
BİRİNCİ BÖLÜM - GİRİŞ	
1.1.Araştırmanın Problemi	13
1.2.Araştırmanın Amacı	15
1.2.1.Araştırmanın Alt Amaçları	15
1.3.Araştırmanın Önemi	16
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları	18
1.5.Araştırmanın Sayıltıları	18
1.6.Tanımlar	19
İKİNCİ BÖLÜM - KURAMSAL TEMEL VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1.Okul Öncesi Eğitimi Nedir?	20
2.1.1.Okul Öncesi Eğitiminin Tanımı	20
2.1.2.Okul Öncesi Eğitiminin Önemi	22
2.1.3.Okul Öncesi Eğitiminin Kurumları	25
2.1.4.Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri	25
2.1.5.Okul Öncesi Eğitiminin Tarihçesi	28
2.1.5.1.Dünyada Okul Öncesi Eğitiminin Tarihçesi	28
2.1.5.2.Türkiye’de Okul Öncesi Eğitiminin Tarihçesi	31
2.2.5-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Özellikleri	35
2.2.1.5-6 Yaş Çocuklarının Fiziksel Gelişim Özellikleri	35
2.2.2.5-6 Yaş Çocuklarının Zihinsel Gelişim Özellikleri	36
2.2.3.5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişim Özellikleri	38
2.2.4.5-6 Yaş Çocuklarının Duygusal Gelişim Özellikleri	39

2.2.5.5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Özellikleri	41
2.3.İlköğretim Dönemi Çocuklarının Gelişim Özellikleri	43
2.4.Okul Öncesi Dönemde Okuma-Yazmaya Hazırlık	47
2.4.1.Okuma-Yazmaya Hazırlıkla İlgili Kavramlar	47
2.4.1.1.Okuma-Yazmaya Hazırlık	48
2.4.1.2.Okuryazarlık (Literacy) Kavramı	49
2.4.1.3.Ön Okuryazarlık (Pre-Literacy)	50
2.4.1.4.Öncül ve Durumsal Okuryazarlık (Emergent Literacy)	51
2.4.1.5.Erken Okuryazarlık (Early Literacy)	53
2.5.Okul Öncesi Dönemde Okuma-Yazma Becerileri	54
2.5.1.Sözel Dil Becerileri	54
2.5.2.Fonolojik Farkındalık	55
2.5.3.Yazı Farkındalığı (Bilinci-Duyarlılığı)	58
2.5.4.Yazmaya Hazırlık Becerileri	62
2.6.Yazma Öğretimine Etki Eden Unsurlar	69
2.6.1.Oturma Pozisyonu	70
2.6.2.Kalem Tutma	71
2.6.3.Kâğıt Tutma	72
2.6.4.Yazı Yönü	72
2.6.5.Yazı Hızı	72
2.6.6.Kas Gelişimi	73
2.6.7.El Tercihi	73
2.7.Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Desteklenmesinde Okul Öncesi Eğitimin Rolü	74
2.8.İlgili Araştırmalar	79
2.8.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	79
2.8.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	88
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM - YÖNTEM	
3.1.Araştırma Modeli	100
3.2.Çalışma Grubu	100
3.3.Verilerin Toplanması	101

3.3.1. Veri Toplama Araçları	102
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu	102
3.3.1.2. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi	103
3.3.1.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi	104
3.4. Verilerin Analizi	105
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM - BULGULAR	
4.1.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalıklar ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Elde Edilen Bulgular	106
4.1.1.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?	106
4.1.2.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Çocukların Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	107
4.1.3.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Çocukların Doğum Sırasına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	108
4.1.4.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?	111
4.1.5.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?	113
4.1.6.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?	116
4.1.7.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Babanın Mesleğine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	117
4.2.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı İle Yazmaya Hazırlık Becerileri Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular	120
4.2.1.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı İle Yazmaya Hazırlık Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	120

BEŞİNCİ BÖLÜM - TARTIŞMA VE YORUM

5.1.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Faktörü Etkisinin İncelenmesi	121
5.2.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine Cinsiyet Faktörü Etkisinin İncelenmesi	123
5.3.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine Doğum Sırası Faktörü Etkisinin İncelenmesi	124
5.4.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine Annenin Eğitim Durumu Faktörü ve Baba Eğitim Durumu Faktörü Etkisinin İncelenmesi	125
5.5.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine Annenin Çalışma Durumu Faktörü Etkisinin İncelenmesi	127
5.6.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine Babanın Mesleği Faktörü Etkisinin İncelenmesi	128
5.7.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı İle Yazmaya Hazırlık Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulguların Yorumlanması	129
5.8.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Arasındaki Korelasyon Katsayısı Sonuçları	130

ALTINCI BÖLÜM - SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.Sonuç	133
6.2.Öneriler	135

KAYNAKLAR	137
------------------	------------

EKLER	161
--------------	------------

ÖZGEÇMİŞ	163
-----------------	------------

TABLO-ŞEKİL LİSTESİ

Tablo 1.Araştırma Grubunda Bulunan Çocuklara ve Ailelerine Ait Bazı Demografik Özellikler

Tablo 2.Okul Öncesi Eğitim Alıp-Almama Durumuna Göre Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 3.Cinsiyete Göre Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.66-72 Aylık Çocukların Doğum Sırasına Göre n, Ss, \bar{x} Değerleri

Tablo 5.Doğum Sırasına Göre Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 6.Annenin Eğitim Durumuna Göre n, Ss, \bar{x} Değerleri

Tablo 7.Annenin Eğitim Durumuna Göre Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 8.Babanın Eğitim Durumuna Göre n, Ss, \bar{x} Değerleri

Tablo 9.Babanın Eğitim Durumuna Göre Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 10.Annenin Çalışma Durumuna Göre Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 11.Babanın Mesleğine Göre n, Ss, \bar{x} Değerleri

Tablo 12.Babanın Mesleğine Göre Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 13.66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalıkları İle Yazmaya Hazırlık Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

İçinde bulunduğumuz bilgi çağındaki hızlı gelişmeler ve bilimsel ilerlemeler, her alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemekte ve bu gelişmeler eğitim sistemi üzerinde köklü değişiklikler yapılmasına neden olmaktadır (Bay, 2008). Bu gelişmeler ve ilerlemeler, eğitimin temeli olan ilkokuma yazma öğretimini de etkilemektedir (Yiğit, 2009). Tüm eğitim sisteminin temelinde yer alan ilkokuma ve yazma öğretimi, hem yaşanmışlıkları deneyimleri kuşaktan kuşağa taşıma hem de insanlar arasında son derece etkili ve önemli bir iletişim, anlaşma aracı özelliği taşımaktadır (Öz, 1999). İlk okuma yazma öğretiminin bu kadar önemli olması, ilk formal eğitim olan okul öncesi eğitimi ve bu döneme denk gelen yılların önemini daha da arttırmaktadır.

Okul öncesi çocukların hayatının en duyarlı ve çevrelerinden yoğun biçimde etkilendiği dönem olmasının yanı sıra gelişimsel açıdan da en hızlı geliştiği yıllardır. Bu dönemde çeşitli ve nitelikli uyarıcılarla karşılaşabileceği bir ortam hazırlanarak çocuğun gelişiminin desteklenmesi önemlidir (Arı, Bayhan, Üstün ve Akman, 2002; Ural, 1986; Öztürk, 1995; Gönen, 1990; Yavuzer, 1997). Bu dönemde kazanılan beceriler yardımıyla çocuklar ilkokuma ve yazmanın; kendilerini yazılı ve sözlü bir şekilde ifade edebilme, dilin kurallarına uygun okuyabilme, yazı yazabilme ve dinleyebilme gibi bir takım amaçlarına ulaşmış olacaktır (Erdoğan, 2009).

Çocukların okula başlamadan önce edindikleri bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimsel düzeyinin; onların akademik kariyerleriyle ilişkili olduğu ve bu beceri alanlarının herhangi birinden olan yoksunluk okula başlayan çocuk tarafından tek başına giderilmesi oldukça zor ve sıkıntılı bir süreç olduğu bilinmektedir (Alakoç Pirpir, 2011). Çünkü okul öncesi dönemdeki çocukların hazır bulunuşluğu ve gelişimsel olgunluğu açısından kazanacakları okuma-yazma becerileri, onların okuma yazma öğrenimindeki temeli oluşturmaktadır. Çocuklar bu becerilere istenilen seviyede sahip olmazsa ilkokuldaki okuma ve yazma öğrenimine başladıkları zaman güçlük çekebilirler (Justice

ve Ezell, 2001). Bundan dolayı çocuğun başarılı olabilmesi için gereken becerileri, okuma yazmaya etki edecek unsurları ve davranışları ilkokuldan önceki dönemde kazanmalıdır (Alakoç Pirpir, 2011).

Morrow (2005) okuma yazma gelişiminin ömür boyu devam eden ve yaşamın ilk yıllarından itibaren daha çocuklar okula başlamadan başlayan bir süreç olduğunu belirtmiştir. (Akt: Akbaba Altun, Şimşek Çetin, Bay, 2014). Çocuğun okuryazarlık becerileri birbiri ile etkileşim halinde olan ve bu etkileşim ile gelişen okuma, yazma, ses farkındalığı ve sözel dil becerileri gibi alt birimlerden oluşmaktadır. Bu nedenle çocuğun okuma ve yazma gelişiminden ve eğitiminden bahsederken her iki beceriye de değinilmelidir. Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma becerileri ile ilgili olan ‘yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık’ kavramları birbirinden farklı çalışmalar içerir (Güneş, 2007). Yazı farkındalığı, ‘yazının yönü, yazının işlevleri ve farkına varma, yazıyı oluşturan birimleri öğrenme gibi’ konuları kapsamaktadır (Piltin ve Temur, 2011).

Yazma; sözlü veya sözsüz konuşma seslerini, görsel işaretlere dönüştürme süreci, harfleri tanıma ve ayırma yeteneği, yazılı iletişim için kullanılan sembol sistemi ve beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir (Yazıcı, 2010). Yazmaya hazırlık ise fiziksel, zihinsel, gelişimsel, etkileşimsel süreçlerden meydana gelmektedir (Güneş, 2007). Yazmaya hazırlık çalışmaları, çocukların algılama, ilişki kurma, dikkatini toplama, hatırlama, eşleştirme, çizgi çizme ve soldan sağa yazma becerilerini geliştirebilmelerini ve bilişsel becerilerinden faydalanabilmelerini sağlayan çalışmalardır (Demiral, Genç, Kepsütlu ve diğ., 1989).

Okul öncesi dönemdeki öğrencilerin yazma gelişimleri ile ilgili önemli bir kavram olan yazı farkındalığı; yazmaya hazırlık çalışmalarından farklı olup, erken yaşlardan itibaren çocukların dikkatlerini yazıya çekme ve yazının önemini çocuklara kavratmaya yönelik çalışmaları kapsamaktadır. Çocukların yazı farkındalıklarının geliştirilerek, ses farkındalığı ile birleştirmelerini ve okuma yazma farkındalığını edinmelerinin sağlanması gerekmektedir. Bu durum çocuğun yazının anlamını araştırmak ve yazmanın da yazılı anlamlar üretmek olduğunu anlamasını gerektirmektedir (Güneş, 2007). Yazı dili becerilerinin başarılı bir okul performansı için önemi büyük olup, yazı dili zayıf

olan öğrenciler öğretim programının akademik beklentilerini karşılamada eksik kalmaktadır (Duran, 2009). Görüldüğü üzere çocuğun bilgi kazanımı ve okuldaki başarısı üzerinde yazma becerilerinin önemli katkısı olduğu için çocuğun bu temel becerideki başarısı ayrı bir önem kazanmaktadır (Jongmans, Linthorst, Westenberg ve Smits-Engelsman, 2003). Bu açıdan ele alındığında okul öncesi eğitimin amaçlarından biri de çocukların okuma ve yazmayı öğrenebilmeleri için gerekli ön hazırlığı çocuklara kazandırabilmektir. Bu amaçla çocukların okuma-yazmaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmeleri için onlara okuma-yazma öğrenmenin gerekliliğini kazandırmak oldukça önemli bir görevdir (MEB, 2013a).

Literatür incelendiğinde okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda okul öncesi öğretmenlerin yeterliklerine ve görüşlerine yer verilen çalışmalar (Bay, 2008; Güleç, 2008; Deretarla Gül ve Bal, 2006) ile ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazmaya geçiş süreciyle ilgili (Duran, 2009; Pehlivan, 2006) araştırma bulguları mevcut olup, okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini etkileyen faktörlerle ilgili araştırma bulguları oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla yapılan bu araştırma ile çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından ilişkisinin incelenmesi amaçlandığından bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıkları ve yazmaya hazırlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu değişkenler; okul öncesi eğitim alma, cinsiyet, doğum sırası, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu, babanın mesleği şeklindedir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

66-72 aylık çocukların yazı farkındalıkları ve yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili olarak;

- 1.** 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri çocukların okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri çocukların doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
4. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri annenin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri babanın eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri annenin çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri babanın mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
8. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ile yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde yazma becerisi, bütün insanların kazanması gereken bir beceridir. Devamlı bir değişime ve gelişime açık olan hayat ile beraberinde gelen yeni kurallar ve bu kurallara uyma zorunluluğu, toplumdaki statü ve etkinlik artırma girişimleri, boş zamanlarını değerlendirme çabaları ve en önemlisi insanların öğrenme ihtiyaçları yazma becerisine ve öğretimine gösterdikleri ilgiyi arttırmıştır (Kılıç, 1996). ‘İnsanlığın ortak beyni’ olan yazı; canlı bir organizma gibi doğar, gelişir ve zamanla da ömrünü tamamlayarak yok olur (Yazır, 1981). Ortak bir tanım olarak yazı; insanların duygularını, düşüncelerini, yaşadıklarını, gördüklerini ve hayal ettiklerini ifade edebilmek ya da başkalarına iletebilmek için bir nesne üstüne çizmek suretiyle kullandıkları sembollerdir (Duran, 2009; Akyol, 2000; Köksal, 1999; Demirel, 1999). Yazma ise düşünceyi, duyguyu ve izlenimleri yazı ile anlatma yoludur (Kesgin, 2006). Düşünmeyi, dil kurallarına uyma zorunluluğunu ve formal bir süreç gerektiren yazma

becerisi; zaman alan ve zor gelişen dil becerilerinden biridir. Harf sembolleri, yazı yönü ve harflerin yan yana gelmesi gibi durumları öğrenebilmek için ana dili eğitimine ihtiyaç vardır. Bundan dolayı dil becerileri uygun şartlarda ve ortamlarda, bol sayıda yapılacak etkinliğin yanı sıra özenme ve gayret etme gerektirir (Güneyli, 2006; Baştürk, 2004; Göğüş, 1978; Power ve Hubbard, 1996). Ferah (2001) ise yazma becerisini birçok öğrenme güçlüğüne içinde taşıyan, kişinin başkalarıyla iletişim kurmasını sağlayan, hayat boyu devam eden, öğrenilerek kazanılan, faydalı ve sürekli bir beceri olarak tanımlamıştır.

Başarılı bir okul performansında yazı dili becerileri önemli bir yer tutmakla birlikte bu alanda yetersiz olan çocuklar öğretim programının akademik gereksinimlerini karşılamada zayıf kalabilmektedirler (Duran, 2009). Çocuğun yazma becerilerinin temellerinin ve sözlü dilden yazılı dile geçişinin ilk adımının okul öncesi eğitim döneminde atıldığı (Ferah, 2007) dikkate alındığında, okul öncesi eğitim kurumlarının; çocukların bu özelliklerini geliştirme ve kontrol edebilme gibi önemli bir görevi üstlendikleri görülmektedir (Senemoğlu, 1994).

Bu açıdan bu araştırmada 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığından;

- Okul öncesi eğitimin önemini vurgulayan bulgular sunması açısından,
- Okul öncesi eğitimde yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri konusunu güncelleştirip ve üzerinde düşünme ve tartışma ortamı yaratması açısından,
- Okul öncesi öğretmenlerine yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri konularında rehber olması açısından,
- Okul öncesi dönemde üzerinde durulması halinde ilköğretim öğretmenlerine önemli derecede kolaylık sağlaması açısından,
- Öğrencilerin ilköğretime fiziksel ve sosyal olarak hazır oluşlarına ve akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağlaması açısından,

- Yazma öğrenme sürecindeki ‘öğrencinin’ incelenmesi açısından, araştırmanın önemli olduğu, araştırmacılara yardımcı olacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin genellemeler aşağıdaki sınırlılıklar dâhilinde geçerlidir.

1. Bingöl ili merkezindeki ilköğretim okullarında 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde ilköğretime yeni başlamış, 66-72 aylık çocuklardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırma da elde edilen veriler ‘Yazı Farkındalığını ve Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listelerinin’ ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın konusu, 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıkları ve yazmaya hazırlık becerileri; çocukların okul öncesi eğitim alma durumları, cinsiyetleri, doğum sırası, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu ve babanın mesleği değişkenleri ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

1. ‘Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi’ nin öğrencilerin yazı farkındalığını ölçeceği kabul edilmiştir.
2. ‘Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’ nin öğrencilerin yazma becerilerini ölçeceği kabul edilmiştir.
3. Öğrencilerin ‘Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi’ne ve ‘Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’ne samimi ve içten cevap verdikleri kabul edilmiştir.

4. Araştırmada kullanılan ‘Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi’ ve ‘Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’nin Türkiye Őartlarına uygun, güvenilir ve geçerli olduğu kabul edilmiştir.
5. Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Yazı: İnsanların duygularını, düşüncelerini, yaşadıklarını, gördüklerini ve hayal ettiklerini ifade edebilmek ya da başkalarına iletebilmek için bir nesne üstüne çizmek suretiyle kullanılan sembollerdir (Duran, 2009; Akyol, 2000; Köksal, 1999; Demirel, 1999).

Yazma: Düşünceyi, duyguyu ve izlenimleri yazı ile anlatma yoludur (Kesginç, 2006).

Yazı Farkındalığı: Yazı farkındalığı, ‘yazının yönü, yazının işlevleri ve farkına varma, yazıyı oluşturan birimleri öğrenme gibi’ konuları kapsamak ve ifade etmektedir (Pilten ve Temur, 2011).

Yazmaya Hazırlık: Çocukların yazma sürecini daha kolay yürütebilmeleri ve yazı yazarken çok fazla zorlanmamaları için yapılması gereken çalışmalarını içeren bir süreçtir (Gupta, 2009).

Yazmaya Hazırlık Becerileri: Formal olarak okuma yazma öğrenmeden önce bu beceriler ile ilgili belli bir düzeyde okuryazarlık bilgisine sahip olmak demektir (Pilten ve Temur, 2011).

Okul Öncesi Eğitim: Annenin annelik için hazırlandığı doğum öncesi andan itibaren başlayarak ilkokulun ilk zamanlarına (örgün eğitim programına uyumunun sağlanmasına) kadar devam eden, çocuğa beraberinde getirdiği gelişim becerilerini en iyi şekilde ortaya çıkarması için gerekli fırsatları sağlayan ve çocuğun bütün gelişimine katkıda bulunan süreçtir (Ülküer, 1993).

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

Bu bölümde araştırmanın kuramsal ve kavramsal temelini oluşturan okul öncesi eğitimi, 5-6 yaş çocuklarının gelişim özellikleri, ilköğretim birinci sınıf çocuğunun gelişim özellikleri, okul öncesi dönemde okuma-yazmaya hazırlık, okul öncesi dönemde okuma-yazma becerileri, yazma öğretimine etki eden unsurlar, yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin desteklenmesinde okul öncesi eğitiminin rolü konuları ayrıntılı bir biçimde ele alınıp incelenmiş ve söz konusu konularla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Eğitimi Nedir?

2.1.1. Okul Öncesi Eğitiminin Tanımı

Eğitim, kişinin yeteneklerini ortaya çıkaran ve gelişmesine yardımcı olan bir süreçten ziyade içinde kişiye toplumla kucaklaşmasını sağlayan, onu ilerleten ve geliştiren bir güçtür (İnan, Aşıcı, Küçüktepe, Tıraş, Şimşek ve Özden, 2004). Bir Ülkelerin sosyal ve ekonomik gelişmişlikleri eğitime verilen önemden de anlaşılabilir olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Bu açıdan ele alındığında okul öncesi eğitim, özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı koşullardan gelen çocukların okul başarılarını artırmada önemli bir araçtır (Biber, 2012).

0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi yılları insanların karakteri ve kişiliği üzerinde diğer yıllara göre daha önem arz ettiği için insan hayatının kilit evrelerinin başında gelmektedir (Arı, 2003). Ayrıca çocuk gelişiminde kritik evre kabul edilen bu dönem çocuğun doğum öncesinden başlayarak etkileşim halinde olduğu çevreden kazandıklarını, onun yetişkinlik profilini, alışkanlıklarını, değer yargılarını da biçimlendirdiği bir dönemdir (Turan, 2004). Yapılan araştırmalar sonucunda, insan hayatının çeşitli alanlarındaki gelişme ve öğrenmelerin büyük kısmının, yaşamın çok erken yıllarında ortaya çıktığı saptanmıştır. Ayrıca bu zaman dilimi, daha sonraki tüm becerilerin kazanıldığı en kritik yıllardır. Temel bilgi ve beceriler, doğrudan sağlanan uyarıcılar ve ön hazırlıklar ile kazandırılmazsa, ilerleyen dönemlerde kazanılsa bile,

ulaşılan seviye istenilen ve beklenen düzey olmayabilir (Bilgin, 1996). Bu nedenle bu dönemde çocuklara verilecek olan eğitim büyük önem taşımaktadır.

0-6 yaş grubu çocukların eğitimini kapsayan ‘okul öncesi eğitim’ kavramı çeşitli kaynaklarda farklı biçimlerde tanımlanmaktadır:

Okul öncesi eğitim, annenin annelik için hazırlandığı doğum öncesi andan itibaren başlayarak ilkokulun ilk zamanlarına (örgün eğitim programına uyumunun sağlanmasına) kadar devam eden, çocuğa beraberinde getirdiği gelişim becerilerini en iyi şekilde ortaya çıkarması için gerekli fırsatları sağlayan ve çocuğun bütün gelişimine katkıda bulunan süreçtir (Ülküer, 1993).

Abacı (2000) okul öncesi eğitimi; ‘çocuğun doğumundan okula başlamasına kadar geçen süreçte, bedensel gelişimine bağlı olarak kazanılması gereken davranışların ve zihinsel gelişimi ile ilgili kavrama ve neticelendirme becerilerin kazanıldığı, belirli bazı önemli kavramların öğrenildiği dönem’ olarak tanımlamıştır.

1973 yılında yürürlüğe giren ‘1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Türk Milli Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde, okul öncesi eğitime, örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiş, okul öncesi eğitim (MEB, 2009b), ‘mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan, isteğe bağlı bir eğitimidir’ şeklinde tanımlamıştır (Biber, 2012).

Okul öncesi dönemde çocuk, başta anne baba olmak üzere çoğunluğunu yetişkinlerin oluşturduğu dünyada kendini kabul ettirmek durumundadır. Okul öncesi eğitim 0-6 yaş çocukların çok yönlü gelişimlerinin (beden, zihin, yaratıcılık, duyu ve sosyal gelişim) bir bütün olarak desteklenerek sahip oldukları kapasiteyi en üst düzeyde kullanmalarına yardım eden, onları bir üst eğitim kurumuna hazırlayan eğitim dönemidir (Polat Unutkan, 2007).

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumdan ilkokula kadar bireysel gelişimleri, farklılıkları ve kabiliyetleri dikkate alınarak, çocukların sağlıklı bir biçimde gelişmelerini sağlayıcı, olumlu kişiliğinin temelini atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya

çıkarıldığı, çocuklara kendine güven duymalarının sağlandığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu planlı bir eğitimidir (Kuvvet, 2001).

Bu tanımlar sonucunda okul öncesi eğitimin tanımını oluşturan maddeler şöyle sıralanabilir:

- Çocuğun doğumundan 6 yaşa kadar olan süreçte,
- Çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik olarak, gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaya çalışılan,
- Çocuğun potansiyelini ortaya çıkarmasını, geliştirmesini, kendini ifade etmesini sağlamayı amaçlayan,
- İlköğretime hazırlığı sağlayan,
- Çocuğun içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanımasını ve benimsemesini sağlayan, Çocuğa uyarıcı bir çevre imkânı sunan,
- Bir eğitim kurumunda, ailede ya da alternatif programlarda verilen sistemli ve planlı bir eğitim süreci olarak ifade edilmektedir (Kuru Turaşı, 2009).

Bütün bu tanımlardan yola çıkarak okul öncesi eğitimin, doğum öncesi dönemden itibaren başlayıp informal olarak devam eden eğitim sürecinden; daha planlı, programlı ve organize bir örgüt tarafından verilecek eğitim süreci olan ilköğretim aşamasına hazır oluşunu hızlandıran, uyum sağlamasını kolaylaştıran ve ileriki hayatına ciddi bir şekilde etkisi olacak olan (fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve dilsel) beceri gelişimlerinin var olan temellerini sağlamlaştıran, rastlantılara bırakılmayacak kadar önemli, sistemli ve bilimsel formal bir eğitimin uzman eğitimciler tarafından verildiği dönem, hayata hazırlık safhası ya da insanoğlu hayatındaki eğitim sürecinin en can alıcı evresi olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.2. Okul Öncesi Eğitiminin Önemi

Okul öncesi her çocuğun hayatının temelini oluşturan bir dönemdir. Aile ortamının çocuğa sağladığı sevgi ve şefkat kadar çocuğun sağlığı ve beslenmesi de bu

dönemde önemli bir yere sahiptir. Tüm bunların yanı sıra önemli olan bir başka husus ise çocuğun gelişimini etkili bir şekilde destekleyebilecek sosyal ve fiziksel mekândır. Bu yaşlardaki deneyimler çocuğun karakteri üzerinde önemli derecede etkin rol oynar. Ayrıca bu dönem çocuklarının başka bir özelliği ise dışarıdan tarafına gelebilecek tehlikelere karşı savunmasız olmasıdır (Oktay, 2007).

Okul öncesi eğitim dönemini içine alan 3-6 yaş arası, insanoğlunun fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerinin diğer dönemlere göre daha hızlı olduğu dönemdir. Çocuğun ilerideki yaşamı için bu dönemdeki gelişmeler oldukça önemlidir. Bu dönemde çocuğun beceri ve kabiliyetlerini geliştirilebilmesi amacıyla çocuğa yardım edilmesi, çocuğun doğru davranışlarının pekiştirilmesi gerekmektedir. Söz konusu durum ancak iyi planlanmış bir okul öncesi eğitimle olmaktadır (Poyraz ve Dere, 2001).

Günümüzde bilim ve teknolojideki gelişmelerin sağladığı imkânlarla çocuğun bu dönemdeki gereksinimlerinin karşılanabilmesi artık ailenin tek başına altından kalkabileceği bir sorumluluk ve konu olmanın dışına çıkmıştır. Bundan dolayı ailenin bu sorumluluğunun önemli bir kısmını okul öncesi eğitim kurumları vazife olarak üstlenmektedir (Oktay, 2003). Bu kurumların, çocukların merak duygusunu geliştirme, çocukları öğrenmeye ve düşünmeye sevk etme, çocuğun bu özelliklerini geliştirme ve kontrol etmeye (Çınar, Hatunoğlu ve Büyükkasap, 2006) yönelik işlevleri yanında, bu kurumlar, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, gündelik sorunlara çözümler ve seçenekler sunabilen, kendi kararlarını kendisi verebilen öz denetim mekanizması geliştiren, kendi haklarına bilincinde olduğu kadar başkalarının da haklarına saygılı bireylerin yetiştirilebilmesinde de ailenin en büyük destekçilerinden biri konumundadır (Oktay, 2003).

Bireyin bulunduğu ortama uyum sağlayabilmesi eğitimin önemli hedeflerinden birisidir. Bu uyumun temellerinin okul öncesi dönemde atılması gerekliliği günümüzde genel geçer bir gerçek olmuş durumdadır. Bu bakımdan eğitim ihtiyacının önemli bir bölümünü ve eğitim sisteminin ilk ayağını oluşturan ‘Okul Öncesi Eğitimi’ insan yaşamında büyük bir önem taşımaktadır (MEB, 1993).

Okul öncesi eğitim aracılığıyla çocuğun zihinsel ve bedensel olgunluğa erişerek okula hazırlanmasına yardımcı olunmakta, bu sayede bir sonraki öğrenimlerinde başarılı olma şansı artırılmaktadır. Çocuğun çeşitli alanlarda yeterlilik ve yetersizlikleri, duygusal sorunları daha erken yaşlarda saptanıp, buna yönelik önlemler alınabilmektedir (Dirim, 2004).

Okul öncesi eğitiminin ileriki yaşlardaki önemi nedeniyle bu yaş grubundaki çocukların okullaşma oranını yükseltmek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitimin zorunlu olmasını planlamaktadır. 2009-2010 eğitim öğretim yılında 32 ilde pilot uygulamaya geçilmiştir. Bu kapsamda 5 yaş (60-72 ay) grubu zorunlu eğitim kapsamına alınacak pilot iller belirlenirken, okullaşma oranı %51 üzerinde olmasına, derslik, öğretmen, donanım ve materyal ihtiyaçları dikkate alınmıştır (MEB, 2009b). MEB, 2013-2014 eğitim öğretim yılı sonunda kadar Türkiye genelinde 5 yaş grubunun okullaşma oranını %100'e çıkararak, zorunlu okul öncesi eğitimi Türkiye geneline yaygınlaştırmayı hedeflemektedir (Biber, 2012).

MEB'in 2010-2014 yılları için hazırladığı Stratejik Plan'da 'Okul öncesi eğitim için okullaşma oranını %70'in üstüne çıkarmayı' amaçlamasına rağmen, 4+4+4 düzenlemesiyle birlikte okul öncesi eğitimde okullaşma oranında geçici bir gerileme olmuştur. 2011-2012 eğitim öğretim yılında, 5 yaş grubunda okul öncesi eğitimde okullaşma oranı % 65,69 iken, 2012-2013 eğitim öğretim yılında % 39,72, 2013-2014 eğitim öğretim yılında ise çok az bir artışla % 42,54'e çıkmıştır. 2014-2015 yılında ise 5 yaş grubu çocukların % 53.78'i okul öncesi eğitim almaktadır (TÜİK, 2015).

Sonuç olarak, yapılan çalışmalar okul öncesi dönemin insanın tüm yaşamına ve toplum hayatına etkilerinin ne kadar yüksek olduğunu işaret etmektedir. Okul öncesi eğitim yalnızca bireyi kişisel olarak geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda aileyi ve toplumu da etkilemektedir. Bu etkiler, ailelerin çocuk yetiştirme biçimlerindeki değişiklikten, bireyler için daha iyi bir akademik yaşama; çocuk ölümlerinin azalmasından, eğitim eşitsizliklerinin ortadan kaldırılmasına ve ülke ekonomisinin hızlı gelişmesine kadar pek çok farklı açıdan gerçekleşmektedir (MEB, 1993).

2.1.3. Okul Öncesi Eğitiminin Kurumları

Oğuzkan ve Oral (1997)'e göre, okul öncesi eğitim kurumu; 0-6 yaş (0-72 ay) arası çocukların tüm gelişimlerini, fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal vb. yönlerden sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde, toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren, onlarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı işlek bir zekânın temellerini atan, uzman eğitici kadroya sahip, temel fonksiyonu eğitim olan kuruluşlardır.

Okul öncesi eğitim kurumları kapsadığı yaşlara göre farklılaşmaktadır:

Anaokulu: 36-66 ay arası çocukların bedensel, duygusal, dil, sosyal gelişimlerinin ve öz bakım becerilerinin, zengin uyarıcı çevre ortamında ve grup içinde, yaratıcı etkinliklerle sunulduğu okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Aral ve Kandır, 2002; MEB, 2014).

Anasınıfı: 48-66 ay arası çocukları temel eğitime hazırlamak amacı olan örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıf olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2014).

Uygulama Sınıfı: 36-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitimle ilgili program uygulayan eğitim-öğretim kurumları bünyesinde açılan sınıfı ifade etmektedir (MEB, 2014).

2.1.4. Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri

Okul öncesi eğitimin amaçları ülkeden ülkeye, toplumdan topluma hatta aileden aileye bile farklılıklar gösterebilmektedir. Bazı ülkelerde amaçlar ülke genelinde açıkça ortaya konmuşken, bazı ülkelerde açıkça belli olmamakla birlikte, ailenin bu konudaki anlayışına göre şekillenmektedir. Ülkemizde ise, okul öncesi eğitimin amaçları Türk Milli Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimin özel amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak:

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar sağlamak,
2. Onları ilköğretime hazırlamak,

3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını sağlamaktır (Kayserili, 2009).

Okul öncesi dönem yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Her yaş grubunun gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır (MEB, 2013c). Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi ve nitelikli bir eğitimin yapılabilmesi için belli ilkelerin dikkate alınması söz konusudur. Bu konuda okul öncesi eğitim bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

1. Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklara uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazır duruma getirmelidir.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.

- 8.** Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.
- 9.** Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- 10.** Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- 11.** Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- 12.** Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- 13.** Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- 14.** Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- 15.** Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- 16.** Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
- 17.** Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- 18.** Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2013c; Zembat, 2001).

2.1.5. Okul Öncesi Eğitiminin Tarihçesi

2.1.5.1. Dünyada Okul Öncesi Eğitiminin Tarihçesi

Okul öncesi eğitim kavramı, çocuk gelişimi alanındaki ilk çalışmalarla birlikte ortaya çıkmış olup, çocuk gelişimi konusunda ilk çalışmaları yapanlar tıp doktorları ve sosyal reformcular olmuşlardır (MEB, 2007).

Günümüz eğitim dünyasının oluşumunda birçok katkısı bulunan bilim ve bilim adamlarının okul öncesi eğitimi ile ilgili de birçok katkısı bulunmaktadır. Tarihin genel seyrine bakıldığında ‘anaokulu’ kavramı, antik medeniyetler döneminde ele alınmış, ancak geniş anlamda uygulama alanı ile ilgili bulgulara bilim adamları tarafından ulaşılmamıştır. Bununla beraber M.Ö. 4. yüzyılda küçük çocuklar için eğitimin gereğine dair yazılmış eserler bulunmakta ve bu eserlerden en önemlisi Platon’un ‘Protagoras’ adlı kitabıdır. Protagoras, küçük çocukların yetiştirilmesiyle ilgili birçok esasa dolu olmasından başka çocukların eğitilmesi için anne-babalarında yetiştirilmesi gereğini ileri sürmesi önemlidir. Comenius, Montaigne, J. J. Rousseau, Fenelon, Madame Nicer, Madame Montessori, Dr. Decroly, Pestalozzi, Froebel, Madame Pape Carpentier, Piaget, Ferriere, Dottrens, Miss Parkhursts (Dalton Planı), Carleton Washbaune (Winnetka Metodu) gibi eğitimciler bu konu üzerinde uzun süre çalışmış olmalarına rağmen, okul öncesi eğitime geniş anlamda, 1620 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde, 1640 yılında Avrupa’da bilhassa Fransa, İngiltere, Almanya, Hollanda ve Belçika’da yer verilmeye başlanmıştır (Üstünova, 1998).

Johann Pestalozzi’nin 1774 yılında, kendi çocuğu üzerindeki gözlemlere dayanarak yaptığı çalışma, çocuk gelişimi ile ilgili ilk bilimsel kayıt olarak kabul edilmektedir. Okul öncesi eğitimin gerekliliğine inanarak ilk anaokulu açan, Alman Eğitimci Friedrich Wilhelm Froebel’dir. 1840 yılında Almanya’da ‘Kindergarten’ (Çocuk Bahçesi) adını verdiği ilk anaokulunu açan Froebel, uygulamalarında oyunu eğitimin önemli bir ögesi olarak ele almıştır. Roma’da 1907’de kendi deyimiyle ilk ‘Çocuk Evi’ni açan Maria Montessori, çocuğun doğumundan başlayarak ‘emici’ zihinsel bir yeteneğe sahip olduğuna inanır ve yaşamın ilk yıllarını, zihnin büyük ölçüde alıcı olduğu kritik bir dönem olarak kabul eder. İlk ‘Yuva’ 1911’de Londra’da Margaret

ve Rachel McMillan tarafından beş yaşın altındaki yoksul çocukların sağlık ve genel bakımlarının düzeltilmesi amacıyla kurulmuştur (Kartal, 2008).

Fransa'da 1837'de İspanya'da ise 1857'de yapılan düzenlemeler okul öncesi eğitimle ilgili ilk hukuki düzenlemeler olarak kabul edilmektedir. Diğer Avrupa ülkelerinde ise 19. yy. ile 20. yy. arasında hukuki düzenlemeler yapılmıştır (Arslan, 2005).

Okul öncesi eğitimin dünyada bugünkü durumuna bakıldığında; ABD eğitim sistemi büyük ölçüde yerinden yönetime dayalı bir eğitim sistemidir. Sistemin tabanını oluşturan okul öncesi eğitimin temel amacı, 4-5 yaşındaki çocuklara güven duygusu kazandırmak ve onları formal eğitime hazırlamaktır. Japonya'da 3-5 yaş arası çocukların aldığı eğitime, 'okul öncesi eğitim' denmektedir. Bugün Japonya'da okul öncesi eğitim; Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından denetlenen 'anaokulu' ile Sağlık ve Çalışma Bakanlığı tarafından denetlenen 'bakım kurumu' olmak üzere iki farklı kurum tarafından gerçekleştirilmektedir. Avustralya'da eğitim yetkileri, Federal Hükümet ile Federatif Devletlerin hükümetleri arasında ve eyaletler arasında paylaştırılmış bir Federatif Devlet'tedir. Okul öncesi ve okul eğitimi bütün Avustralya'da sadece bölgelerde ve eyaletlerde yüzeysel farklılıklar olmasına rağmen aynı yapıya sahiptir. Okul öncesi zorunlu değildir. İspanya'da eğitim yönetiminde yetki, merkezi yönetimle yerel bölgeler arasında paylaşılmıştır. İspanya'da okul öncesi eğitimin ülkenin eğitim sisteminde bir düzey olarak ele alınmaya başlanması 1970 yılında gerçekleştirilen 'Eğitim Hareketi' (LGE) çalışmaları esnasında gerçekleşmiştir. Bu tarihten itibaren kayda değer gelişimler görülmektedir. 1985 yılında 'Okul Öncesi Deneysel Program' uygulamalarına başlanmıştır (Güven ve Efe Azkeskin, 2012). Okul öncesi eğitim isteğe bağlı ve resmi okullarda parasızdır. Ancak devlet okullarında yemek, ulaşım vb. giderleri öğrenci aileleri karşılamaktadır. Okul öncesi eğitimin temel iki kurumu ise anaokulu ve anasınıflarıdır (Sağlam, 1999; Türkoğlu, 1998). İngiltere'de Eğitim ve Çalışma Bakanlığı, eğitimin gelişim, yorumlama, icrası ve denetiminden sorumludur. Anaokulları ve anasınıflarına, kabul koşulları ve uygun yerlerinin sayısına bağlı olarak üç yaş civarındaki çocuklar kabul edilir. Anaokullarında tam gün ya da yarım gün eğitim verilir Yerel Eğitim Yetkililerince işletilen anaokulları ve anasınıfları

ücretsizdir (Erginer, 2006). İtalya’da eğitim sistemindeki yönetim geleneksel biçimde merkeziyetçi yapıda oluşmaktadır. Anaokullarına 3-6 yaş arasındaki çocuklar kabul edilmektedir ve bu okullarda karma eğitim uygulanmaktadır. Bu kademedeki okul öncesi eğitim programları ile çocuğun ailesinden getirdiği eksiklikleri giderici etkinliklerde bulunmakta, çalışan ailelerin çocuklarına hizmet vermesi bakımından sosyal bir önem taşımaktadır. Portekiz’de okul öncesi eğitiminin amacı çocuğun duygusal yapısını, sosyal, zihinsel ve davranış becerilerini, sağlık alışkanlıklarını geliştirmek ve çocuğun eksiklikleri, engelleyici durumları ve gelişimi ile ilgilenmektir. Norveç’te okul öncesi eğitim, Tüketici İlişkileri Bakanlığı’nın ve Hükümet Yönetiminin sorumluluğu altındadır. Okul öncesi eğitimde 3 ve 5 yaşları arasındaki çocuklara, zorunlu eğitimleri öncesinde özellikle yaratıcılıklarını geliştirici oyunlar ve etkinlikler sunulmaktadır. Rusya Federasyonu’nda tüm eğitim kurumları Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Rusya’da 6/7-15 yaş arasındaki çocuklara temel eğitim zorunludur. Rusya’da okul öncesi eğitim, kreşler ve anaokulları aracılığıyla sağlanmaktadır. Almanya’da tek tip bir eğitim ve merkezi bir eğitim bakanlığı yoktur. Federal Almanya 16 eyaletten oluştuğu için 16 ayrı eğitim bakanlığı bulunmaktadır. Bu nedenle okullar ve eğitim için yetkili eyaletlerde geçerli olan çerçeve sözleşmeleri bulunmaktadır. Almanya’da anaokulları, genellikle dinî kurumlar tarafından açılmaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu olmayıp isteğe bağlı olarak 3-6 yaş çocuklarına verilir (Güven ve Efe Azkeskin, 2012). Okul öncesi eğitim, kamu ve özel sektör tarafından verilir (Erginer, 2006). Öğretmenler kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak istihdam edilmektedir. Onların ücretleri devlet, yerel yönetimler, kilise, vakıf ve öğrenci velileri tarafından karşılanır (Demirel, 2000). Okul öncesi eğitim kurumları yarım gün ya da tam zamanlıdır. Bu kurumların paralı ve parasız olanları vardır (Sözer, 1997). Fransa’da eğitimin sorumluluğunu devlet üstlenmiş olmakla birlikte genel eğitim sistemi ile ilgili sorumlu kurum, merkeziyetçi yapıdaki Eğitim Bakanlığıdır. Anaokulları çocukları 2 yaşından ilkokula başlayıncaya kadar yani 6 yaşına kadar kabul eder. Fransa’da okul öncesi eğitim, 3 yaş için ‘küçük’ grup, 4 yaş için ‘orta’ grup ve 5 yaş için ‘temel’ grup olmak üzere üç grupta verilir. Anaokulu ve kreşlerin bulunmadığı yerlerde beş yaşındaki çocuklar, ailesinin isteğine göre ilkokulların küçükler kısmına katılırlar (Güven ve Efe Azkeskin, 2012; EURYDICE, 2005, Akt: MEB, 2006).

2.1.5.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitiminin Tarihçesi

Türklerde eğitim alanında devletin sorumluluğu Türklerin Anadolu’ya göç ettikleri yıllarda başlamış olup, çocuklarla ilgili ilk sosyal hizmet örgütlenmesinin, Gazan Mahmut Han (1271-1304) tarafından gerçekleştirilmiştir. Osmanlı döneminde ‘Acemi Ocakları’, ‘Enderun Okulları’ gibi kuruluşlar yoksul ve kimsesiz erkek çocuklarının küçük yaşta eğitildiği kurumlardır (Dirim, 2004; Düşek, 2008; Yangın, 1991).

Osmanlı Dönemi Türk Eğitim Sistemi’nde ilk olumlu atılım, 1824’te padişah II. Mahmut’un bir fermanla ilköğretimi zorunlu kılması olmuştur. İlk devlet okulları 1847’de kurulmuş ve 1869’da Ali Paşa’nın nazırlığı döneminde ‘Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ (Milli Eğitim Genel Tüzüğü) kabul edilmiştir. Bu nizamname, devlet okullarına 5 yaşında başlanması nedeniyle, 5 ve 6 yaşları kapsamına alan ‘sıbyan’ sınıfları için, sıbyan öğretmenlerine ‘rehber’ adı altında bir programla yayınlanmıştır. 19.yüzyıl sonlarına gelindiğinde, çocuklar 5 yaşında değişik isimler alan ‘Mahalle Mektebi’, ‘Taş Mektep’ ya da ‘Mekteb-i Sıbyan’ ilköğretim kurumlarına başlardı. Sıbyan mekteplerinin kuruluşu Fatih dönemine kadar uzanmaktadır. Bu okullarda gerekli dini eğitimin yanı sıra yazı ve aritmetik çalışmaları da yapılırdı (Gülaçtı, 2012).

1913 yılında Emrullah Efendi’nin bakanlığı zamanında İlköğretim Geçici Yasası’nda (Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkati), ilkokula bağlı olarak anaokulu ve anasınıflarının açılması yönünde karar alınmıştır. 1915 yılında ise ‘Ana Mektepleri Nizamnamesi’ (anaokulları tüzüğü) yapılmış ve 1956 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Nizamnamede ilkokulların ilk basamağı olarak anaokullarının açılması önerilmekte, 3. maddesinde ilköğretim kuruluşları, anaokulları, sıbyan sınıfları ve ilkokullar olarak ifade edilmektedir. Yine bu nizamnameyle, İstanbul’da, bu anaokullarına öğretmen yetiştirecek, eğitim süresi 1 yıl olarak düşünülmüş bir öğretmen okulu açılmıştır. Ancak bu okul, birkaç yıl eğitim verdikten sonra kapatılmıştır. Ana mekteplerinin 4-7 yaş arası çocuklara eğitim vermek üzere, ilkokullara bağlı ya da bağımsız olarak açılması düşünülmüştür. 1913’te yürürlüğe giren bu ‘Geçici İlk Öğretim Kanunu’ ve ona bağlı olarak çıkarılan ‘Anaokulları Tüzüğü’ ile ülkemizde ilk kez okul öncesi eğitim yıllarıyla

ilköğretim yıllarının birbirinden ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca bu kanunla birlikte ilkokula başlama yaşı '7' olarak kabul edilmiştir (Oğuzkan ve Oral, 1997).

1913-1914 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da Kız Öğretmen Okulu (Darül Muallimat) bünyesinde bir 'Ana Öğretmenliği' (Ana Muallime) sınıfı açılır. Ayrıca bu okulda birde uygulama okulu olan 'Ana Mektebi' açılmıştır (Akyüz, 1997). Bu okul sadece 5 yıl öğrenci yetiştirmiş daha sonra yeterince anaokulu açılmaması ve öğretmen sayısının fazla olması nedeniyle okul kapatılmıştır. Ancak bu okulların kurulması ile birlikte yani 'Ana Mektepleri Nizamnamesi' sayesinde ülkemizde anaokulları açılmaya başlamıştır (Kantarcıoğlu, 1992).

1923 yılında henüz Cumhuriyetin ilk yıllarında çıkarılan 'Gebe Kadınların ve Emzikli Annelerin Çalıştırılması Nizamnamesi' (Cumhuriyet dönemindeki ilk yasal düzenlemesi) sayesinde sadece çalışan kadınlar için bakanlıklarda oluşturulan birimler aracılığıyla okul öncesi eğitim kurumları faaliyetlerini sürdürmüştür. 1952 yılında çıkarılan 'Ana Okulları Yönetmeliği' ve 05 Ocak 1961 tarihinde çıkarılan 222 sayılı 'İlköğretim ve Eğitim Kanunu' okul öncesi eğitimde o tarihe kadar yapılan en kapsamlı düzenlemedir. Bu kanunla isteğe bağlı bir eğitim olarak, okul öncesi eğitim kurumlarına yer verilmiştir (AÇEV, 2003). 1953 yılında toplanan V. Milli Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitime yer verilmiştir. V. Milli Eğitim Şura gündeminde, okul öncesi öğretim ve eğitimin anaokulları için hazırlanmış olan program ve yönetmeliğin incelenmesi, özel eğitime muhtaç çocuklar için hazırlanmış raporun, yetiştirme yurtlarına ait yönetmeliklerin incelenmesi ve korunmaya muhtaç çocuklar hakkındaki kanunun gözden geçirilerek değişiklik gerektiren kısımların incelenmesi gibi pek çok konuda görüş bildirilmiş ve şura gündemine alınmıştır (Güven ve Efe Azkeskin, 2012). 1962 yılındaki 'Ana Okulları ve Sınıfları Yönetmeliği'ne göre okul öncesi eğitim kurumları; anaokulları, anasınıfları, yuvalar ve yurtlar olarak dört Kanunu'nda Türk Milli Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde, okul öncesi eğitime örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiştir. 1974 yılında IX. Milli Eğitim Şurası toplanmış; şura gündeminde Milli Eğitim Sisteminin bütünlüğü içinde programlara yer verilmiş ve örgün eğitimin, okul öncesi eğitim, temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsadığı belirtilmiş, okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri yeniden belirlenmiştir. 'Okul öncesi

eğitimi, mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır (M.E.T.K., Madde-19).’ şeklinde okul öncesi eğitimin kapsamı belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim ile ilgili 1981’de X. Milli Eğitim şura gündeminde okul öncesi eğitimin yaş aralığı, ağırlıklı Türkçe eğitimin yaygınlaştırılması, öğretmenler için el kitaplarının hazırlanması, okul öncesi eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve okul öncesi eğitim kurumlarının sayılarının giderek arttırılması gibi önemli oldukça kapsamlı kararlar alınmıştır. 1982 yılında yapılan XI. Milli Eğitim şurası’nda okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirmek kurum programlarının amaçları, fonksiyonları, ilkeleri, içerik ve etkinlik kategorileri ayrıntılı olarak belirlenmiştir. 1988’de yapılan şurada ise yükseköğretim tarafından var olan öğretmen ihtiyacı karşılanıncaya kadar lise ve dengi okul mezunlarının formasyon eğitimi ile mevcut öğretmenlerin yanına öğretmen yardımcısı veya eğitici verilmesi konusunda, gerekli çalışmalar yapılmış ve istihdam şekilleri karara bağlanmıştır. Okul öncesi eğitime verilen önem ve hizmetteki yaygınlaşma nedeniyle, 1992 yılında Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğu kurulmuştur (AÇEV, 2003; Güven ve Efe Azkeskin, 2012).

1993 yılında gerçekteştirilen XIV. Milli Eğitim şurası’nda yer verilen okul öncesi eğitiminin geliştirilerek yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitim için kaynak temini, eğitim programları, koordinasyon ve işbirliği, mevzuatı, öğretmen yetiştirme ve istihdam konularında alt komisyonlar oluşturularak çalışılmış ve kararlar alınmıştır (Ural ve Ramazan, 2007).

1996 yılında XV. Milli Eğitim şurası’nda alınan kararlarda okul öncesi eğitim ile ilgili şu görüşlere yer verilmiştir: ‘Yakın bir gelecekte 5-6 yaş okul öncesi eğitim, ilköğretim bünyesine alınmalı, okul binalarının yapımında özel eğitim ve okul öncesi çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda gerekli fiziki düzenlemeler yapılmalıdır’(MEB, 1995).

Türkiye’nin, diğer az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerle beraber, TC Hükümeti-UNICEF Programı (1991-1996) çerçevesinde, EÇGB’ye Entegre Yaklaşımı’nın uygulanacağı 1. aşama ülkeler arasında yer aldığı görülmüştür. Öte yandan Türkiye’de 1998-1999 öğretim yılından itibaren, sekiz yıllık ilköğretim getirdiği öğretmen gereksinimi de dikkate alınarak, ilk ve ortaöğretim kurumlarında kısa ve uzun

dönemde ihtiyaç duyulacak öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenmiştir. Uygulanmaya başlayan yeni sistemde okul öncesi öğretmenlerinin lisans düzeyinde yetiştirilmesi esası getirilmiştir. ‘Okul Öncesi Öğretmenliği Sertifika Programı’ ise 29 kredi/saat olarak 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuş ve 1998-1999 öğretim yılında ise, 34 eğitim fakültesinde sertifika programı açılmıştır (Çetinkaya, 2006).

13-17 Kasım 2006 tarihlerinde bir önceki şuradan 7 yıl sonra yapılan XVII. Milli Eğitim Şurası’nda eğitim sistemimiz, kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi ile ilgili küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitim sistemi boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Şurada, okul öncesi eğitim ile ilgili; özel sektörün teşvik edilmesi, bağımsız anaokullarına zorunlu olarak rehber öğretmen atanması, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi, Okul Öncesi Eğitim Kanunu’nun çıkarılması ve okul öncesi eğitime bütçeden ayrılan payın artırılması gibi önemli kararlar alınmıştır (Güven ve Efe Azkeskin, 2012).

Kalkınma planlarında ise 3-6 yaşlarındaki anne eğitiminden yoksun çocukların eğitimi için ilk defa II. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)’nda yer verilmiştir. VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)’na kadar yapılan kalkınma planlarında hedeflenen okul öncesi okullaşma oranları (%10, %11,6 ve %16), özel sektörü teşvik çalışmaları gibi kararlar gerek kaynakların sınırlı olmasından, gerek bu eğitim alanına yeterince eğilinmemesi sebebiyle ve gerekse ilköğretim okullaşma oranını %100 çıkarma çabalarından dolayı yeterli düzeyde olmamıştır. VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)’nda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması için gerekli alt yapının hazırlanması gibi önemli hedefler ortaya konulmuştur. IX. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013) incelendiğinde okul öncesi eğitime yönelik olarak okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyacının karşılanması, eğitim hizmetlerinin çeşitlendirilmesi, toplumsal farkındalık düzeyinin yükseltilmesi, okul öncesi ve ebeveyn eğitimlerinin artırılması gibi kararlar alınmıştır. X. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018)’nda öğrencilerin sosyal, zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimine katkı sağlayan okul öncesi eğitim ile

ilgili sadece imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılması kararı alınmıştır (Moroğlu, 2004; Ural ve Ramazan, 2007; DPT; 2014).

2.2. 5-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Özellikleri

2.2.1. 5-6 Yaş Çocuklarının Fiziksel Gelişim Özellikleri

Fiziksel gelişim; organların gelişmesi, boy uzaması, kilo artışı, kemik gelişimi, dişlerin çıkması ve değişmesi, kas, beyin ve tüm sistemler (sinir, sindirim, dolaşım, solunum, boşaltım gibi) ve duyu organlarının gelişimidir (Yalçın, 2010).

Çocukların fiziksel gelişimi, zihinsel ve sosyal gelişimlerini etkilediği ve tüm gelişim alanlarının başlangıcı olduğu için çok önemlidir. Fiziksel hareketlilik; çocuğun gelişmesi, kendi bedenini ve çevresini tanıyabilmesi, gelişmekte olan kaslarının çalışması için gereklidir. Birçok fiziksel yetersizlik ve hastalık erken yaşlarda tespit edilirse tedavisi mümkün olacaktır. Özellikle görme, işitme ve konuşma sorunları; okuryazarlık gelişimi açısından çok önemlidir ve öğretmenin bu konularda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekir (Akyol, 2005, MEB, 2013g).

Boy uzunluğu 48-53 cm ve vücut ağırlığı ise 3250-3500 gr. arasında olan yeni doğan bir bebeğin ilk 6 ayda beden oranlarındaki değişim çok fazla değildir. Bebekler; 6. ayda doğum ağırlıklarının iki katına; 12. ayda üç katına ulaşır. Boyları ortalama olarak 75 cm'e, vücut ağırlıkları ise 10 kg'a ulaşır. 4-7 aylar arasında, baş ve bedenin üst kısmını destekleyen ve el-kol hareketini sağlayan kaslar gelişir. 1-2 yaş arasındaki sağlıklı bir çocuk haftada 50 gr alır ve 2. yaş sonunda, doğum ağırlığının 4 katına ulaşır. 2 yaşından sonra, boy uzunluğu ve vücut ağırlığındaki artış yavaşlar. Bu artış ergenlik dönemine kadar belli oranda devam eder. Ergenlik dönemine kadar boy artışı, yılda ortalama 5,08 cm'dir. Vücut ağırlığı artışı ise; yılda 2,270 gr'dır. 2-6 yaş dönemindeki erkeklerin kas ve kemik kütlesi dokusu, kız çocuklarının kas ve kemik kütlesi dokusuna göre fazladır. Ancak kız çocuklarının ince kas gelişimi erkek çocukların ince kas gelişime göre daha ileridir (Atay, 2005).

Bedensel büyüme sürecinde bedenin orantılarında sürekli değişimler olmakla birlikte çocuklarda görülen hızlı büyüme ve gelişim, ikinci yaştan itibaren giderek

yavaşlamaktadır. 4-6 yaşları arasında bacaklar uzar, doğrulur ve kaslar gelişir. 3 yaşında birbirine bitişik olan dizler, 6 yaşına kadar tamamen düzelir. Dengenin gelişmesi sonucu, çocuk ayaklarını daha düz basar ve kollar bedene paralel ve bitişik tutulur (Tepeli, 2008).

Fiziksel beceriler bu dönemde yavaşta olsa gelişmeye devam eder. Çocuklar tırmanma, atlama ve koşma gibi kaba motor becerilerinde kas hareketlerini koordine edebilirler. Daha güçlü ve daha koordineli oldukları için fiziksel etkinlikte gelişmişlerdir. Oynamaya ihtiyaçları vardır. İnce motor becerilerde okul öncesi çocuklar elleriyle gözlerini kullanmada daha çok ustalaşmışlardır. Gelişen el-göz koordinasyonu sayesinde makasla keserler ve şekiller çizerler (Davies, 2011; Akt: Orçan Kaçan, 2015).

5-6 yaş çocukları tek ayağının üzerinde 10 saniye durabilir, sözel yönlendirmeye göre değişik hızlarda yürüyebilir. Zıplayan bir topu yakalayabilir. Şekillerinin sınırı taşımadan boyayabilir. Dikey, yatay, eğri vb. çizgiler çizebilir. Tek ayağı üzerinde sıçrama hareketleri yapabilir. Koşarken yerden nesnelere toplayabilir. Basit labirent bulmacaları tamamlayabilir. Nokta nokta verilen bir resmin noktalarını birleştirebilir. Tahta çekiç ile tahtaya çivi çakabilir. Yoğurma maddelerine aletleri ve ellerini kullanarak farklı şekiller verebilir (Bumin, 1996). İnce bir çizgi üzerinden kolaylıkla yürüyebilir. Tahta küp ve blokları çok rahat bir şekilde kullanır. Kesme yapıştırma işlerini sever. Kare ve üçgeni doğru olarak kopya eder (Selçuk, 2000).

2.2.2. 5-6 Yaş Çocuklarının Zihinsel Gelişim Özellikleri

İnsanı insan yapan özelliklerden biri de beyin gücüdür. Öteki canlılardan insanı ayıran bu güç sayesinde onları himayesi altında tutabilir. İnsanın biliş gücü eğitimin rehberliğiyle daha da gelişir. Biliş; dikkat, algı, bellek, dil gelişimi, okuma ve yazma, problem çözme, anımsama, düşünme, akıl, yaratıcılık vb. birçok ileri zihinsel süreçleri içermektedir. Bilişsel gelişim; doğumundan başlayarak çevreyle etkileşimi ve çevrenin anlaşılmasını sağlayan bilginin edinilmesi, kullanılması, saklanması, yorumlanarak yeniden düzenlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarındaki tüm zihinsel süreçleri içine alan bir gelişim alanıdır (MEB, 2013f).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre 0-2 yaş arası duyu-motor dönemidir. Yeni doğan döneminde başlayan refleksif (emme, yakalama vb.) tepkiler yavaş yavaş bebeğin duyu-hareket davranışları ile yer değiştirmeye başlar. İlk döngüsel tepkiler dönemi olarak adlandırabileceğimiz bu dönemde, bebeğin rastlantı sonucu yapmış olduğu davranış sonucunda aldığı haz, o davranışı tekrar ettirmek isteği ve çabası vardır. Bu dönemde nesnelere gözü ile takip edebilir ve seslere doğru başını hareket ettirebilir. Sonraki aylarda amatörce olan bu tepkilerde profesyonelleşmeye gittiği gibi çevresini tanımak için nesnelere evirip çevirme, sallama, vurma ve fırlatma gibi hareketleri artan bir şekilde devam eder. 2 yaşına doğru daha önceden model ile birlikte yaptığı taklit hareketlerini model olmadan da yapmaya başlar ve önemli bir zihinsel yeti olan nesne devamlılığı tamamlanmıştır. 5-6 yaş aralığını da içine alan 2-7 yaş arasındaki çocukların içinde bulunduğu bilişsel döneme Piaget tarafından İşlem öncesi dönem adı verilmiştir. Mantıksal düşünmenin henüz tam gelişmediği bu dönemde egosantrik düşünce sistemi animizm algısı çocuğun davranışlarına etki edebilir. Bu dönemin sonuna doğru korunum ilkesi ve tersine dönüştürebilme gibi zihinsel beceri gerektiren süreçler tamamlanmış olur (Atay, 2005).

Beş yaşla birlikte çocuğun bellek yetilerinin neredeyse tümü gelişimini tamamlamıştır. Bu çocukların algısı daha gelişmiştir. Nesneleredeki küçük özellikleri ve ayrıntıları daha iyi fark ederler. Benzerlik ve farklılıklara göre, nesnenin birden çok özelliğine dayanan daha ince sınıflandırmalar yaparlar (Landers, 1999; Akt: Polat Unutkan, 2006). Görsel izlenimleri hala düşünce süreçlerine egemendir. Nesnelere simgeler ve sözcüklerle temsil etmeyi öğrenir. Resim yetenekleri oldukça gelişmiştir (Aydın, 2000). Bloklarla işe yarayan yapılar yapar ve onları kullanarak oyunlar kurar. Anlamlı resimler çizer, geometrik şekilleri kopya eder. Renkleri tanır, adlandırır, birbiriyle eşleştirir ve gruplandırır. Resimleri ve şekilleri adlandırır, birbiriyle eşleştirir ve gruplandırır. Sayı, sıra, eşitlik kavramları geliştirir, miktar ve büyüklük ilişkilerini anlar. Hayal ile gerçeği ayırt eder. Fiziksel ve sözel davranışları taklit eder. Daha mantıklı düşünür (Grotberg, 1994).

Çocuklar 4-7 yaşlarında, mantık kurallarına uygun düşünmek yerine, sezgilerine dayalı olarak akıl yürütürler ve problemleri sezgileriyle çözmeye çalışırlar. Bu yaştaki

çocuklar nesnenin korunumunu kazanamamış ve tersine çevrilebilme yeteneğinden de yoksundurlar (Arı, 2005; Arslan, 2008; Yavuzer, 2008).

2.2.3. 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişim Özellikleri

Sosyal gelişim; bireyin sosyal uyarıcılara ve grup yaşantısına, toplumdaki yaptırımlara karşı duyarlı olabilmesi, içinde bulunduğu topluluğun diğer bireyleriyle geçinebilmesi onlardan biri gibi davranabilmesine denir. Sosyal gelişim, toplumsal beklentilere uygunluk gösteren kazanılmış davranış yeteneği olarak da tanımlanabilir (MEB,2013e).

Beş yaş dönemindeki çocuklar daha bağımsız bireyler olarak hissetmekte ve kendilerine ailelerinde, sınıflarında, komşuluk ilişkilerinde veya toplumun içerisinde bir ‘yer’ bulmaya çalışmaktadırlar. Buldukları ‘yer’ ne kadar güzel ve rahatsa, kendilerini ailelerinin, grubun, takımın, okulun veya toplumun o kadar etkili ve tamamlayıcı bir parçası olarak görecektir. Kendilerine sağlam bir yer bulamadıklarında ise endişe-üzüntü kaynağı veya ileriki dönemlerde karşılaşılabilecekleri çeşitli duygusal rahatsızlıklar için bir başlangıç oluşturabilmektedir (Green ve Palfrey, 2002).

Altıncı yaşta çocuk başkalarını düşünmeye, başkalarının haklarına saygı, duymaya, olayları üçüncü bir kişi gibi değerlendirmeye başlar. Çevresindeki kişilerle ilgilenmeye çalışır. Ancak gerçek anlamda başkalarının duygularını paylaşma ilköğretim yıllarında gelişir. Kendisini eleştirdiğine işaret eden davranışları gözlemlemek mümkündür. Altı yaş çocuğunun anne-babasına olan bağımlılığı devam eder. Ancak öğretmeni ve arkadaşlarının önemi giderek artar. Yalnız başına oynamaktan hoşlanmaz. Oyun grupları genişlemiştir. Oyunlarda ve ilgi alanlarında cinsiyete göre farklılıklar gözlenir. Altı yaş çocuklarında başkaları ile iyi ilişkiler kurma, paylaşma, işbirliği, dostluk, sempati gibi davranışların yanı sıra rekabet, kavga, ağız dalaşı gibi davranışlarda gözlemlenebilir (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2002; Yavuzer, 2006).

Sorumluluk üstlenmekten hoşlanır ve başladığı işi bitirmeyi sever. Daha bilgili ve olgun bir birey görünümündedir. En belirgin özellikleri arasında yeterli ve dengeli oluşu gelmektedir. 5 yaşındaki çocuk, yeteneklerinden en iyi şekilde yararlanmak ister; hak ettiği sorumluluk ve ödüllere biraz olsun sahip olmaktan hoşlanır. Söylenenleri dikkatle

dinler, dikkat süresi uzar. Yaşadığı kültür çevresine uyum gösterir. Bütün üstün özellikleriyle 5 yaş çocuğu, büyük oranda toplumsallaşmış bir birey görünümündedir (Polat Unutkan, 1998).

6 yaşındaki çocuk, çevresiyle daha yakın ilişki kurar ve böylece yeni arkadaşlarına kavuşmuş olur. 6 yaşındaki çocuk disiplini ve topluma uymayı öğrenir. Çocuk, hemen hemen hiç farkına varmadan şimdiye dek kendisi için çok önemli sayılan 'ben bilincinden' ayrılır, kendisini öteki çocuklarla karşılaştırır, başkalarının yaptığı işleri takdir etmeyi öğrenir (Wechselberg ve Puyn, 1996). Bu dönemde çocuklar aileden kolaylıkla ayrılabilirler. Daha kolay arkadaş edinirler. Ev dışında kalabalık arasına kolayca karışabilirler. Hobiler, oyunlar ve kurallar geliştirirler. Ev işlerini yaparlar (Tokol, 1996).

2.2.4. 5-6 Yaş Çocuklarının Duygusal Gelişim Özellikleri

Duygu; belirli nesne, olay ya da kişilerin bireyin iç dünyasında uyandırdığı izlenimler olarak tanımlanır. İnsan, hayatı boyunca çevreden gelen uyarıcıların etkisiyle çeşitli duyguları yaşar. Bu bağlamda çocukların fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması ya da karşılanmaması onlarda bazı duyguların oluşmasına veya oluşmamasına neden olur. Bu yüzden duygular, birey olmanın en önemli unsurudur. Bütün insanların, yeni doğmuş bebeklerin bile duyguları vardır. Sosyalleşmenin olabilmesi için duygular temel rolü üstlenir. Bu yüzden duygular, yaşama uyum sağlama fonksiyonlarıdır (MEB, 2013b).

Psiko-analitikçilerin 'Gizil Dönem' olarak adlandırdıkları 5 ve 6 yaş aralığını da içine alan bu döneme gelinceye kadar geçen dönemlerin 'Ego'ya kazandırdıkları nitelikler Erikson'a göre temel güven ya da güvensizlik, özerklik ya da utanç ve kararsızlık, girişim ya da suçluluk duyguları olabilir. Olumlu ego niteliklerinin olumsuz ego niteliklerine oranı okul öncesine gelen çocuğun duygusal yönden okula hazır olup olmadığını tayin etmektedir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

Beş yaş dönemindeki çocuklar genellikle utangaçtırlar. Hemen yüzü kızarmaya, heyecanlanmaya başlar. Kıskançlık duyguları da bu zamanda gelişmeye başlar. Çünkü

artık ailenin dışında gördüğü ve başarılı olan arkadaşları vardır, onları kıskanır ve hemen duygusunu belli eder. Ancak ileriki yaşlarda durum böyle değildir. Yani kıskançlık yine vardır fakat artık dolaylı yollardan ifade edilir. Başka bir şekilde gösterilir. (Charles, 2000). Bu dönem merak ve girişkenlik dönemidir, çocuğun davranışlarında atılganlık ve girişkenlik egemendir. Eğer çocuk bu dönemde davranışlarında ve ilgilendiği konulardan dolayı fazla eleştirilirse, korkutulursa girişim gücünü kaybeder; her an yanlış bir şeyler yapacağından dolayı da suçluluk duyguları geliştirir (Güngör, 1993).

Beş yaş çocuğu genellikle canlı ve neşelidir. Herhangi bir becerinin kazanılmasında büyük sebat gösterir ve duygularını da kontrol etmeyi başarır (Oktay, 2002). Çocuklarda daha küçükken yüksek sesler, ani hareketler, gölgeler, yabancılar, elektrik süpürgesi korku yaratırken, okul öncesi dönemde, hayvanlar, hayali yaratıklar, yalnız kalma, yaralanmalar, karanlık, kötü insanlar, ebeveynlerden ayrılma, ölüm korku yaratır (Bayhan ve Artan, 2005).

Altı yaşına rastlayan son çocukluk döneminin başlarında dengesiz ve olumsuz bir gelişim dikkati çeker. Çocuk tembel ve kararsız bir görünümde (Yavuzer, 2000). Bu yaş fırtınalı ve duygusal bir yaştır. Bencil ve kavgacı olabilir. Bir şeye kızdığı zaman onun sorumlusu olarak annesini görür ve hıncını ondan almaya çalışır. Kızgınlık, mutluluk, sevgi gibi duygularını belli eder, başkalarının duygularını anlar. Duygusal durumunu ifade etmede dramatik oyunu ve çeşitli araçları kullanır (Polat Unutkan, 2003).

Damon ve Eisenberg (2006)'e göre altı yaş çocuklarının genel duygusal özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. En önemli duygusal ihtiyaçları sevilme, beğenilme, değer verilmektir. Anneleri, öğretmenleri ve başka yetişkinler tarafından ne kadar ilgi ve şefkat görürlerse, ruhsal yapıları o kadar yerinde olur.
2. Buldukları toplulukta ilgi odağı olmak isterler. Etrafındaki bireylerin hepsinin onunla ilgilenmesini, onu sevmesini isterler. Evde, anne babanın, okulda öğretmenin sevgisini paylaşmak ona zor gelir.

3. Başarılı olma ihtiyacı duyarlar. Gerçek başarılar elde edemezlerse hayali başarılarla övündükleri görülür.
4. Bu dönemde korku, öfke, kıskançlık, neşe, sevgi gibi duyguları bir gün içinde birbiri ardına yaşayabilir. Duygusal durumları çabuk değişir. Kolay kırılır, çok kolay ağlar ve çok kolay öfke nöbetlerine girerler.
5. Duygularını açıkça ve özgürce ifade etme eğilimindedirler. Arkadaş ve kardeş kıskançlığına sık rastlanır. Eleştiriye duyarlıdır ve başarısız olmaktan hoşlanmazlar (Akt: Öztürk Samur, 2015).

2.2.5. 5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Özellikleri

Sesler, semboller ve sözcükler gibi temel birimleri içine alan diğer insanlarla iletişimi sağlamak için araç olarak kullanılan dil sadece insanlara özgü bir sistemdir. Her dilde, sembolleri birleştirmek ve yeni semboller yaratmak için kurallar vardır. Dil gelişimi; seslerin, kelimelerin, sayıların, işaretlerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını içeren bir süreçtir. Dil gelişimi, doğum ile başlayıp ve hayat boyu devam eder (MEB, 2013d).

Dil ve konuşma bireyler arası iletişimin en önemli parçasıdır. Çocuklar doğumdan itibaren yaşadığı çevresinde gelişen durumları, olayları ve olguları anlamak; yaşadığı sosyal yapıyı tanımak ve bu sosyal yapıda bir birey olarak yer alabilmek için çevreyle iletişim kurmakta ve iletişimlerinde dili bir araç olarak kullanmaya başlamaktadır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Artık duygularını, isteklerini ifade edebildikleri gibi karmaşık gramer yapılarını da kullanırlar (Küçükkaragöz, 2002).

Dil gelişiminde de tıpkı diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, aynı yaşlardaki çocuklar benzer özellikler göstermektedirler. Aynı yaşlardaki çocukların kullandıkları sözcük sayısı, kurdukları cümle yapıları, birbirlerine benzemektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar, olaylar ve nesnelere arasındaki ilişkilere gönderme yapmada kullanılan bağlantı sözcüklerini; yer, yön, zaman, nitelik ve nicelik bildiren sözcük türlerini edinirler. Okul öncesi dönemin sonlarında ise kullanılan sözcük sayısı artarak, akıcı bir konuşma biçimi oluşmaya başlar. Çocuk çevresiyle etkileşimine, geçirdiği

yaşantılara bağılı olarak sözcük dağarcığını genişletmeye devam eder. Bilişsel gelişimine de bağılı olarak önceden yetişkinlerden, çevreden duyduğu halde hiç dikkatini çekmemiş sözcükleri günlük konuşmalarına eklemeye başlar. Bu dönemin sonunda çocuklar, anadillerinin temel yapılarını edinirler ve bu yapıların kullanım alanlarında yetkinleşirler (Erden ve Akman, 2006; Peçenek, 2002).

Okul öncesi dönemdeki çocukların özellikle ikinci yılın ortasında, heceleri ve sözcükleri söylemekten, bir sözcük içinde her bireysel sesi söylemeye geçtiği görülür. Bu nedenle bu evreye fonemik gelişim evresi adı da verilmektedir. Kullandığı anadilinde sıkça geçen ses örüntülerini algılama ve çıkarmada daha fazla alıştırma yaptıklarından o ses örüntülerini içeren sözcüklerin doğru kullanımlarını ve telaffuzlarında başarılıdır (Berk, 2013).

İnsanoğlunun dil gelişiminin temeli; emme ve yutma refleksleri sayesinde yeni doğan dönemi diyebileceğimiz ilk haftalarda atıldıktan sonraki aylarda rastgele sesleri çıkardığı gıgıldama ve babıldama dönemlerini yaşar. 1 ve 2 yaşlarında iken bilinçli çıkarılmaya başlanmış sesler yerini anlamlı tek sözcüklü ve iki sözcüklü ifadelere bırakır. Bilişsel gelişim dil gelişiminden önde olduğu için bu dönemde alıcı dil ifade edici dilden daha da gelişmiştir. 2-3 yaşlarında iken kullanılan cümleler anlaşılır ancak gramer kurallarına pek uygun değildir. 3 yaşından sonraki dönemler sözcük dağarcığının ve ifade edici dilin daha da gelişmesiyle birlikte bir yetişkinin dil kullanımına yakın bir şekilde anlaşılır, söz dizimine uygun ve kurallı cümleler kurabilirler (Atay, 2005).

5-6 yaşta çocuk duygu ve isteklerini ifade edecek kapasiteye ulaşmaktadır. Dil gelişiminde kelimelerin manasını anlama, konuşmadan daha ileridedir (Poyraz ve Dere, 2001). Bu yaş çocukları 5-6 kelimelik karmaşık cümleler kurabilir ve karmaşık cümlelere, emirlere karşılık verip tepkide bulunabilirler. Daha az soru sorarlar, sorulara daha açık ve mantıklı cevap verirler. Lütfen verir misin? gibi nezaket bildiren seslenme sözlerini kullanabilirler (Koçak, 2000). Dil gelişimleri henüz gelişme aşamasında olan 5-6 yaş dönemindeki çocuklar çevresindeki kelimelere, harflere, resimlere ve öykülere karşı aşırı ilgilidirler ve bu ilgi sayesinde az bir zaman içinde çok fazla kelime öğrenebilirler. Çocuklar önce varlıkların karşılığı olan kelimeleri, daha sonra varlıkları

niteleyen kelimeleri, hareketlerini karşılayan kelimeleri ve varlıkları temsil eden kelimeleri öğrenirler (Calp, 2009).

Çocuklar 5 yaşlarında karmaşık sesletim hareketlerini kontrol edebilir yeterliliğe ulaşabilmektedir. Çocukların %70 inde edinilemeyen ünsüzler arasında [l], [y], [r], ünsüzlerini içeren ünsüz öbekleri bulunmaktadır. Ünlüleri içeren ses biçim birimsel değişimler 5-6 yaşlarında çocukların %75'i tarafından edinilmektedir. 5-6 yaşından sonra gerek konuşmada gerek yazmada karşılaştığı yeni sözcüklerle farklı yapılarda karmaşık heceli uzun sözcükleri üretmeyi öğrenebilmektedir. Dil bilgisel olarak daha uygun cümleler oluşturmaya başlayan çocukların ifade edici sözcük dağarcığında yaklaşık 1000 sözcüğün yer aldığı belirtilmektedir. Ayrıca özne-nesne-eylemin yer aldığı en az 3-4 sözcüklü basit cümle yapılarını kullanabilmektedirler (Bleile, 2004; Topbaş 2005; Owens, 2001; Akt: Yazıcı, 2015).

Okul öncesi yıllarda biçim birimlerin kullanımında da önemli artışların olduğu görülür. Önceleri yalnızca isim ve eylemlere ilişkin kök sözcükleri kullanan çocuklar, bu dönemde sözcük sonunda zaman eki, çoğul eki, şahıs ekleri gibi çok sayıda eki dil bilgisel olarak uygun şekilde kullanmaya başlar ve daha karmaşık cümleler oluştururlar. Yaşam boyu devam eden anlam bilim, özellikle okul öncesi dönemde sözcük dağarcığı geliştikçe zenginleşmeye başlamaktadır. Bu yıllarda çocukların isim soylu sözcükleri şekil, büyüklük, renk gibi fiziksel, işlevsel, kullanım ve konum özelliklerine göre kavramsal olarak sınıflandırılarak kullanmaya başladıkları görülür. Ayrıca ilgi kurmaya yönelik sözcük anlamlarının, zıt anlamların ve bazı eş anlamlı sözcüklerin edinimi de çoğunlukla bu dönemde gerçekleşmektedir. Okul öncesi çocukların sözel ifadelerinde eylemin ne olduğu, eylemi kimin gerçekleştirdiği, nerede ve ne zaman gerçekleştiği gibi ayrıntılar açıklanabilirken, eylemin nasıl ve neden gerçekleştiği tanımlamak çoğunlukla daha sonraki dönemlerde gerçekleşebilmektedir (Akoğlu, 2014).

2.3. İlköğretim Birinci Sınıf Çocuğunun Gelişim Özellikleri

İlköğretim birinci sınıf çocuklarının fiziksel gelişim özellikleri genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

- Büyük kaslar gelişmiş ve kas-eklem eş güdümü artmıştır. Küçük kaslar, parmak, bilek hareketleri, konuşma ve şarkı söylemede ses organları henüz gelişmemiştir.
- Bu yaş çocukları hareketlidir. Sakin ve sessiz durmaktan hoşlanmazlar. Bedeni bütün hareket ettirirler ve davranışları kontrol altına almada güçlük çekerler. Kâğıt kesme, yırtma, ağaca tırmanma, ip atlama, top, bilye ve sek sek oynamaktan hoşlanırlar.
- Bu çağdaki çocukta nabız daha süratle atar, nefes alıp verme daha sıktır. Süratli boy atma sebebiyle kas kuvveti zayıftır. Bu nedenle çocuk uzun süre aynı vaziyette kalamaz. Küçük eklemler dakik hareketler yapamaz.
- Fiziksel gelişimleri bakımından önceki dönemlere göre daha yavaş fakat sürekli bir gelişme izlemektedir. Büyük kaslarını kontrol edebilmektedirler. Fiziksel güçlerini ve becerilerini test etmekten hoşlanırlar; atlamayı, komayı, yuvarlanmayı, dans etmeyi vd. severler.
- Fiziksel beceri gerektiren oyunlar oynamaktan hoşlanırlar. Kendilerine fırlatılan küçük topları yakalayabilirler. Bu topu 4-6 kez sektirebilirler. Kendi ayakkabılarını bağlayabilirler. Düğme ve fermuarlarını kapatıp açabilirler. Gözetim altında tamir malzemelerinin bir kısmını kullanabilirler.
- Çocukların yazmaya hazırlanması; el kaslarının yazmaya hazır bir duruma gelmesi, gerekli kuvvete sahip olması demektir. Bu hazırlık birinci sınıfa gelen her çocukta aynı seviyede olmayıp birbirinden farklı durumdadır.
- Sağ ve sol kavramlarını anlayabilirler. İnsan vücudunun tam olarak çizebilirler. Belli bir seviyeye kadar sayabilirler. Kendi isimlerini, bazı harfleri ve belli seviyeye kadar rakamları yazabilirler (Güleryüz, 2004; Alston ve Taylor, 1987; Nuttall, 1991; Bilir, 1993; Tekişik, 1994; Yalçın, 1999; Calp, 2009; MEB, 2012).

İlköğretim birinci sınıf çocuklarının zihinsel gelişim özellikleri genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

- Konuşma ve ifade etme becerileri çok hızlı gelişir. Bu okul başarısı için son derece önemlidir. Oyun esnasında okulda öğrendikleri kelimeleri ve ifadeleri kullanma alıştırmaları yaparlar. Birbirleriyle kendileri ve aileleri hakkında konuşurlar.
- Çoğunun canlı ve geniş hayal güçleri vardır. Birbirleriyle konuşmaları, hikâyeleri son derece gerçekçidir. Dikkat süreleri artmıştır. Daha uzun hikâyeleri takip edebilirler. Saati ve haftanın günlerini anlamaya çalışırlar. Anlamsız da olsa uyaklı sözlerden, şarkılardan ve şakalardan hoşlanırlar.
- El işlerinde ve derslerinde başarılı olmak isterler. Gördüklerine ve duyduklarına hemen inanırlar. Aşırı bir öğrenme isteği içindedirler ve fazlaca öğrenmeye heveslidirler.
- Başlangıçta canlı cansız ayrımı yapamazlar. Miktar kavramını genişlik ve yükseklik boyutlarına göre saptar. Kelime ve harflere, resim, masal ve öykülere karşı ilgilidirler. ‘Dün, bugün, yarın’ kavramlarının bilir ve cümlelerinde kullanırlar (Nuttall,1991; Calp, 2009; MEB, 2012).

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal gelişim özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir:

- Birinci sınıf çocuğu zamanla sosyalleşme eğilimdedir. Çocuk bağımlılıktan bağımsızlığa egosantrik (bencil) davranışta işbirliğine doğru gelişir.
- Aynı cinsten oyun arkadaşı tercih ederler. Bu yaş grubundaki çocukların en iyi arkadaşı ve düşmanı vardır.
- Çocuklar sık sık birbirleriyle konuşurlar. Bunu yapmalarının nedenleri genelde birbirilerine kurallarını anlatmak veya etraftaki bir yetişkinin dikkatini çekmek olabilir.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin duygusal gelişim özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir:

- Çocukların duyguları ani çıkışlar gösterir. Duygularını ve düşüncelerini açıklamakta zorlanırlar. Ailelerinden çok fazla ilgi ve sevgi beklerler.
- Çocukların duygusal ihtiyaçları; buldukları grup ve yetişkinler tarafından beğenilmek, benimsenmek ve değer verilmesidir. Bunun yanı sıra kıskançlık ve sürekli şikâyet etme çok sık görülen bir durumdur.
- Evde ve okulda maruz kalınan baskılar, korkular, ilk defa okula başlanıyor olması gibi durumlar kaygılı ve güvensiz çocuklar üzerinde büyük bir psikolojik baskı oluşturabilir. Okula yeni başlayan bu çocuklarda bazı tiklerin veya kekemeliğin olması muhtemeldir.
- Erkek çocukların babalarına, kız çocuklarının da annelerine olan hayranlığı okul döneminde öğretmene yönelir. Onun gözünde öğretmenden daha becerikli, daha akıllı ve daha bilgili kimse yoktur.
- Bu dönem çocuğu iyimserdir, kendine yapılan kötülüğü çabuk unuttur. Eleştiriden hoşlanmazlar, alay ve aşırı şakalardan alınırlar (Aybar ve Soğucaklı, 2003; Nuttall,1991; Calp, 2009).
- Çocukları akranları ile bir yetişkin gözetimi olmadan geçirdikleri zaman ciddi oranda artar. İlkokula başlayınca çocuklar akademik yetenekleri ile ilgili daha üst düzey eleştirilerle tanışırlar ve açık performans standartlarına göre değerlendirilirler. Son olarak önceki yıllarla karşılaştırınca orta ve geç çocukluk süresince aileler çocuklarına karşı daha az sıcak ve daha fazla eleştireldirler (Hill ve Stafford, 1980; Higgins ve Parsons, 1983; Maccoby, 1984; Warton ve Goodnow, 1991; Akt: Öztürk Samur, 2015).
- Duyguları kontrol becerisi kazanmaya başlayan çocuklar, arkadaşlık ilişkilerini ve yetişkinlerle olan ilişkilerini geliştirmeye çalışırlar. Gelişen sosyal ilişkiler sonucu başarılı ya da başarısız olma durumuna bağlı olarak gurur ve suçluluk duygusu yaşarlar (Baran, 2009).

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir:

- Adını soyadını söyler. Ailesindeki kişilerin isimlerini söyler. Evinin ve/veya anne-babasının telefon numarasını söyler. En az altı sözcüğü tanımlar. Yeni ve bilmediği kelimelerin anlamını sorar. Birleşik cümleler kullanır. Basit şakalar yapar. Bazı soyut ifadeleri anlar.
- Derecelendirmeye ilgili ifadeleri (büyük, daha büyük, en büyük gibi) anlar. ‘Ne zaman, neden, nasıl?’ gibi soru sözcüklerini içeren soruları yanıtlar. ‘Bana tersini söyle’ yönergeseine doğru yanıt verir. Cümlelerinde ‘çünkü daha sonra’ gibi bağlaçlar kullanır.
- Uzun öyküleri dinler ancak olaylardaki yorumu kaçırabilir. Verilen yönergeleri oyun ya da etkinliklerin içine uyarlar. Birbirini izleyen üç emir tümcesinde, istenileni sırası ile yerine getirir.
- Yetişkinlerin kullandığı gramer yapısına uygun gramer kullanır. Cümlelerinde özneye uygun fiil kullanır. Günlük deneyimlerini anlatır. Tekil ve çoğul ifadeleri birbirine dönüştürerek kullanır. Bazı sözcüklerin eş ve karşıt anlamlarını bilir. Yer bildiren sözcükleri doğru ve yerinde kullanır (Darıca 2004; MEB, 2012).

2.4. Okul Öncesi Dönemde Okuma-Yazmaya Hazırlık

Bu bölümde okuma ve yazmaya hazırlıkla ilgili kavramlara, tanımlarına ve okuma yazma becerileri üzerindeki olumlu etkilerine yer verilmektedir.

2.4.1. Okuma-Yazmaya Hazırlıkla İlgili Kavramlar

Okuma yazmaya hazırlık (Reading Writing Prepatation), okuryazarlık (Literacy), ön okuryazarlık (Pre-Literacy), öncül ve durumsal okuryazarlık (Emergent Literacy), erken okuryazarlık (Early Literacy) kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir.

2.4.1.1. Okuma-Yazmaya Hazırlık (Reading Writing Prepatation)

Okuma ve yazma; psikolojik, fizyolojik ve zihinsel bir süreçtir. Çünkü insan zihni algılama da belli bir düzeye gelmeden, iyi bir okuma gerçekleştirilemez. İyi bir okuma aynı zamanda anadilinin usta bir şekilde kullanılmasını gerektirir (Güney, 2012).

Okuma fizyolojik bir süreçtir. Çünkü yazıyı gözümüzle okuruz. Okuma sırasında retinada oluşan imgeler sinirler aracılığı ile beyindeki görme merkezine iletilir. Böylece imgeler anlamlı hale gelir ve anlamlı bir okuma eylemi gerçekleşmiş olur (Köksal, 1999). Yazma ise kişilerin gördüklerini, duyduklarını ve yaşadıklarını belli kurallar çerçevesinde yazıyla anlatmasıdır. Yazma işlemi okuma, düşünme ve konuşma etkinlikleriyle beraber yürür (Tazebay, 1997).

Okuma-yazma becerilerinin gelişimi formal okuma-yazma öğrenme sürecinden çok daha önce başlar. Çocuklar doğdukları andan itibaren okuma-yazmaya ilişkin birçok becerilerinin temelini oluştururlar. Bu dönemde çocuklar, sözel dil gelişimlerini destekleyecek uyarıcılarla karşılaşır ve sözel dil gelişimindeki bu ilerleme, çocuğun aynı zamanda okuma-yazma becerilerinin gelişimini destekler. Bununla birlikte çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, görsel ve işitsel gelişim alanlarındaki becerileri de okuma-yazma sürecine önemli katkılar sağlar. Bu noktadan hareketle okuma-yazmanın doğal bir süreç içinde geliştiği ve yaşamın ilk yıllarında bu becerilere yönelik yapılan çalışmaların, çocuklarda okuma-yazmaya hazırlık ile ilgili bir bilinç oluşmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemde okuma-yazmaya hazırlık, çocukların hem formal okuma-yazma öğrenme sürecine kolay bir geçiş yapmaları hem de okuma-yazma öğrenme sürecini başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri için yapılacak çalışmaları içeren bir kavramdır. Okuma-yazmayı öğrenmenin gelişimsel bir süreç olduğu düşünüldüğünde, okul öncesi dönemde de çocukların okuma-yazma ile ilgili gelişimini desteklemek için çeşitli çalışmalara yer verilmesi gerekir. Buradaki temel amaç, çocuklara okuma-yazmayı öğretmek değil onların gelişim özelliklerini dikkate alarak okuma-yazma sürecine ilişkin çeşitli becerilerini geliştirmektir (Erdoğan, 2013).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları okul öncesi dönem eğitim programlarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi eğitim döneminde evde ve okulda yapılan

etkinlikler çocukların ilköğretime okumayı öğrenmeye hazır olarak başlayabilmelerini sağlamaktadır (Galda, Cullinan ve Strickland, 1993).

Okul öncesi eğitim programında okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak ve hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmak amacıyla yapılan etkinlikler olarak ele alınmaktadır. Bu etkinlikler, çocuklara okuma-yazma öğretmek amacıyla taşınmamaktadır. Programda okuma-yazma öğretimi yoktur. Bununla birlikte harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yer almamaktadır (MEB, 2012).

2.4.1.2. Okuryazarlık (Literacy) Kavramı

İnsanlar arasındaki iletişim yolu olarak tanımlanan dil; birbiriyle iç içe iki zihin faaliyetinin ana işlemcisidir: Anlamak ve Anlatmak... Konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi dille ilgili bütün faaliyetler, söylenen ve yazılan bilgileri, duyguları, düşünceleri, kavramları ve olayları 'anlamak ve anlatmak' içindir. İnsan, anlamak için söylenenleri dinler ve kendisini ifade etmek için konuşur. Yazı icat edilinceye kadar bütün anlamalar ve anlatmalar sözlü dil kullanarak yapılmıştır. Yazı ile birlikte, dış dünyayı anlamak ve anlatmak için insanoğlu ikinci bir yol kullanmaya başlamıştır: Okumak ve Yazmak... İşte okuma ve yazma becerilerinin her ikisini geniş zaman ekiyle birlikte ifade eden 'okuryazarlık' (literacy), doğum ile başlayan ve gelişimsel olarak sürekli ilerleyen bir süreçtir. Bu süreçte bilişsel beceriler ile dil becerileri karşılıklı olarak birbirlerini etkiler ve bu etkileşim okuryazarlık gelişimini de şekillendirir. Başka bir ifadeyle dil becerilerinin gelişimi okuryazarlık becerilerini geliştirir. Bu noktada okuryazarlık becerileri, sadece okuma ve yazmayı içine alan bir kavram olarak düşünülmemelidir. Okuryazarlık, okuma ve yazmanın yanı sıra dinleme ve konuşma sürecini de kapsayan yani dilin tüm becerilerini gerektiren bütünsel bir kavramdır. Artık, 'okuryazarlık' denilince; kitap, dergi, gazete ve yazılı materyalleri okumanın yanı sıra, konuşulanı yani sözü dinlemeyi, konuşmayı ve söz söylemeyi de içeren bir anlama ve anlatma faaliyeti akla gelmektedir. Bütün bu yönleriyle okuryazarlık, çocuğun sadece harfleri çözümlemesi ile ortaya çıkan bir beceri değil, dil ile ilgili bütün faaliyetleri içeren bir gelişim alanıdır. Okul öncesi dönemde sosyal, duygusal, bilişsel becerilerin yanı sıra okuryazarlık becerileri de hızlı bir şekilde gelişmektedir. Bu nedenle bu

dönem, okuryazarlık gelişimini anlamlı bir biçimde etkilemek için oldukça önemli bir zaman dilimidir. (Aşıcı, 2013; Murphy, 2007; Dickinson, McCabe ve Essex, 2006; Ege, 2006).

Okuryazarlık becerilerinin gelişimi yaşamın erken döneminde başlamaktadır. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına gitmeden önce okuryazarlık ile ilgili süreci başlatmaktadırlar. Okul öncesi dönemdeki çocukların çoğu çevresindeki legoları, etiketleri ve işaretleri, okuyabildikleri ya da okumak için girişimlerde bulunduğu bir gerçektir (Erduran, 1999).

2.4.1.3. Ön Okuryazarlık (Pre-Literacy)

Okul öncesi dönem, çocukların gelecek hayatlarındaki başarıları için pek çok önemli bilgi ve becerinin kazanıldığı zamandır. Çocuk, bu dönemde ana dilini öğrenir ve ana dilinde ustalaşır, iletişim becerilerini kazanmaya başlar ve sosyal hayata ilk adımını atar, kitaplarla tanışır, büyüklerinden ilk kez hikâyeler ve masallar dinler, televizyon programlarıyla, bilgisayarla ve diğer teknolojik iletişim araçları ile tanışır. Ön okuryazarlık dönemi ile okuryazarlığın çocuğun bakış açısından edinim sürecidir. Yani, çocukların okula başlamadan ve resmi olarak okuma-yazma öğrenmeden önce edindikleri ve okula getirdikleri her türlü okuma, yazma ve dil bilgi ve becerileri, tutumları ve davranışları kastedilmektedir (Thurlow, Liu, Albus ve Syhyyan, 2003).

Ön okuryazarlık çocukların okuma yazmayı öğrenmeye yönelik bütün deneyim ve çabalarını içine alan şemsiye bir kavramdır (Nergis, 2008). Bu kavram çocuğun aile ve yakın çevresinin desteği ve yazılı ve basılı materyallerin desteğiyle, yazı dili kavramları ile bilgi ve becerilerinin geliştiği dönemi içine almaktadır (Aşıcı, 2013). Araştırmalar, ön okuryazarlık bilgi ve becerilerinin çocuklar tarafından kazanılması halinde, çocuğun ilerideki okuma başarısının olumlu yönde gelişeceğini, eğitim ve öğretime daha kolay uyum sağlayacağını, okuma ve yazmayı daha kolay öğreneceğini göstermektedir (Öztunç, 1994).

2.4.1.4. Öncül ve Durumsal Okuryazarlık (Emergent Literacy)

Emergent Literacy terimi kaynaklarda Ege (2007) tarafından ‘Yeşeren / Gelişen Okuryazarlık’ Akyol (2012) tarafında ise ‘Okuryazarlığın Başlangıcı’ olarak kullanılmıştır. Çelenk (2005) ise emergent literacy kavramına karşılık olarak, okuma yazma sürecinin çocuğun içinden doğal gelişim ve olgunlaşmasının bir ifadesi olarak ‘Kuluçka Dönemi’ kavramını kullanmıştır. Gelişen okuryazarlık kavramı; yazılı ve sözel dil arasındaki ilişkiyi anlama, okuma ve yazma becerilerine yönelik tutumlar, bu becerilerle ilgili bilgiler ve davranışlar olarak tanımlanabilir (Justice ve Pullen, 2003). Başka bir ifadeyle; formal olarak okuma yazma öğrenmeden önce bu beceri ile ilgili belli bir düzeyde okuryazarlık bilgisine sahip olmak demektir (Pilten ve Temur, 2011).

Öncül ve durumsal okuryazarlık kavramı, gelişim ve etkileşim sonucu kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık durumunu açıklamak için kullanılan bir kavram olup, bu kavram bu alanla ilgili bütün bilgiler, çocuğun yazı dili gelişimindeki ilk döneme ışık tutmakta, çocuğun okuryazarlık temelini anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Aşıcı, 2013).

Öncül ve durumsal okuryazarlık kavramı, formal okuma-yazma süreci için gerekli ön bilgi, beceri ve davranışların bütünüdür (Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Akt: Erdoğan, 2013). Başka bir ifadeyle, sözel dil etkileşimleri ile yazılı ve basılı materyallerin etkisiyle çocuğun kendiliğinden, doğal bir şekilde elde ettiği okuma-yazmaya yönelik deneyimlerini içeren bir gelişim süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu doğal yaklaşım bazen okuma yazmaya hazırlık (Reading Writing Readiness) ile karıştırılmaktadır. Oysaki okuma yazmaya hazırlık, çocukları formal olarak okumaya hazırlamak için gerekli becerilerin çocuklara doğrudan öğretilme sürecini anlatan bir kavramdır (Foorman, Anthony, Seals ve Mouzaki, 2002).

Öncül ve durumsal okuryazarlık kavramı, okuma-yazma sürecinin temelidir, başka bir deyişle yapıtaşdır. Bu becerilerin gelişimi, bebeklik döneminden itibaren başlar ve çocukluk dönemine doğru devam eder (Murphy, 2007). Formal okuma-yazma öğrenme sürecinden çok daha önce başlayan öncül ve durumsal okuryazarlık, gelişimsel bir süreçtir (Lonigan, 2004). Bu süreçte okuma, yazma ve sözel dil gelişimi hem eş

zamanlı hem de birbirine bağılı olarak ilerler. Bu gelişim, ileriki dönemlerdeki akademik başarı için de oldukça önemlidir (Erdoğan, 2013).

Okuryazarlık gelişimi, okula başlarken ortaya çıkmaz. Bundan çok daha önceleri, çocukların kitaplarla, gazetelerle, masallarla, kâğıt ve kalemle, bilgisayar teknolojileriyle tanışması ve büyüklerinin okuma-yazma materyalleriyle etkileşimini görmeleri sırasında çocukların okuryazarlık becerileri ve okuma-yazmanın çeşitli işlevleri hakkında bilgi sahibi oldukları bilinmektedir. Yani, okuryazarlık gelişimi, çocuğun etrafını saran çevresinde okuryazarlığa dair gördüğü her şeyi görmesi, değerlendirmesi ve çoğu zaman bunlarla ilgili katılımlarda bulunmasıyla desteklenen ve gelişen bir süreçtir (Morrow, 1993; Sevinç, 2008).

Roth, Paul ve Pierotti (2006)'ya göre çocuklar doğumdan hemen sonra dil öğrenmeye başlarlar. Onların büyümesi ve gelişmesi arttıkça öğrenilen dilin karmaşık yapıları da artmaktadır. Örneğin iletişim sürecinde başkalarının duygu, düşüncelerini anlayabilecekleri gibi kendi duygu ve düşüncelerini de anlatabilir hale gelirler. Kısacası çocuklar okula başlamadan önemli derecede okuryazarlık alt yapısı oluşturabilirler. Bu aşama literatürde emergent literacy başka bir ifadeyle gelişen okuryazarlık kavramı olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, okul öncesi yıllarda oluşan okuryazarlık bilgisi ve becerisi anlamına gelmektedir. Bu dönemde formal bir eğitimden söz edilmese de çocukların kitapları, dergileri, gazeteleri, alışveriş listesi gibi yazılı dokümanlarla etkileşime geçmesi harf, ses, kelime gibi dil unsurların işlevlerini kavramaya başlamaktadırlar. Basit bir durum gibi görünse de bu gelişme okul yıllarında okuryazarlığa geçmede önemli katkılar sağlamaktadır. Dolayısıyla okul öncesinde onları dinlemek, başkalarını dinlemeleri için isteklendirmek, konuşmalarına imkân vermek, çeşitli sorularla konuşmalarını sağlamak, evde kitaplık oluşturmak, birlikte kitap incelemek, resimleri hakkında konuşmak vb. faaliyetler onların okur ve yazarlığa hazırlanması anlamını taşımaktadır.

Öncül ve durumsal okuryazarlık kavramı, öğrencilerin okula başlamadan önce okuma ve yazma becerileri ile ilgili gelişimlerini betimlemek amacıyla ortaya konmuş bir terimdir (Zygouris-Coe, 2001). Cooper (1997) ise okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel algılama ve düşünme becerilerinin gelişimini içine alan bir süreç olarak

görmektedir. Trostle-Brand ve Donato (2001) yukarıda ifade edilen Cooper'ın görüşüne benzer olarak gelişen okuryazarlık gelişimini bir süreç olarak görmektedir. Örneğin ülkemizde okula başlama 6-7 yaşlarında başlanması bir zorunluluktur. Çünkü çocuklarda belli bir düzeyde fiziksel, zihinsel, duyuşsal gelişimin olması gerektiği vurgulanır. Eğer bu gelişim istenen düzeyde olmamışsa okuma yazma çalışmaları yaptırılmamalıdır. Oysa okuma ve yazma önceden belirlenmiş bir noktadan itibaren başlayan beceriler değildir. Bu beceriler doğumla başlayan ve dil becerilerinde farklı alanlarda (yazı bilincinin oluşması, ses-harf ilişkisi, okuma ve yazmada yönler vb.) gelişimin aşamalı olarak görülebildiği okula başlamadan önceki bir süreci kapsamaktadır.

2.4.1.5. Erken Okuryazarlık (Early Literacy)

Erken okuryazarlık tanımı ile kastedilen, okula başlamadan önce çocukların okuryazarlığa dair ilk adımlarını attıkları, çeşitli okuma-yazma etkinliklerine katıldıkları ve onların da okuryazar bir birey olduğunun gözlemlendiği bir dönemin var olduğunun vurgulanmasıdır. Çocuklar, doğdukları andan itibaren basılı yazıların, kitapların, dergilerin, gazetelerin, her türlü görüntülü iletişimin olduğu televizyonun, radyonun bulunduğu ortamlarda yaşamlarına başlarlar. Hayatlarının bir sonraki aşamasında, dış dünyaya açıldıkça, reklam panoları, trafik levhaları, tabelalar, ilanlar ve çeşitli ürünlerin logoları ve yazılı tanıtımları gibi pek çok okuryazarlık materyalleriyle tanışır. Yani, kısaca çocuklar en okul öncesi yıllarından itibaren okuryazarlık etkinlikleri gerektiren bir dünyaya uyum sağlamaya çalışırlar. İşte hayatın bu ilk yıllarını oluşturan okul öncesi dönem; çocukların ileriki hayatlarındaki tüm okuryazarlık etkinliklerini başarmalarını, okul yıllarındaki akademik başarılar kazanmalarını, gelecekte edinecekleri mesleklerinde gösterecekleri performansın niteliğini artırmalarını ve günümüz dünyasının hızla değişen ve gelişen dünyasına uyumlu, bu dünyayı anlayan, değiştiren ve ona katkıda bulunan bir birey olarak yetişmelerini sağlayan çok önemli bir dönemdir (Nergis, 2008).

Çocukların okul öncesi ortamda edindikleri ve okula başladıklarında, ilkokuma yazma öğreniminde temel oluşturacak olan okuma ve yazma deneyimlerinin bütünüdür (Young, 2003). Erken okuryazarlık süreci çocuğun zorunlu ilkokul okul hayatı

başlamadan önceki dönemdir. Yani, doğumla birlikte başlar. Kitaplarla, yazılarla tanışma, genel olarak temel sistemi öğrendiği bir süreçtir. Bu süreçte amaç çocukların yetişkinler gibi okuyup yazmasını öğretmek değil, okuryazarlığa dair genel kavramları benimsetmektir. Yetişkinler gibi okuyup yazabilmeyi öğrenme süreci ilkokulda başlamalıdır. Örneğin, her harfin bir sesin simgesi olduğunu bilmeleri erken okuryazarlık becerilerinden biridir. Çocuk harfi gördüğü zaman, harfin sesini çıkartabilmesidir. Hikâye kitabını açtıklarında cümlelere soldan sağa doğru okunduğunu öğrenmeleri bu süreçteki amaçlar arasındadır. Bunun yanında, her yazının, kelimenin bir varlığı temsil ettiğini bilmesi de erken okuryazarlık becerilerindedir (Fırat, 2015).

2.5. Okul Öncesi Dönemde Okuma-Yazma Becerileri

Bu bölümde sözel dil becerileri, fonolojik farkındalık (Ses Farkındalığı), yazı farkındalığı (Bilinci/Duyarlılığı) ve yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.5.1. Sözel Dil Becerileri

Sözel dil, çocukların ilk ve en sık kullandıkları iletişim aracıdır. Sözel dil ile çocuklar kendilerini ifade eder ve çevreleriyle iletişim kurarlar. Sözel dil gelişimi bebeklik döneminde başlayan ve ömür boyu devam eden bir süreçtir. Çocukların, okul öncesi dönemde geliştirdikleri sözel dil becerileri sayesinde okuryazarlık becerileri de gelişir (Erdoğan, 2013).

Yeterli derecede sözel dil gelişimi, okuma yazmaya hazırlık açısından da çok önemli bir faktördür (Akyol, 2012). Sözel dil gelişimi ile okuma yazma arasındaki ilişkiyi anlamak, çocukların okuma yazma sürecine yönelik nasıl bir hazırlık yapmaları gerektiğini de ortaya koymaktadır. Sözel dil, sınıf içinde ya da gündelik hayatta gerçekleştirilen dinleme ve konuşma etkinlikleri ile desteklenir. Bu sayede gelişen dil becerileri aynı zamanda okuma yazma için gerekli olan ön becerileri de geliştirir (Murphy, 2007). Lonigan, Burgess ve Anthony (2000) okul öncesi dönemdeki sözel dil gelişiminin okuma yazma başarısında oldukça önemli bir rol oynadığını belirtir.

Okul öncesi dönem, çocukların sözel dil gelişimlerinin en yoğun ve en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemin sonlarına doğru, çocukların sözel dil gelişimleri yavaşlar. Bu nedenle 3-5 yaşları arasında hızlı bir şekilde gelişen dil gelişiminde, sözel dil becerilerinin geliştirilmesine yeteri kadar önem verilmeli ve bu becerilere yönelik gerekli çalışmalar yapılmalıdır (Dickinson, McCabe ve Essex, 2006; Pullen ve Justice, 2003).

Sözel dil becerileri, dil gelişiminin temelidir ve bu beceriler öğretim yoluyla geliştirilebilir. Sözel dil becerileri yeterince gelişmemiş çocuklar, dilin diğer becerilerine de yeterince hâkim olamazlar (Honig, 2007). Okul öncesi dönemde çocukların sözel dil gelişimlerine yönelik gerçekleştirmeleri beklenen davranışlar; duygu ve düşüncelerini açıklamaları, açık ve akıcı bir şekilde kendilerini ifade etmeleri, herhangi bir konu hakkında yorum yapmaları, konuşmalarında uygun beden dili kullanmaları, konuşmanın içeriğine uygun sorular sormaları, yeni kelimeleri cümle içinde kullanmaları, basit sözel yönergeleri takip etmeleri, sesleri doğru telaffuz etmeleri, dinlediklerini anlamaları ve dinledikleri metinlere yönelik sorulara cevap vermeleri şeklinde sıralanabilir (Erdoğan, 2013).

Çocuklar sözel dili, konuşarak ve yetişkinleri dinleyerek edinirler. Çocuklar beş yaşlarında uzun ve karmaşık tümceleri kullanmaya başlarlar, uzun sohbetlere katılırlar, geniş sözcük dağarcığı kullanabilir ve bunları anlayabilirler. Çocuğun beş yaşındaki sözel dil becerisi, onun yedi yaşındaki okuma başarısının bir ön göstergesi olarak düşünülebilir (Sevinç, 2003). Çocukların sözel dil becerilerini geliştirmek için onlara konuşacakları, dinleyecekleri, dili aktif bir şekilde kullanacakları, problem çözecekleri ve düşünme becerilerini harekete geçirecekleri uygun ortamların sağlanması gerekir (Erdoğan, 2013). Çocukların sözel dil gelişimleri hemen gerçekleşmez. Dinleme ve konuşma becerilerinin gerçekleştirilmesine olanak sağlayan uyarıcılarla zengin bir ortam, sözel dil gelişimi için son derece uygundur (Weigel, Lowman ve Martin, 2007).

2.5.2. Fonolojik Farkındalık (Ses Farkındalığı)

Çocuklar yazılı ve sözlü sesler arasındaki ilişkiyi iyi bilmelidirler ve bu yetenek için gerekli olan diğer bir beceride fonoloji bilgisidir (Burgess, Lundgren, Lloyd ve

Pianta, 2001; Akt: Bay ve Şimşek, 2013). Fonoloji (ses bilgisi); bir dildeki seslerin ve özelliklerin tanımlanması, hangi seslerin bir araya gelebileceğini belirleyen kurallarla ilgilidir. Seslerin dağılımı ve diziliş kurallarını inceler (Bayhan ve Artan, 2005). Dilin öğelerini araştırarak, bu öğeleri oluşturan ses birimlerle, bu ses birimlerin görevleriyle ve birbirileri ile olan etkileşimleriyle ilgilenmektedir (Kerem, 2001).

Healy (1997), fonolojiyi, 'sesleri kullanma yeteneği'; Griffith, Beach, Ruan ve Dunn (2008) 'konuşma dilindeki seslere duyarlılık; sözcüklerdeki başlangıç ve bitiş seslerinin benzerliğini yani sözcüklerdeki uyakları fark etme' olarak ve Vukelich, Christie ve Enz (2008) ise 'çocuğun sözcüklerdeki çeşitli ses birimlerini manipule edebilmesi' olarak tanımlamaktadır (Akt: Bayraktar, 2013).

Fonolojik farkındalık ise bireyin konuşma dilini daha küçük bölümlere ayırabilmesi ve düzenleyebilmesi için kullanılabileceği farklı yöntemlerin farkında olmasıdır (Chard ve Dickson, 1999). Dili anlamından bağımsız, tek tek sesbirimler dizisi olarak algılayabilme ve ses birimlerini yönlendirme becerisidir (Aktan, 1996). Konuşma dilinde ayrı sesleri duyma, tanıma ve kullanabilme yeteneğidir (Sevinç, 2003). Ses yapımı ve dil düzeninin, yazı dilinin özelliklerinin farkındalığıdır (Kandır, Özbey ve İnal, 2010). Bir kelimeyi meydana getiren ses birimlerin farkında olmaktır (Goswami ve Bryant, 1990). Başka bir deyişle, sözlü dilin daha küçük parçalara yani cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere ve hecelerin de seslere bölünebileceğini anlamaktır (Allor, 2002; Runge ve Watkins, 2006). Çocukların sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi keşfetmeye başlamaları için öncelikle harflerin seslerine yönelik bir farkındalığa sahip olmaları gerekir (Foy ve Mann, 2006). Fonolojik farkındalık becerisi de çocukların harflerin seslerine ilişkin farkındalıklarını artırır (Roskos, Christie ve Richgels, 2003). Sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi keşfeden çocuk, okuma yazma öğrenmeye bir adım daha yaklaşır (Share, 2004). Bu bağlamda okuma yazmaya hazırlık için fonolojik farkındalık becerisinin gelişimi belirleyici bir faktördür (Schnobrich, 2009).

Çocukta fonolojik farkındalığa ilişkin ilk becerilerle, uyaklı kelimeleri birbiri ardına sıraladığı dönem olan 2-3 yaşlarındayken karşılaşılmaktadır. Bu dönemde çocuk 'el, sel, bel, kel, yel' gibi kelimeleri kullanarak şarkılar söyleyebilir, uyaklı bir biçimde

sıralayabilir veya bu kelimeleri söyleyerek oyunlar oynayabilir. Bunun için bu dönemde çocukları ses tekrarları içeren metinlerle ve zengin sözel ortamlarla karşı karşıya getirerek sesler arasındaki bağlantılara ilişkin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır (Pilten, 2011a). Çocuklar, fonolojik farkındalık becerisini kendilerine okunan kitaplar ve sözel dil becerileri aracılığıyla sağlanan iletişim ve etkileşim ortamı sayesinde kazanırlar. Bu süreçte seslerin yapısını irdelemeye başlayan çocuk, okuma-yazmaya hazırlık sürecinde önemli bir aşama kaydeder. Çünkü bu becerinin gelişimi, çocukların ileride harf-ses ilişkisini anlamalarına yardımcı olur ve formal okuma-yazma sürecine kolay bir geçiş yapmalarını sağlar (Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008).

Fonolojik farkındalık kavramı, sözcüğün anlamından ayrı olarak yapısının; yani konuşulan duyulan sözcükler içindeki hece, fonem ve harf gibi bileşenlerin varlığının farkındalığı ifade eden bir kavramdır. Sözcüğün yapısına karşı olan bu farkındalık zaman içerisinde gelişmekte ve olgunlaşmaktadır. Fonolojik farkındalığı henüz gelişmemiş bir çocuk, duyduğu sözcüğü bir bütün olarak düşünmektedir (Blachman, 2000; Akt: Erkan Süel, 2011). Fonolojik farkındalık aşamalı şekilde gelişen bir beceridir (Goswami ve Bryant, 1990). Bu becerinin gelişim sürecinde çocuklar tarafından öncelikle uyak ve ses yinelenmesi fark edilir. Bu kapsamda okul öncesi dönemde çocukların uyağa yönelik şarkılara ilgi duyması oldukça önemlidir. Çocuklar müziğin ritmine göre tempo tuttuklarında, şarkılarda veya şiirlerde uyağı vurgulamak için seslerini kullandıklarında fonolojik farkındalık becerilerini gösterirler. Daha sonra bu becerinin gelişimi; kelimedeki hecelerin ve seslerin ayrılması, kelimedeki hecelerin ve seslerin birleştirilmesi ve son olarak da seslerin manipüle edilmesi şeklinde ilerleme gösterir. Bununla birlikte çocukların okul öncesi dönemin sonuna doğru kelimelerdeki baş ve son sesleri ayırabilmeleri de beklenir (Erdoğan, 2009; McGee ve Morrow, 2005). Çocukların, sözcüklerdeki sesleri öğrenmesine ve tanınmasına yardımcı olmak için ritim, hece ve fonemi vurgulayan şarkılar, parmak oyunları, sözcük-ses oyunları gibi dil gelişimini destekleyici etkinliklerle okul öncesi dönemden itibaren geliştirilmelidir (Kandır, Özbey ve İnal, 2010). Fonolojik farkındalık, dil ile ilgili iki türlü bilginin kazanılmasını kapsamaktadır. Bunlar; sözcüklerin heceden daha küçük ses birimlerine bölünebileceğini öğrenme ve bağımsız olarak ses birimlerini öğrenmedir (Gillon, 2005; Torgesen ve Mathes, 2000; Akt: Yücel, 2009).

Çocukların fonolojik farkındalığını geliştirmek amacıyla bu yönde yapılabilecek etkinlikler:

- Okul öncesi çocuğun bak/tak, fal/bal, kaş/taş gibi sözcüklerdeki ses uyumlarını fark edebilmelerini sağlayacak uyaklı okuma, dinleme etkinlikleri planlanabilir.
- Eş sesli sözcüklerin farklı anlamlara geldiği şiir ve yazılar okunabilir.
- Ses uyumlu şarkılar, tekerlemeler, şiirler ve ritmik oyunlar kukla ve parmak oyunları ile verilmelidir.
- Tekermelerin ve şarkı sözlerinin yerleri değiştirilerek nerede yanlış yapıldığı buldurulabilir.
- Uyaklı sözcükleri bulma oyunu oynanabilir.
- Bir tümce önce tamamen söylenip sonra parçalara ayrılabilir.

Bu tür bir etkinliğe önce kısa cümlelerle başlanmalı gitgide cümle uzunluğu artırılmalıdır (Sevinç, 2003).

Çocukların okuma öğrenimine başladıkları ilk iki yılda, okumada ne derece başarılı olacaklarının en iyi göstergesi ilk okuma öğretimine başladıkları dönemde sahip oldukları fonolojik farkındalık seviyeleridir. Araştırmacılarda çocukların okumayı öğrenmeden önce, harflere karşılık gelen seslerin, konuşma dilinde karşılaştıkları seslerle aynı olduğunu anlamaları gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte ses kavramına ilişkin anlayışın okumanın ilk yıllarında verilmesi gerektiği konusunda bir görüş birliği vardır (Adams, Forman, Lundberg ve Beler, 1998). Birinci sınıfın sonunda okuma yeterliliğindeki değişimin en az % 50'sini çocukların sahip olduğu fonolojik farkındalık seviyesi açıklamaktadır (Stanovich, 1986; Wagner, Torgeson ve Roshotte, 1994; Akt: Pilten, 2011b).

2.5.3. Yazı Farkındalığı (Bilinci-Duyarlılığı)

Yazı farkındalığı; yazının işlevlerinin farkına varma, yazıyı oluşturan birimleri yani metin, cümle, sözcük, harfi tanıma, bunların işlevlerini öğrenme, yazının yönü gibi noktaları ifade etmektedir (Pilten ve Temur, 2011).

Pierre (2003)'e göre yazı farkındalığı, yazının işlevlerinin farkına varma (kullanımı, önemi vb.), yazıyı oluşturan birimleri, yani metin, cümle, kelime, harfi tanıma, bunların işlevlerini öğrenme (sözlü, yazılı karşılıkları), yazının yönü gibi hususlara duyarlı olmak şeklinde tanımlanmaktadır. Yazı farkındalığı, çocukların erken yaşlardan itibaren dikkatlerini yazıya çekme ve önemini kavratmaya yöneliktir. Çocukların yazı farkındalığı geliştirerek ses bilinci ile birleştirmelerini ve giderek okuma-yazma bilinci edinmelerini sağlamak gerekmektedir (Akt: Güneş, 2007). Bu durum çocuğun okumanın 'yazıların anlamını araştırmak' olduğunu, yazmanın da 'yazılı anlamlar üretmek' olduğunu anlamasını gerektirmektedir (Güneş, 2007).

Durkin (1993)'e yazı farkındalığı ile ilgili olarak çocukların sahip olmaları beklenen becerileri; sözcüklü ve sözcüksüz görseller arasındaki ilişkiyi ve farklılığı anlama, yazının bir araç yardımıyla ya da bir nesne (tebeşir, kalem vb.) kullanılıp yazıldığını anlama, yazının farklı zeminler (kâğıt, metal, kumaş vb.) üzerinde olabileceğinin farkında olma, yazının karşılıklarına tek başına çıkabileceği gibi bir resim ile beraber de karşılaşabileceklerini anlama, yazının kelimelerden oluşan konuşmanın karşılığı olduğunu anlama, kelimelerin belli kurallara göre yazıldığını, kelimeler arasında bir işlevi olan boşluk bırakıldığını anlama, yazının yönünün sol taraftan sağ tarafa, yukarı taraftan aşağı tarafa yazıldığını ve okunduğunu anlama şeklinde sıralamıştır (Akt: Lesiak, 1997). Bunun yanı sıra okul öncesi dönem çocuklarından, yazı farkındalığıyla ilişkili olarak seslerin bir kısmını şekil olarak tanıma, okunuşlarını bilme, seslerin büyük ve küçük formlarının olduğunu bilme, çevresindeki var olan logoları tanıdığı için bilinçsiz bir okuma yapabilme, 'harf, sözcük, okuma, yazma' gibi terimleri cümle içinde kullanabilme, kelime veya cümledeki ilk harfi gösterebilme, parmağıyla okuma yapmaya çalışırken soldan sağa hareket ettirme ve çevredeki yazılara ilgi gösterme gibi becerileri kazanmalarını beklenir (McGinty, Sofka, Suttton ve Justice, 2006).

Giasson (1995)'a göre çocuklar okula başlamadan önce yazmayla ilgili çeşitli bilgi ve beceriler öğrenmektedirler. Bunlar çocukların sosyal ve kültürel durumlarına, çevreleriyle etkileşim ve iletişim durumlarına bağlı olarak değişmektedir. Genellikle yetişkinleri model alarak, onları taklit ederek edindikleri bu bilgi ve becerileri yazmayı

öğrenirken de kullanmaktadırlar. Çocukların ön bilgilerinin nitelikli ve işlevsel olması, yazma çalışmalarının etkili ve kalıcı olmasını getirmektedir. Bu nedenle çocuklara erken yaşlardan itibaren yazı farkındalığı eğitimi verilmelidir (Akt: Güneş, 2007).

Çocuklar ilköğretime başlamadan önce yazının şeklini, işlevini, yazının özelliklerini kavraması gerekmektedir (McGinty ve Justice, 2009). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazılarında yazı ve resim arasında farklılık gösterdikleri ve yazılarında harfe benzeyen şekiller, yazının yönü, sözcükler arasındaki boşluklar gibi yazılı dile ait özellikleri göstermektedirler. Aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların aldıkları eğitimin çocukların yazılarını olumlu yöne etkilemektedir (Stellakis ve Kondyli, 2004). Yazı dilinin şekil ve işlevleri bilgisi çocukların daha sonraki okuma kazanımlarını etkilemektedir (Adams, 1990).

Ezell ve Justice (2005)'e göre ise okul öncesi çocuklarda yazı farkındalığı beş aşamada gelişmektedir. İlk aşamada çocuklar çevrelerinde bulunan yazıları keşfetmeye başlar. Bu aşamaya 2-3 yaşından sonra erişen çocuklar, ambalajdaki görseller ile yazıları anlamlandırarak okumaya başlarlar. Sahip oldukları bu farkındalık; logo, resim, şekil gibi çevresel uyarıcılar ile yakından alakalıdır. İkinci aşamada, çevresel yazıların yanında gazete, dergi, kitap, alışveriş listesi gibi yazılı dille daha çok ilişkili olan yazıları fark ederler. Bu aşamada yazı yönü ve bazı kuralları fark ederler. 'Okuma, sayfa, hikâye' gibi bazı yazıyla ilgili bazı kavramlar anlaşılmaya başlanır. Üçüncü aşamada yazının şekli ve işlevi ile ilgili bilgileri anlamaya başlarlar. Dördüncü aşamada, yazı ile ilişkili kavramlar sözel olarak ifade edilir. Bu aşamadaki çocuklar yazı kavramlarının gelişmesine ve yazının işlevini anlamasının yanında yazının bir iletişim aracı kullanıldığını da anlamaya başlar. Beşinci aşamada, yazı kavramlarıyla ilgili daha derin ve karmaşık bilgileri öğrenir ve becerileri kazanmaya başlarlar. Yaklaşık olarak 6 yaş civarında bu beceriler gözlemlenir. İki kelime arasında farkı ve benzerliği fark eder. Yazılan kelimeler ile konuşulan kelimeleri birbirileriyle ilişkilendirebilir. Bu aşamadan sonra ise çocuklardan formal okuma yazma öğrenmeye başlaması beklenmektedir.

Pullen ve Justice (2003)'e göre çocukların yazı farkındalığını geliştiren yöntemlerden en önemlileri; yetişkin-çocuk katılımlı öykü okuma ve yazı yönünden zenginleştirilmiş oyunlardır. Çocuklar gün içerisinde çok değişik şekillerde bu

ekinliklerden yararlanmaktadır. Ayrıca bu etkinlikler çocukların yazı farkındalığını hızlandırmak için yapılandırılabilir.

Yetişkin-Çocuk Katılımlı Öykü Okuma: Alfabe bilgisini, çevresel yazı farkındalıkları ve yazı kavramları gelişimini destekleyen bir strateji de belirgin baskı ile yayınlanan kitaplar aracılığıyla çocukların okuma etkileşimlerine katılımı arttırmaktır. (Justice ve Kaderavek, 2002). Hikâye kitaplarının okunması esnasında, yetişkinler çocuklara soru sorarak, baskı hakkında yorumlar yaparak ve baskıyı takip ederek onların baskı özelliklerine dikkati çekerek çocukları destekleyebilirler (Justice ve Ezell, 2000). Bundan dolayı, öğretmenler ve ebeveynler, yapılandırılmış kitaplarda baskı odaklı okuma etkileşimleri içeren talimatlara ihtiyaç duyabilirler.

Yazı Yönünden Zenginleştirilmiş Oyunlar: Okul öncesi sınıflarda çocuklar, genellikle dramatik oyunu içeren, etkileşimlere dayalı oyunlarla ilgilenirler. Birçok çalışma çocuk oyunları içine okuma yazma ile ilgili çalışmalar dâhil edildiğinde çocukların yazı farkındalığının destekleyebildiğini ortaya koymuştur (Neuman ve Roskos, 1990; 1992). Oyun vasıtasıyla çocukların yazı farkındalığını arttırmak için bir diğer strateji de yetişkin desteğini kullanmaktır (Christie ve Enz, 1992; Neuman ve Roskos, 1993). Yetişkinler oyun süresince çocuklara rehberlik edebilirler (manava gitmeden önce bir alışveriş listesinin hazırlanması vb.); bu tür çalışmalar çocukların yazı dilinin işlevleri ve formlarının anlaşılmasını arttırmak için ekstra destek sağlayacak fırsatlardır.

Güneş (2007)'e göre, çocukların yazı bilincini geliştirmek ve yazıya dikkatini çekmek için yazının işlevleri, yönü, alfabetik ilişkiler, özellikleri, kitap okuma, vb. etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Bu etkinlikler hem okul öncesinde hem de okumaya başlamadan önce yapılmalıdır. Yazı bilincini geliştirme etkinliklerinden bazıları şöyledir:

Yazının İşlevleri: Yazı kişiler arası iletişime geçme ve bireyi kendini ifade etme aracıdır. Eğlenme ve zaman geçirme içinde kullanılmaktadır. Buradan hareketle, günlük yaşamdan yazının işlevleri konusunda çocuğa çeşitli örnekler verilebilir. Örneğin gazeteden maçın kaçta olacağını araması, ansiklopediden bir canlı türü hakkında bilgi

alınması, bir işin nasıl yapılacağını öğrenmek için kılavuzu okuma, bazı bilgilerin kitaptan aranması, eğlenme ve zaman geçirme için roman okuma, bulmaca çözme gibi.

Alfabetik İlişkiler: Yazı bilinci çerçevesinde çocuğa söz ve yazı arasındaki ilişkiler de gösterilmelidir. Bunun için çocuklara bir metin okurken veya yazı yazarken kelimeler parmakla tek tek gösterilmelidir. Böylece çocuğun yazı ile sözler arasındaki ilişkileri görmesi, duyulan her kelimenin yazılı karşılığının olduğunu anlaması sağlanmalıdır.

Yazının Soldan Sağa Yazılması: Yazılar soldan sağa ve yukarıdan aşağıya yazılmakta ve okunmaktadır. Bir öykü okurken çocuğa okumanın ve yazının soldan sağa doğru gittiği gösterilmelidir. Yazının gidiş yönünü göstermek için sayfa çevirmeye de dikkat çekilmelidir.

Yazının Özellikleri: Çocuğa bir yazının cümlelerden, kelimelerden ve harflerden oluştuğu gösterilmelidir. Cümleler, kelimeler, yazılı olarak gösterilmeli tek te konuşarak cümle ve kelime sözlü olarak hissettirilmelidir. Ayrıca ismini yazarken kelimeler arasındaki boşluklar, isminin büyük harfle başladığı, harfler, cümle sonuna nokta koyma vb. durumlar gösterilmelidir.

Kitap Okuma: Çocuğa ‘ Bir zamanlar.....’ şeklinde yüksek sesle yapılan okumalar, okul öncesinde ve okuma-yazmaya başlamadan önce çocuğu yazmaya duyarlı yapmak için önemli bir tekniktir. Çocuk, yazıların soldan sağa doğru okunduğunu, içeriğin akışını, sayfaların çevrilmesini, metnin sonuna kadar okunduğunu ve yazar denilen birinin kitabı yazdığını öğrenmektedir. Öğrencinin dikkatinin öyküye çekilmesi dinleme becerilerinin gelişmesine ve metni anlamasına yardım etmektedir.

2.5.4. Yazmaya Hazırlık Becerileri

Yazı kelimesi Türkçe Sözlükte, ‘Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazmak işi. Düşünceyi tespiti yarayan işaretler düzeni, alfabe. Harfleri yazma biçimi. Herhangi bir harf düzeninde biçim ve sanat bakımından özellik gösteren tür. Anlam, sanat veya biçim bakımından yazılan şey, makale’ olarak tanımlanmaktadır (TDK Türkçe Sözlük, 2005).

Yazı, konuşma dilindeki sözcük ve cümlelerin bazı sembolik şekil ve çizimlerle kâğıt üzerine saptanmış biçimleridir (Çelenk, 2005). Akyol'a (2000) göre yazı, duygu ve düşüncelerin ifade edebilmesi için gerekli sembol ve işaretlerin kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretilebilmesidir. Köksal'a (1999) göre ise, bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıyla anlatmasıdır. Güneş (2007) yazının, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olduğunu, yazma sürecinin zihinde başladığını ve düşüncelerin yazıya dökülmesiyle tamamlandığını belirterek yazının en önemli işlevlerinin bilgi verme ve bakış açısı oluşturma olduğunu vurgulamıştır. Yazı, insanların duygu, düşünce, istek ve hayallerini belli dil kurallarına uygun ve düzgün şekilde başkalarına iletmek için herhangi bir madde üzerine çizmek veya yazmak suretiyle kullandıkları görsel işaretlerdir (Phelps, Stempel ve Speck, 1985; Hamstra ve Blote, 1993; Yavuzer, 2000; Özer, 1987; Uslay, 1975; Girgin, 2002; Tekişik, 1994; Kavcar, Sever ve Oğuzkan, 2004; Yaşar, 1993; Keskinılıç, 2005).

Yazı öğretimi önemli bir eğitim faaliyetidir. Bir çocuğun okuma yazmayı öğrenmeye başlaması, daha sonraki hayatı için çok önemli ve hassas bir olaydır. Çünkü çocuğun birinci sınıftaki çalışmaları, ona göre hem ilginç hem de güçtür. Çocuk burada değişik bir yaşam tarzı içine girmektedir. Çocuğun yeni çevresiyle uyumu kolay olmamakla birlikte, yazma gibi çocuk için karışık ve zor olan mekanizmanın kavranılması sırasında gösterilen çaba, çocuğu etkilemektedir. Bu nedenle, bu dönemdeki yaşantılar, her çocuk için ayrı bir önem taşımakta, çocuk, bu süreçte elde ettiği yaşantılarını kolay kolay unutmamaktadır (Parlakıldız, 2013).

Yazma ise 'sözlü ve sözsüz konuşma seslerini, karşılıklı olan görsel motor sembollere çevirme sürecidir.' Eli kullanmada yetkinlik, tam olarak gelişmiş bir görme yeterliliği, dikkati yoğunlaştırma ve dile ilişkin bir kavrayış, ustalıkla yazabilmek için çok önem taşıyan niteliklerdir (Nuttbrown, 1994).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar karalama yapma, çeşitli şekillerde çizgiler çizme, harflere benzeyen şekiller yapma girişiminde bulunurlar. Çocukların çok erken yaşlardan itibaren gösterdikleri bu sembolik yazma girişimleri onların yazmayı ve yazılı dil sistemini öğrenmelerinde önemli görülmektedir (Yaden ve Tardibono, 2004).

Çocuklar, okula başlamadan önce çeşitli oyunlarla el-kol kaslarını geliştirmekte ve yazmak için ilk becerileri kazanmaktadırlar. Eğer okuryazar bir aileden geliyorsa, kalem tutma, çizgi çizme ve resim yapma gibi becerileri önceden kazanmış olmaktadır. Ancak, çevresinde kalem tutma ve yazı yazma işlemlerini görmeyen çocukların, okulda yazmaya hazırlanmaları gerekmektedir. Öğretmen el ve kol kaslarını geliştirici çalışmalar yapmalı ve öğrencileri yazmaya hazırlamalıdır (Güneş, 2007).

Morrow (2005)'a göre okul öncesi dönem çocuklarının yazma becerilerinin gelişimi aşağıdaki şekildedir: İki yaşındaki çocuklarda merkezi veya dairesel karalamalar ve bunların tekrarlanması görülmektedir. Bu yaştaki çocuklar tutmak için tüm elini kullanır, tüm kolu hareket ederler. Tüm sayfayı doldurmakta ve işaretlerden etkilenmektedirler. Üç yaşındaki çocuklar kâğıdın her yerine büyük harfler yazabilirler. Bu yaştaki çocuklar karalamayı ve resim çizmeyi severler. Dört yaşındaki çocuklar özellikle kendi isimlerinde geçen birkaç kelimeyi hatırlamaktadırlar. İsimlerini veya isimlerinin baş harflerini yazabilirler. Bu yaştaki çocuklar karalamayı ve resim çizmeyi severler. Daireleri ve kareleri çizebilirler. Beş yaşındaki çocuklar ise isimlerini büyük, boyutta düzensizce büyüyen harflerle yazabilirler. Bu yaştaki çocuklar genellikle harfleri ve numaraları değiştirirler veya sağdan sola yazarlar. Sayıları düzensiz ve orta boyda yazabilirler. Bazı büyük ve küçük harfleri yazabilirler. Yazma aletlerini daha iyi kullanabilirler. Karalamayı ve çizmeyi severler. Resimler daha karmaşık ve tamamlanmıştır. Kareleri ve daireleri birleştirebilirler. Bir modeli kopyalamayı severler. Telaffuz hakkında soru sorabilirler (Akt: Bay, 2008).

Çocuklarda yazmanın farklı şekillerinin analizini yapan Sulzby (1986) yazıyı altı kategoride açıklamıştır. Bunlar;

Çizim Yaparak Yazma: Çocuklar, sözcükleri temsil eden nesnelere çizmektedir. Bu eğilim, iletişimin formları olarak çizme ve yazmanın birleşiminden ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada çizmeyi/yazmayı bir iletişim aracı olarak görür.

Karalamalar Yaparak Yazma: Çocuklar karalamayı yazma niyetiyle yapmaktadır. Bu soldan sağa ya da sağdan sola yönünde belirgindir. Çocuklar çizmeye

yeni başladıklarında sağdan sola geniş hareketler yaparlar. Mesajlarını iletmek için yazdıkları ve karaladıkları göstergedir. Kalemli yetişkinler gibi tutmaya çalışır.

Harfe Benzer Şekiller Çizerek Yazma: Çocuk alfabe harflerine benzeyen kalıplar ve şekilleri gösterir. Bazı çocuklar harf isimlerini adlandırabilir ama gerçekte harf değildirler. Bu çizgiler çocuğun kendi ürettiği oluşumlardır.

İyi Öğrenilmiş Birimler ya da Harf Dizileri Aracılığıyla Yazma: Çocuk, kendi adında olan harfleri sırasıyla yazar. Yazma sırasında bazen harflerin yönünü değiştirir, aynı harfi defalarca yazar ya da farklı harfler üretir.

Harf-Ses İlişisini Keşfederek Yazma: Çocuklar bir sözcüğün doğru olarak hecelemesinden emin olmadıklarında yazmanın bu şekline başvurmaktadır. Çocuk, çizdiği harflerin seslerinin kendisi uydurarak seslendirir. Çünkü harflerin seslerini tam olarak bilemez. Bir harf tüm kelimeleri sembolize edebilir.

Geleneksel Harf-Ses İlişkisi ile Yazma: Çocuğun yazması uygun bir gramer ve hecelemeyle bir yetişkin yazması ya da kitap yazmasına benzemektedir (Abdulkarim, 2003; Morrow, 2007).

Çocukların duvarlara çizdikleri gelişmiş güzel çizgiler, onların yaşamları boyunca kullanacakları yazma becerisinin hazırlık evresidir. Ancak bu temel her çocuk için aynı şekilde atılamayacaktır. Bu doğrultuda okul öncesi dönem çocukların çoğunluğunun ‘yazı yazıyorum’ dediği ama yazıya benzemeyen karalamalar çizdiği bir süreçtir. Yazı karalamaları yapan çocuklar yazmanın okunacak bir şey olduğunu anlamışlardır ve genellikle karalama yazılarını okur gibi yapmaktadırlar. Yazıyormuş gibi yapmak, okuyormuş gibi yapmak ve yetişkinleri taklit etmek yazı yazma becerisinin temelini oluşturmaktadır. Başka bir deyişle yazma becerilerinin doğal edinimindeki hazırlık basamaklarından biridir (Beaty, 2006; Güleç, 2008; Temur, 2011).

Çocuklar konuşmanın istek ve gereksinimleri ifade etmenin bir yolu olduğunu öğrendikleri gibi ‘sözcükleri’ kâğıt üzerine dökmenin de mesajı okuyucuya iletmek olduğunu anlamaya başlamaktadır. Yazma, çocukların yazma çabalarını, kalemi eline alıp ve kâğıt üzerine bir şey karalamalarıyla başlamaktadır. Yazının bu ilk biçimleri,

onların düşünce ve fikirlerini karalama, harf, sözcük ve cümle yazma biçimine dönüştürerek aşama kaydetmektedir. Çocuklar harfleri yazmadan önce karalama yazımı geliştirmekte ve bundan dolayı yazdıkları şey yazılı bir metin, düz çizgi, küçük, dikey, yatay ve dairesel kalem darbeleriyle bağlantılı çok yönlü çizgilere benzemektedir. Çocuklar karalamaya başladıklarında, çevresindekilerden yazdıkları şeyleri okumalarını isterler ya da kendileri ne yazdıklarını başkalarına okurlar. Çocuklar harfleri yazarlarken bile karalamaları yoluyla yazı yazmanın kendi düşünce ve fikirlerini başkalarına iletmenin bir yolu olduğu göstermektedir. Çocukların yazdıkları yazılı harflere benzeyen ancak harf olarak bilinmeyen dairesel ve doğrusal çizgilerin birbirine bağlanmasıyla oluşmaktadır. Çocuklar bu aşamada harf gibi tanımlanabilecek rastlantısal, harfe benzeyen biçimlerin birbirine eklenmesiyle yazmakta ve gittikçe daha tanınabilen harf yazmaya doğru ilerlemektedirler (Fogo, 2008).

Yazmaya hazırlık çocukların yazma sürecini daha kolay yürütebilmeleri ve yazı yazarken çok fazla zorlanmamaları için yapılması gereken çalışmalarını içeren bir süreçtir (Gupta, 2009). Bu çalışmalar, çocukların yazma sürecine yönelik zorlukların üstesinden gelmelerine, el-göz koordinasyonuna sahip olmalarına, yazma materyallerini tanımalarına, yazma sürecini keşfetmelerine, yazmanın amacını kavramalarına, yazmaya ilgi duymalarına, yazının yönünü fark etmelerine, el ve küçük kas becerilerinin gelişmesine olanak tanımaktadır (Erdoğan, 2013).

Yazmaya hazırlık becerileri olarak aşağıda el hareketleri, boyama, kalem tutma, yazı yönü ve çizgi çalışmaları verilmektedir. Öğrencilerin gelişme durumlarına göre daha farklı çalışmalarda yapılabilir (Güneş, 2007; MEB, 2009a):

1) El Hareketleri: Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin çeşitli oyunlarla el kol kasları geliştirilmeli ve kaslarının esnekliği sağlanmalıdır. Özellikle ince kas hareketleri geliştirilmelidir. İnce kas hareketleri küçük hareketleri yapması için gerekli olanlardır. Bunlar el hareketleri, parmak hareketleri ve göz ile parmak koordinasyonunu sağlama hareketleridir. Bu becerilerin okulun ilk günü kazanılmış olması okuma ve yazma öğretimini kolaylaştırmaktadır. Bu arada solak öğrencilerde unutulmamalıdır. Aşamalı olarak çocuğun küçük hareketleri geliştirilmeli, bazı nesnelere tutması sağlanmalıdır. Böylece kalem tutabilmeli, iki satır arasına harfleri yazabilmelidir. İnce kas gelişimi

daha çok yazı yazma ile ilgilidir. El ve kol kaslarını geliştirmek için kil ve oyun hamuru gibi malzemelerden de yararlanılabilir. Kil ve oyun hamuru elde sıkılarak çeşitli şekiller yapılmalıdır. Bu çalışmalarla el ve kol kasları geliştirilmektedir.

2) Boyama: Renkli kalemlerle resim yapma ve boyama etkinlikleri yapılabilir. Ayrıca ubuklarla oynama, resim kalemleriyle oynama, resimleri boyama kalem tutmayı geliştirmektedir. Yine model yapıştırma, bloklar oluşturma, küçük bebekleri giydirme, ince kas hareketlerini geliştirici olmaktadır.

3) Kalem Tutma: Kalem tutmanın ilkokuma-yazma ğretimi açısından ayrı bir önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu aşamada edinecekleri ve geliştirecekleri beceriler hayat boyu sürmektedir. Öğrencinin kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bunu önlemek için ğretmen, öğrencilerin kalem tutma biçimlerini izlemeli ve kalemi doğru tutma alışkanlığı kazanmalarını sağlamalıdır.

Kalem baş, işaret ve orta parmaklar arasında rahat bir şekilde tutulmalıdır. İşaret parmağı kaleme çok bastırılmamalıdır. Kalem, u kısmına yaklaşık 2 cm geriden ve 45 derece eğik olarak tutulmalıdır. Yazı yazarken el kâğıda çok fazla yapıştırılmamalıdır. Sol elle yazan öğrenciler için ise elle kalem tutma gösterilmeli, bu öğrenciler sağ elle yazı yazmak için zorlanmamalıdırlar.

4) Yazı Yönü: Yazının soldan sağa doğru yazıldığı önce çizgiler üzerinde gösterilmelidir. Bunu için okuma yazma kitaplarının resimlerinden yararlanılabilir. Örneğin ormana giden bir tavşan resme gösterilir, soldan sağa eğik çizgilerle tavşanın gideceği yol zilir. Top resmi gösterilerek topun zıplayarak ilerlemesi, eğik çizgilerle gösterilir. Daha sonra da bitişik eğik yazı örnekleri gösterilir. Bu tür etkinliklerle yazı yazmanın soldan sağa doğru yapıldığı gösterilmelidir. Örnekler verilirken öğrencinin günlük yaşamı ile de bağlantılar kurulmalıdır.

5) izgi alışmaları: Yazmaya hazırlık çalışmalarının en önemli kısmını çizgi çalışmaları oluşturmaktadır. Bu çalışmalarda öğrencilere önce serbest çizgiler zdirilmeli, ardından harflerin yazımını kolaylaştıracak çizgiler öğretilmelidir. izgi

alıştırmaları sırasında, harflerin yazımına şekiller çizdirilmeli ancak harf adları söylenmemelidir. Yazmaya hazırlık çalışmalarında öğrenciyi bıktırarak, yazma isteğini köreltecek çok çeşitli ve gereksiz çizgiler verilmemelidir. Çünkü yazma becerisi çizgi çizerek değil yazarak öğrenilir.

a) Serbest Çizgi Çalışmaları: Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Resim çizme çalışmalarıyla yaptırılmalıdır. Yapılan bu çalışmaların çevrede görülen ve bilinen varlık ve nesnelere örneklenmesi öğrencinin çevresiyle bütünleşmesi ve yaptıklarını anlamlandırması bakımından önemlidir. Serbest çizgi çalışmalarında çizgilerin sürekli, bitişik ve eğik olmasına dikkat edilmelidir. Bunun için; karalama (kuş yuvası, çember, bulut vb.) ve sürekli ve eğik çizgiler çizme (dalga, yılan, halat vb.) çalışmaları yapılabilir.

b) Düzenli Çizgi Çalışmaları: Bu aşamada yapılacak çizgi çalışmaları, harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir. Bu nedenle verilen çizgilerin sürekli, bitişik ve eğik çizgiler olmasına, aynı zamanda belirli satır aralıklarıyla yazılmasına özen gösterilmelidir. Satır aralıkları önce geniş (2 cm) olmalı, giderek azaltılarak normal satır aralığına (1,3 cm) geçilmelidir. Öğrencilerin çizgileri satırlara yerleştirme durumuna çok dikkat edilmelidir (Güneş, 2007; MEB, 2009a).

Çocukların yazma gelişimlerine yardım etmek için, okuma isteklerini artırma ve onların okuma girişimlerinde bulunmaları desteklenmelidir. Sınıftaki kitap köşesine çocuklar için uygun kitaplar konulmalıdır, çocuklar günlük etkinlikler içinde yazı ile karşılaştırılmalı ve yazının işlevinin anlaşılması sağlanmalıdır. Çocukların günlük etkinlikler içinde yazıyla karşılaşabileceği dramatik oyunlara yer verilmelidir. Örneğin, geçici ilgi köşesinde restoran, postane gibi alanlar oluşturularak çocukların gerçek yaşamın içinde okuryazar olma deneyimlerini gerçekleştirmesine fırsat verilmelidir (Roskos, Christie ve Richgels, 2003).

Okula yeni başlayan öğrenciler yazma becerilerinden yoksun oldukları zaman yapılan yazı çalışmaları çocukların hemen yorulmasına, yazmadan bıkmaya usanmalarına, yazma çalışmalarını sevmemelerine neden olur. Bu durum ise öğrencilerin bozuk yazı alışkanlığı geliştirmelerinin en önemli nedenlerinden biridir. Öğrencilerin sinir-kas

eşgüdümünü sağlamak, el ve parmak kaslarını geliştirerek yazma becerilerini belli bir olgunluk düzeyine getirmek amacıyla şunlar yapılabilir:

1. Plastik hamur yoğurma ve biçimlendirme
2. Kâğıt yırtma, oyuncak yapma, yırtma yapıştırma ve kesme yapıştırma
3. İpe boncuk dizme, küçük ağızlı şişeye objeler atma
4. Çocuğun öz bakım becerilerini geliştirme
5. Havada, kumda, bahçede, yerde, sırada çöple veya parmakla yazma denemeleri
6. Fasulye vb. taneli maddelerle çalışma
7. Parmak boyası çalışmaları
8. Serbest karalama silme
9. Serbest resim yapma boyama
10. Tahtada tebeşir ya da tahta kalemiyle yazma denemeleri
11. Kontrollü çizgi çalışmaları (Çelenk, 2005).

2.6. Yazmaya Etki Eden Unsurlar

Çocuklarda okuma yazma becerileri diğer gelişim alanlarındaki beceriler gibi çevrelerindeki okuma yazmaya ait uyarılar yolu ile kazanılmaktadır (Üstün, 2007).

Harrison (1976) yazma becerilerinin gelişiminde hazır bulunuşluğun önemini vurgulamakta olup, yazma çalışmaları açısından öğrencilerin zihinsel olarak yeteri kadar gelişim göstermiş olmasının yanında psiko-motor beceriler açısından da yeteri kadar gelişim göstermiş olması gerekliliğini de savunmaktadır. Öğrencilerin yazma çalışmalarında önce nasıl bir hazır bulunuşluk içinde olması gerektiği ile ilgili olarak; nesnelere ilişkin büyüklük, uzaklık, yükseklik vb. özellikleri algılayabilme, bütün ve

bütünü oluşturan parçaları görebilme/fark edebilme becerisi olan ‘görsel uzamsal ilişkiler’ gözlemlenen, fark edilen uzamsal ilişkileri kâğıt üzerinde yapabilme becerisi olan ‘görsel-motor becerisi’, görülen bir şeklin, nesnenin kopyasını yapabilme veya çizibilme becerisi olan ‘el-göz koordinasyonu’ ve önceden algıladıklarını uzun süreli hafızaya kaydetmesi ve gerektiğinde o bilgileri tekrar ortaya çıkarabilme becerisi olan ‘hatırlama becerilerine’ yer verilmiştir (Akt: Temur, 2011). Çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmeleri için uygun ortamların yaratılmasına gereksinim vardır. Okuma yazmaya temel olacak becerilerin öğretilmesini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar:

2.6.1. Oturma Pozisyonu

Yazan kişinin oturması genellikle, yazı yöntemini ve el yazısı ürününün yeterliliğini etkileyen önemli bir faktör olarak sayılır (Parush, Levanon-Erez ve Weintraub, 1998). Etkili ve güzel yazmada bir diğer değişken de oturuş şeklidir. Öğrencilerin doğru oturmalarını sağlayacak unsurlardan biri üzerinde yazı yazılacak masa veya sıranın öğrencinin boyu ile orantılı olmasıdır. Öğrenci ayağını yere basamıyorsa, sırtını oturma yerine dayayamıyorsa kendini rahat hissetmeyecek ve bel kaslarının belli bir süre sonra ağrımasına sebep olacaktır. Bu nedenle sınıf düzeyleri veya öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak masa (sıra) ve oturuş onlara uygun olacak şekilde seçilmesi gerekmektedir (Temur, 2011). Yazı yazarken oturma şu şekilde olmalıdır:

Dizler ve kalça 90 derece kıvrımlı ve ayaklar yerdedir. Yazı yazma yüzeyi öğrencinin dirseğinden 5,08 cm yukarıdadır. Sandalyenin üstü öğrencinin omuz kemerinden aşağıdadır (Benbow, 1995). Calp ise (2005) sırada oturma becerisi kazandırmada aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir:

1. Sırada sırt hafif öne eğik olmak üzere dik oturulur.
2. Kalçalar oturma yüzeyine yerleştirilir.
3. Ayaklar zemine tam temas edecek şekilde düz konur.

4. Göğüs ve dirsekler sıraya dayanmadan düzgün olarak oturtulur.
5. Kolun dirsekten önceki üçte ikisi sıra üzerinde tutulur.
6. Sıraya ışık soldan gelecek biçimde oturulur.

2.6.2. Kalem Tutma

Çocuklar küçük yaşlarda kalem kavramasına başlarlar ve zamanla bu becerilerini geliştirirler. Bir-iki yaşlar arasında çocuklar kalemi tutarken ellerini yumruk şeklinde yaparlar ve kol ile omuz bir bütün gibi hareket eder. 2-3 yaş civarında iken işaret parmağı ve başparmak kalem ucuna yakın olurken diğer parmaklar kalemin gövde kısmının etrafına sarılı bir şekilde olur. Üç-dört yaşlarında ise statik üçlü kavrama yavaş yavaş ortaya çıkmaya başlar. Genellikle dört-altı yaş arasında ise ince kas kontrolünün gelişmesine ve iyileşmesine bağlı olarak dinamik üçlü kavrama yapılır. Terapistler ve öğretmenler tarafından kalem merkezinden uzak olan dinamik üçlü kavrama uygun bir tutuş şekli olarak kabul edilmektedir. Çünkü kalem merkezine yakın yapılan tutuş ya da kavramaların yazı yazma hızını sınırlandırdığı gözlemlenmiş bir durumdur (Amudson, 2001).

Kalem tutma, yazmada çok önemli bir değişken olmasına rağmen öğrencilerin kalemi doğru tutması, doğru kavraması, doğru parmakları kullanması açılarından doğrudan bir eğitimin verildiğini söylemek güçtür. Genellikle öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri bir tutuş şekli geliştirdikleri söylenebilir. Bu tutuş şekli doğru bir tutuş olabileceği gibi yanlış bir tutuşta olarak karşımıza çıkabilmektedir. Öğrencilerin kalemi yanlış şekilde tutmalarının altında pek çok faktör bulunmaktadır. Bunların başında okul öncesi dönemde kalemlerle ilk tanışan çocuğa açıklayıcı doğru bilgilerin anne-baba tarafından verilmemesidir. Dolayısıyla yanlış başlayan bu süreç yaşam boyu devam edebilmektedir. İkinci önemli faktör ise okul öncesi eğitim kurumlarında boyama, karalama çalışmaları olduğu halde yeteri kadar kalem tutma üzerinde durulmamasıdır. Üçüncü faktör olarak da birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma hazırlık sürecinde kalem tutmaya yeterince vakit ayırmaması olarak gösterilebilir. Bir diğer önemli nokta da ülkemizde kurşun kalemler standart bir şekilde üretilmektedir. Oysa öğrencilerin

parmak uzunlukları, parmakların fiziksel gelişimleri, kol kaslarının gelişimi açısından bir standart yoktur. Parmakları uzun, ince bir öğrenciyle parmakları kısa ve tombul olan bir öğrencinin tutacağı kalem aynı kalemdir (Temur, 2011).

2.6.3. Kâğıt Tutma

Kâğıt masanın üzerinde eğimli bir şekilde ve yazı yazılan elin koluyla birbirine paralel olmalıdır. Bu açıda tutulan kâğıtta çocuk kendi yazısını görebilir. Sağ elini kullanan öğrenciler için kâğıt vücut orta hattının sağındayken kâğıtlarının üst tarafını yaklaşık olarak 25-30 derece sola yatırılırlar. Sol elini kullanan üçlü kavrama yapan öğrenciler 30-35 sağa eğim ve vücut orta hattının soluna kâğıt yerleşimi yaparlar (Amudson, 2001). Sağ el ile yazan öğrenci sol elini, sol eli ile yazan öğrenci ise sağ elini kullanarak kâğıdı desteklemek ve kâğıdın hareket etmesini engellemek amacıyla kullanılmalıdır. Ayrıca gözler vücudun duruşuna göre değişebileceği gibi ortalama 40 cm kadar kâğıttan uzak olması gerekmektedir (Temur, 2011).

2.6.4. Yazı Yönü

Yazı öğretiminde harflerin yazı yönü, başlangıç ve bitiş noktaları, çizgilerin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru çizilmesi, bir harfi eli kaldırmadan yazma, küçük harflerin yazımı gibi konular da önem taşımaktadır (Güneş, 2007).

Akyol (2012)'a göre yön kavramı gelişmemiş çocuklar harflerin bağlantılarını olması gerektiği gibi yapamayabilirler. Bu nedenle harflerin ve diğer şekillerin başlangıç ve bitiş noktaları öğrencilere vurgulanmalıdır.

2.6.5. Yazı Hızı

Okuma ve yazma öğretiminde son yıllardaki yapılan değişiklik ile çocukların daha hızlı ve akıcı okuyup yazmaları amaçlanmıştır. Çünkü dik temel küçük harfleri okunaklı şekilde yazmak için altı ayrı hareket yapılması gerekirken, bitişik eğik küçük harfleri yazmada üç temel hareket gerekmektedir. Yazı yazarken hareket sayısının fazla olması hem zaman kaybına hem de işin daha karmaşık hâle gelmesine neden olur. Hızlı yazı,

duygu, düşünce ve hayallerin yazıya aktarılmasını ve not almayı desteklemektedir (Akyol, 2005).

Yazma hızının artırılması için öğrencilere tahtaya yazılan veya kitaptan alınan kısa bir parçanın deftere hızlı bir şekilde yazdırılması, öğretmenin söylediği cümlelerin yazılması ya da öğrencinin bir konu hakkında bildiklerinin yazılması şeklinde çalışmalar yapılmaktadır (Güneş, 2000).

2.6.6. Kas Gelişimi

Yazmada omuz, kol, bilek ve parmak kaslarının yeterince gelişmiş olması önemli bir etkidir. Çünkü kas gelişimini tamamlamayan çocuklar motorsal üretimde zorlanırlar. Ayrıca kas gelişiminde büyük kaslardan küçük kaslara doğru bir yol izlenmelidir (Akyol, 2012).

Kasların gelişimi amacıyla birinci sınıftalar düzeyinde yapılan hazırlık çalışmalarının çok yeterli olmadığını söylemek mümkündür. Okula gelinceye kadar öğrencilerin belirli bir düzeyde geliştikleri ve büyüdükleri söylenebilir. Ancak bu gelişim ve büyüme süreci yeterli, yerinde olan öğrenciler okuryazarlık etkinliklerine daha çok hazır olacaklardır. Bu nedenle anne babaların, okul öncesi kurumların çocukların kas gelişimi amacıyla kesme, yapıştırma, yırtma ve hamur oyunları gibi faaliyetlerde bulunması yararlı olacaktır (Temur, 2011).

2.6.7. El Tercih

Yazı yazmada dikkat edilmesi gereken ilk husus el tercihidir. Sağ, sol ve iki ellilik gibi durumlar söz konusu olabilir. Çocuklar genellikle sağ ellerini tercih ederler. Sol elini tercih edenler ise diğer elini kullanmak için zorlanmamalıdır. Doğru el tercihinde ve tespitinde en etkili ve önemli yolların birisi öğretmenin gözlemleridir. Öğretmenler öğrencileri farklı durumlarda gözlemleyip doğru kararı vermelidirler. Sol elini kullanan çocuklara öğretmenlerin özel yardımı olmalıdır. Bu çocuklara tahtada yeterince alıştırmaya fırsatı sunulmalıdır. Gereken yardım sonraya bırakılmamalı anında yapılmalıdır. Sol eli öğrencilerin yazı masaları sağ eli öğrencilerinkinden daha düşük olmalıdır. Ancak bu şekilde sol eli öğrenciler yazdıkları yazıyı görebilirler. Işık

sağ omuz tarafından gelmelidir. Kâğıt eğimi sol elini tercih edenlerde sağ ellerini tercih edenlerin tersinedir. Sol eli çocuklar kalemi, kalemin yazım noktasından 3-4 cm yukarıdan tutmalıdırlar (Cossilt, 1978; Akt: Akyol, 2012). Bu öğrencilerin kalemleri sağ eli öğrencilerin kalemlerinden biraz daha sert (dayanıklı) olmalı ve uçları çok sivri olmamalıdır (Norton ve Charles, 1980). Çünkü bu çocuklar kaleme sağ ellilere nazaran daha fazla bastırırlar. Sol eli çocuk çoğu zaman problemlerle karşılaşabilir. Yazma ve okuma dilimiz de soldan sağa olduğundan çocuk başlangıçta dezavantaj içerisindedir (Akyol, 2012).

2.7. Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Desteklenmesinde Okul Öncesi Eğitiminin Rolü

Okuma ve yazma, dilin inceliklerini anlama, düşünme ve akıl yürütme, başkalarıyla etkili iletişim kurma okulda çocuğun başarısında ve daha sonraki yaşamında oldukça önem taşıyan anahtar becerilerindedir. Okuma ve yazma becerileri tüm yaşam boyunca devam etse de okul öncesi eğitimi sürecinde okul başarısının sağlanması için bu beceriler geliştirilmelidir. Çocukların okula başlayana kadar okuma yazma ile tanışmış olmasına rağmen, okul öncesi eğitim sayesinde okuma yazma ile ilgili temel beceriler çocuklara öğretilir Yapılan araştırma sonuçları bu becerilerin gelişiminde doğumdan 8 yaşa kadar olan dönemin çok önemli olduğu vurgulamaktadır. Bu dönemin büyük bir çoğunluğu da okul öncesi eğitim dönemine rastlamaktadır (Güney, 2012; Pilten, 2011b). Bundan dolayı okuma-yazma becerisi kazanılması için okul öncesi eğitimin ve deneyimlerin önemi tartışılmazdır. Okul öncesi eğitim, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (Baykan ve Turla, 1994).

Okul öncesi eğitim, tüm gelişim alanlarına etki yaparak çocuğun kişilik yapısını, benlik algısını, yaratıcılığını, iletişim becerisini ve sosyal duygusal uyumunu olumlu yönde desteklemekle birlikte okula ve yaşama daha hazır hale gelmesine de yardımcı

olmaktadır. Daha öncede belirtildiği gibi okul öncesi eğitimin bir başka amacı da çocuğu ilköğretime hazırlamaktır (Biber, 2012).

Çocuğun tüm yaşamı boyunca sosyal ve duygusal yönden uyumlu bir birey olmasının aynı zamanda akademik ve bilişsel gelişiminin, çocukluk çağı boyunca yakaladığı sosyal becerileri güçlendirecek fırsatlarla yakın ilişkisi olduğunu, buradan hareketle bu fırsatı yakalayamayan okul öncesi çocukların ilköğretimde ve yetişkinlikte yüksek risk altında bulduklarını belirtilmektedirler (Fan ve Chen, 2001). Bu fırsat da çocuğa ancak okul öncesi dönemde kendi yaşlıları ve yetişkinlerle bir arada yaşantılar yolu ile sağlanabilecektir (Biber, 2012).

Çocuğun okulun isteklerini karşılamaya ve özellikle okuma öğrenmeye hazır olması çok yönlü ve karmaşık bir olaydır. Çeşitli araştırmacılar tarafından çok kere okumayı öğrenmek ile sınırlandırılan hazırlık kavramı, aslında birçok alt beceri, bilgi ve donanımı gerektirir. Ayrıca çocuğun ön öğrenmelerinin, çevrenin ve yeteneklerinin de büyük etkisi vardır (Oktay, 2002).

Çocukların okul öncesi dönemde edindikleri deneyimler onların okula karşı olumlu ya da olumsuz tutum sergilemelerine neden olmaktadır. Eğer çocuklar okuma, yazma, anlama, hatırlama gibi okuryazarlık ile ilgili temel becerilerin geliştiği bu dönemde, bu kavramlarla ilgili çeşitli zorluklarla karşılaşılırsa, bu zorluklardan kaynaklı korku, endişe veya hayal kırıklığı yaşayabilirler. Bu durum çocuğun duygusal gelişiminde ciddi aksamalara yol açabileceği gibi, öğrenmeye karşı tutumlarını da kötü etkileyebilir. Diğer taraftan, okulda yaşadığı olumsuz deneyimler büyük olasılıkla ileriki akademik yaşamını da olumsuz etkileyecektir (Demoulin, 1998).

İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmiş ve etmemiş öğrencilerin ilköğretime hazırbuluşluklarına ilişkin görüşlerini incelendiği araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitime devam etmiş olan öğrencilerin devam etmeyenlere göre hazır bulunuşluk düzeyleri bakımından olumlu yönde anlamlı farklılıkları olduğu bulunmuştur. Buna göre, okul öncesi eğitim alan çocuklar ilkokula diğerlerine oranla çok daha hazır başlamaktadır. Hazırbuluşluklarının artması çocukların daha kolay ve hızlı öğrenmelerini, daha uyumlu ve mutlu olmalarını, tüm

bunlarda akademik ve sosyal başarılarının artmasını sağlamaktadır (İnan, Aşıcı, Küçüktepe, Tıraş, Şimşek ve Özden, 2004).

Okul öncesi dönemdeki çocukların ilköğretimdeki başarılarını etkileyen faktörlerin incelendiği benzer bir araştırmada, ABD’de Head Start Programına katılan 32 farklı sınıftan okul öncesi dönemdeki çocukların, genel sınıf becerileri (zihinsel), sınıf içi davranışlar (sosyal) ve öğrenmede kişisel yaklaşımlar (duygusal) olmak üzere ilköğretim başarısını etkileyen üç temel beceri saptamışlardır. İlköğretimde kişi merkezli olarak devam eden araştırma bu üç faktörün ilkokul başarısı ile doğrudan ilişkisi olduğunu saptanmıştır (Mcwayne, Untuzzo ve Mcdermontt, 2004). Bu araştırma sonucu da bize okul öncesi dönemde zihinsel, sosyal becerilerin desteklenmesinin öğrenmeye ve ilköğretimdeki akademik başarı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Biber, 2012).

Okul öncesi eğitimin çocuğun tüm gelişim alanlarındaki etkinini ortaya koyan bir başka araştırma Kuru Turaşlı (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul öncesi dönemde duygusal sosyal ve zihinsel yönden verilen desteğin ilkokul hazırlığı üzerindeki etkisi, çocukların benlik algıları ve öz güvenleri bakımından incelenmiştir. Araştırmada, özel olarak hazırlanmış bir ilköğretim hazırlık programına devam eden ve benlik algıları da desteklenen okul öncesi çocuklarının ilkokula zihinsel bakımdan hazırbulunuşluklarının arttığı, aynı zamanda bu durumun sosyal duygusal uyum düzeylerini de arttırdığı saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, okul öncesi eğitim çocuğun kendine olan güvenini artırdığı, kişilik yapısını olumlu yönde etkilediği, doğru davranış kalıpları edinmesini sağladığı söylenilebilir. Bu durum çocuğun diğer insanlarla ilişkilerinin niteliğini arttırmakta ve tüm bunların sonucu olarak da öğrenme hızı ve isteği artmaktadır.

Ayrıca okul öncesi eğitim, çocuklara bol aktivite ve hareketli, renkli bir ortam sunması bakımından çocukların çok severek ve eğlenerek katıldıkları bir süreçtir, Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında olmayı ‘çok eğlenceli, çok güzel’, okul öncesi eğitime devam etme nedenlerini ‘öğrenmek, oyun oynamak’ olarak belirtmektedirler. Bu kurumlarda en çok hoşlandıkları etkinlikleri yapmak, arkadaşları ile oyun oynamak olarak sıralayan çocuklar anaokulunu ‘faaliyet yapılan, oyun oynanan

ve kuralları olan bir yer' olarak tanımlamaktadırlar. Kendilerine anaokulunda ne öğrendikleri sorulduğunda ise 'sınıfta nasıl davranılacağı, resim ve faaliyet yapmayı, kavramları ve okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarını' öğrendiklerini ifade etmektedirler (Yıldız, 2003).

Araştırmalar, okul öncesi eğitim olarak ilköğretime başlayan çocukların, bu eğitimi alamayanlara göre daha katılımcı, girişken ve uyumlu olduklarını göstermektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocukların ilköğretim başlangıcında, okuma yazmada, matematik becerilerinde, dil gelişiminde, sanatsal yaratıcılık alanında, el-göz koordinasyonu ve öz bakım becerilerinde okul öncesi eğitim kurumlarına gitmeyen çocuklara göre daha başarılı oldukları pek çok çalışma ile tespit edilmiştir (Bodrova ve Leong, 2007; Büyükekiz, 2008; Çelenk, 2008; Çınar, Hatunoğlu, Hatunoğlu ve Büyükkasap, 2006; Güven ve Uyanık Balat, 2006; Taner ve Başal, 2005).

Okul öncesi dönemde çocuklar, özgürce keşfedebileceği, dokunabileceği, gözlemleyebileceği, hissedebileceği şekilde düzenlenen uyarıcı ortamlar sayesinde bilişsel becerilerini kullanmaya başlarlar. Bilişsel becerilerini kullanan çocuklar, bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi gerektiği zaman istediği şekilde kullanmayı da öğrenirler. Ayrıca gelişimsel ve etkileşimsel bir şekilde ilerleyen bu süreçte, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve motor becerilerinin yanı sıra dil becerileri de hızlı bir şekilde gelişir. Okul öncesi dönemde gelişen dil becerileri okuma-yazmaya hazırlık ile yakında ilgilidir. Çocukların bu dönemde dil becerilerine yönelik elde ettikleri deneyimler okuma yazma becerileri için bir temel oluşturur. Bu nedenle okul öncesi dönemde dil becerilerinin gelişimine başka bir deyişle okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yapılacak çalışmalar çocukların formal okuma-yazma süreci için büyük önem taşımaktadır (Erdoğan, 2013).

Okul öncesi eğitimi, çocuğun daha sonra gelecek eğitim aşamalarına her yönden özellikle de sosyal gelişim açısından hazırlanmasında büyük önem taşımaktadır. Bu durum, akademik becerileri önemli olmadığı ya da gelişimi desteklemeyle uyummadığı anlamında değil, erken eğitimin bundan daha fazlasını içermesi gerektiği ve sadece bu becerilere indirgenmiş olmadığı anlamındadır. Tüm bunlar çocuğun yeni eğitim

düzeyine yani yeni bir yaşam biçimine uyum sağlamasını kolaylaştırması açısından önemlidir (Bilir, 1993; Bodrova ve Leong, 2007).

Okul öncesi dönemde ilköğretim için gerekli temel becerilerin kazanılması eğitimin daha sonraki aşamalarında çocukların akademik başarılarını artırmaktadır. İlköğretim döneminde kazanılması gereken en temel becerilerden biri okuma ve yazma öğrenimidir (Deretarla Gül ve Bal, 2006). Ayrıca bu dönemde zengin okuma yazma araç gereçlerine sahip olarak bir okuma yazma deneyimi kazanan, ailesinde bir okuma yazma geleneği yaşayan, öykü ve masal dinleyen, resimler çizen, karalamalar yapan ve büyük resimli kitaplarla tahmini okuma etkinliklerinde bulunan çocukların, ilk okuma ve yazma öğretiminde, daha başarılı oldukları görülmektedir (Çelenk, 2003). Özellikle okul öncesi dönem için hazırlanan resimli kitaplar, çocukların büyük ilgisini çeker ve onların, resimleri, içeriği, anlatımı ile ilgilenmelerini sağlayarak onların kitabı seven, okuyan, düşünen ve merak eden bireyler olmasına yardımcı olabilir (Çılgın, 2006). Bu işlevi ile resimli kitaplar, çocukların ilk öğrenmelerini motive etmesi ve öğrenmeye dair bir heyecan kazandırması açısından çok kıymetlidir. Çünkü eğitim bilimlerinde sıkça tekrar edildiği gibi, öğrenmede kalıcılığı sağlayan en önemli etken merak ve motivasyondur. Okumayı bir zevk olarak erken yaşlarda edinmiş çocukların ilkokulda da öğrenmeye ve araştırmaya hevesli öğrenciler olmalarını beklemek mümkündür (Nergis, 2008).

Bazı çocuklar ilkokula, anaokulunun gelişimsel görevler ile donanmış olarak gelirler. Böylece ilkokula geçişleri kolay olur. Bazıları ise kolay bir geçişi sağlayacak ön koşul becerilere sahip değildir ve bu yüzden uyum sağlamada zorluk çekebilirler. Çocukların okulda başarılı olabilmek için bilişsel, dil, sosyal ve duygusal yeterliliklerinin yanı sıra kendilerinden bir öğrenci olarak ne beklendiğini bilmeleri ve bu rolü alma isteğine sahip olmaları gereklidir. Bütün bu yeterlilikler ve tutumlar okulun ilk yılı boyunca gelişmeye devam eder. Bu sebeple, birinci sınıfta doğru tasarlanmış öğretimsel süreçler ile okul öncesi yıllarının gelişimsel görevlerini henüz elde edememiş/kazanmamış çocuklara yardımcı olunabilir (Bodrova ve Leong, 2007).

Okul öncesi eğitim programda, okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarını sadece masa başında yapılan kitap/kavram/çizgi çalışmaları olarak değerlendirmemesi, aksine

bu çalışmaların birçok farklı etkinlik türü ile (sanat, drama, müzik, oyun vb.) gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma yazma öğretmek değil onların ilköğretimde okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmak olarak açıklanmaktadır. Programda, çocukların öncelikle okuma-yazmanın gerekliliği ve gerçek yaşam ile ilişkisini anlamaları ve böylece çocukların, okuma-yazmaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmeleri vurgulanmaktadır (MEB, 2012).

2.8. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma özellikleri ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Konu ile ilgili araştırmalar ‘Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar’ ve ‘Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar’ olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2004) okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma çalışmalarına yönelik bilgilerini ve uygulamalarını incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada nitel ve nicel teknikler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Bolu il merkezindeki okul öncesi öğretmenleri oluştururken, araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine ulaşması açısından bilgi, beceri eksikliklerini tamamlama ve geliştirme, yeni teknoloji kullanma ve geliştirme gibi hedefleri gerçekleştirme yönünden beklenen verimliliği gösteremedikleri saptanmıştır.

Deretarla Gül ve Bal (2006) yapmış oldukları araştırmada ise, anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları doğrultusunda yaptıkları okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının niteliğinin, sınıflarında bulunan okuma yazma materyallerinin nitelik-niceliğinin ve çocukların serbest zaman etkinliklerinde gözlenerek yaptıkları etkinliklerle okuma yazma ilişkisinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu, MEB’na bağlı Adana

ili merkez ilçelerinde bulunan resmi-özel ilköğretim okullar bünyesindeki anasınıflı öğretmenleri ve resmi-özel bağımsız anaokullarında görev yapan anasınıflı öğretmenleri arasından Okuryazarlık Kazanımını Algılama Profiline 45-50 puan alan, her okul grubundan sekiz öğretmen olmak üzere dört okul grubundan toplam otuz iki öğretmen ve her öğretmenin sınıfından random yolu ile seçilen on iki çocuk olmak üzere toplam üç yüz seksen dört çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Okuryazarlık Kazanımını Algılama Profili, Okuryazarlık Göstergeleri Envanteri ve Sınıf Okuryazarlık Kontrol Listesinin geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Örnekleme seçilen öğretmenlerle görüşülerek kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Örnekleme seçilen her bir çocuk serbest zaman etkinlikleri sırasında 20 dakika gözlenerek etkinlikleri gözlem formuna kaydedilmiştir. Araştırmacı tarafından Sınıf Okuryazarlık Kontrol Listesi doldurulmuştur. Araştırma sonucunda, Sınıf Okuryazarlık Kontrol Listesinden alınan puanlara göre testin ‘kitaplar ve diğer okuma materyalleri’ alt alanından alınan puanlara ve Okuryazarlık Göstergeleri Envanteri’nden alınan puanlara göre Erken Okuryazarlık bakış açısına sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Yangın (2007) ‘Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Durumları’ isimli araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki çocukların yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıklarını incelemiştir. Araştırmanın verileri, 2003-2004 öğretim yılında, Ankara’daki okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki 64 çocuğa araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin bireysel olarak uygulanması ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaşındaki çocukların yazmayı öğrenmeye hazır oldukları belirlenmiştir.

Bay (2008) ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının tespit edilmesi amacıyla yapmış olduğu araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Öğretmen Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarında öğretmenin yaşının, mesleki

kıdeminin ve mezun olduğu okul türünün anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelenk (2008) tarafından yapılan araştırma ilköğretim okullarına yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimine yönelik deneyim ve birikimlerini (duyuşsal hazırlık ve yazma öğrenmeye hazırlık) değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Bolu ilindeki üç farklı sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okuluna devam eden 103 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların ilkokuma ve yazmaya yönelik isteklilik düzeyine ilişkin sorular sorulmuş, cümle ve metin okuma testleri hazırlanmış, çizgi ve harf yazma testi oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda çocukların okul öncesi eğitim süresinde ilköğretime yönelik deneyim ve birikim kazandıkları ve okul öncesi eğitimin çocukların okuma ve yazmaya hazırlık düzeylerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Güleç (2008) araştırmasında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran/bulundurmayan uygulamalar hakkındaki görüşleri ve uygulamaları yapılandırıcı ve geleneksel boyutlarıyla incelemiştir. Araştırmanın örneklemini MEB'e bağlı Denizli ili merkezinde ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan 181 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan 'Okuma Yazmaya Hazırlık Görüş Ölçeği' ve 'Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulama' ölçeklerinin geçerlik-güvenirlik çalışmaları da yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okuma yazma çalışmalarında gelişim ilkeleri ile bağdaşan görüşlere yüksek oranda katıldıklarını bildirmelerine rağmen, bu düşüncelerinin uygulamalara aynı düzeyde yansımadağı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kıdemi fazla olan öğretmenlerin, kıdemi az olanlara göre gelişimsel uygunluğa daha fazla önem verdikleri ve temelde, öğretmenlerin 'etkin öğrenci katılımı' ve 'etkin eğitim' bakış açısına sahip oldukları saptanmıştır.

Obalar (2009) araştırmasında, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Verilerin toplanmasında, öğrencilerin okuma yazma becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen; Dinleme Becerisi, Konuşma Becerisi,

Okuma Becerisi, Dikte ve Yazma Becerisi, Okuduğunu Anlama (Ses), Okuduğunu Anlama (Hece), Okuduğunu Anlama (Kelime), Okuduğunu Anlama (Cümle), Okuduğunu Anlama (Metin-Paragraf), Yazım Kuralları ve Görsel Okuma ölçekleri kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerini ölçmek amacıyla Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU), öğrencilerin zekâlarını ölçmek amacıyla Raven Standart Progressive Matris (RSPM) Testi, öğrencilerin kendileri ve aileleri ile ilgili bilgileri öğrenmek amacıyla Öğrenci-Aile Anketi kullanılmıştır. Araştırmada veriler, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde 3 resmî ilköğretim okulunda öğrenim gören 304 birinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin, okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar, cinsiyete göre kız öğrencilerin ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Uyanık (2010) araştırmasında, Ankara örnekleminde anaokuluna devam eden 61-72 aylık Türk çocuklarına Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin uyarlanması ve uygulanması incelemiştir. Tarama niteliğinde olan araştırmanın evrenini resmi anaokullarına devam eden 61-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise tabakalama yöntemiyle seçilmiş 423 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında; 'Genel Bilgi Formu', 'Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi' ve benzer ölçek geçerliliğini değerlendirmek için 'Erken Öğrenme Becerileri Ölçeği' kullanılmıştır. Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin uygulanmasıyla elde edilen veriler kullanılarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda bireyleri ayırt etmede yetersiz olan bazı maddeler çıkarılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları için testin alt testleri, ölçekleri ve Erken Akademik ve Dil becerileri bileşiğine ait ortaya konulan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı maddelerin çoğunun, tek boyutlu faktör yapısını genel olarak temsil ettiği bulunmuştur. Uygulama yapılan gruplarda Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi puanlarının güvenilirliği için Kuder Richardson (KR-20) değerleri Sözcük Bilgisi için .852, Sayılar, Harfler ve Sözcükler için .982, Telaffuz Araştırması için .913, İfade Edici Dil Becerisi için .953, Alıcı Dil Becerisi için .948, Sayı Becerileri için .957, Harf ve Sözcük Becerisi için .978 ve Erken

Akademik ve Dil Becerileri bileşigi için .972 olarak bulunmuştur. Uygulamalarda KR-20 değerlerinin yüksek çıkması, testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin 61-72 aylık Türk çocukları için geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Yazıcı (2010) araştırmasında, Ankara örnekleminde anaokuluna devam eden '61-72 aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak amacıyla yapılmıştır. Tarama niteliğinde olan araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezi Çankaya, Etimesgut, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerindeki MEB'na bağlı resmi bağımsız anaokullarına devam eden 61-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise tabakalama yöntemi ile seçilmiş 467 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında; araştırmacı tarafından geliştirilen '61-72 aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi', 'Genel Bilgi Formu' ve benzer ölçek geçerliliğini değerlendirmek için 'Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi' kullanılmıştır. '61-72 aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi'nin uygulanmasıyla elde edilen veriler kullanılarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Buna göre bireyleri ayırt etmede yetersiz olduğu görülen bazı maddeler çıkarılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları için testin alt testleri ve alt boyutlarına ait ortaya konulan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı maddelerin çoğunun, tek boyutlu faktör yapısını genel olarak temsil ettiği bulunmuştur. Uygulama yapılan gruplarda '61-72 aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi' puanlarının güvenilirliği için Kuder Richardson (KR-20) değerleri Okuma Becerileri için .987, Alfabe Bilgisi için .946, Fonolojik Farkındalık için .979, Sözcük Bilgisi ve Telaffuz için .989, Yazma Becerileri için .829 olarak bulunmuştur. Uygulamalarda KR-20 değerlerinin yüksek çıkması, testin iç tutarlılığının mükemmel derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre, '61-72 aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi'nin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Şimşek (2011) araştırmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan 'Okul Öncesi Dönemdeki

Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nin ve okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi'nin geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapılması ile anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezi Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerindeki ilköğretim okullarına bağlı anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla 400 çocuk çalışma grubuna alınmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmek için 55 çocuk çalışma grubuna alınmıştır. Araştırma sonucunda 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nin ve 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi'nin 60-72 aylık çocuklar için geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının ardından araştırmacı tarafından hazırlanmış olan okuma yazmaya hazırlık programının çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Okuma yazmaya hazırlık programı uygulamadan önce ve sonra deney (n:15) ve kontrol grubundaki çocukların (n:15) yazı farkındalıklarını belirlemek amacıyla 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi', yazmaya hazırlık becerilerini belirlemek amacıyla 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi' kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunu oluşturan çocuklara sekiz hafta boyunca haftada üç gün yaklaşık yarım saatlik okuma yazmaya hazırlık programı uygulanmıştır. Okuma yazmaya hazırlık programı sonrasında 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme

Kontrol Listesi'nden ve 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi'nden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.01$). Eğitim programının kalıcılığına yönelik kalıcılık testinde eğitim programının etkisinin devam ettiği saptanmıştır.

Özen Altınkaynak (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine, ailelerin ve çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine, okul öncesi eğitim ve ilkökul programlarına uygun, ailelere yönelik bir okuma yazmaya hazırlık programının geliştirilmesi; bu programın ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri ve uygulamaları ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin belirlenmesidir. Bu çalışmada geliştirilen programın etkililiğini ortaya koymak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunu oluşturan anne ve babalara 23 oturumdan oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna 20 hafta süren seminerler düzenlenmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Aile boyutunda 'Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği' ve 'Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği' kullanılarak programın aileler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Programın çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisine ilişkin veriler elde etmek için; Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Becerileri Testi ve Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edile bulgular, bu programın, ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri ve uygulamaları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca programın çocukların erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Programın çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisinin kalıcılığı incelendiğinde, çocukların ses farkındalığı, görsel algı, ifade edici ve alıcı dil, sözcük ve yazı farkındalığı becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çabuk (2014) tarafından yapılan araştırma, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgi düzeylerinin, mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin ve bazı özelliklerinin [cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, sınıf

düzeıı (anasınıfı, birinci-dördüncü sınıf), okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili ders ve seminer alma durumu], okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarını ne düzeyde açıkladıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, 'Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle İlgili Algı Düzeyleri Ölçeği' ve 'Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle İlgili Bilgi Düzeyleri Ölçeği'nin geliştirilmesi, 'Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ile bu üç ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi de amaçlanmıştır. Araştırma, genel araştırma modellerinden biri olan, ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan anasınıfı ve sınıf öğretmenleri (birinci-dördüncü sınıf) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, tesadüfi örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 141 anasınıfı öğretmeni ve 274 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 415 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma amacıyla geliştirilen 'Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri Ölçeği' ve 'Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Bilgi Düzeyleri Ölçeği' ile araştırma amacıyla Türkçe'ye uyarlanan 'Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği'nden yararlanılarak nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, araştırmaya katılan hem anasınıfı öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarının ve mesleki yeterliklerine yönelik algılarının yüksek düzeylerde olduğunu, fakat okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Ayrıca, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerinin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili bilgi düzeyleri, mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri ve bazı özellikleri tarafından anlamlı bir şekilde açıklanmadığı görülmüştür.

Duman (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı 1. sınıfa değişen yönetmelikle geçmiş yıllara göre erken yaşta başlayan öğrencilerin ilk okuma- yazma sürecindeki durumlarını araştırmak, karşılaşılan güçlükler varsa bunları tespit etmek ve

çözüm önerilerinde bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu için 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili, Ezine ilçesinde bulunan bir ilkokuldaki okula başlama yaşları birbirinden farklı olan 62 birinci sınıf öğrencisi seçilmiştir. Gözlem yapılan okuldaki birinci sınıflar yaş grubuna göre 3 sınıfa ayrılmıştır. Sınıfların birinde 60-68 aylık dönemde okula başlayan 18 öğrenci, ikincisinde 69-72 aylık dönemde okula başlayan 20 öğrenci, üçüncüsünde 73 ay ve üzeri dönemde ilkokula başlayan 24 öğrenci bulunmaktadır. Üç sınıfta aynı haftalarda okuma yazma dersinin olduğu saatlerde gözlemler yapılmıştır. Bu üç sınıfın öğretmenleriyle ve her sınıftan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilen 4'er olmak üzere toplam 12 öğrencinin velileriyle ayrı ayrı görüşmeler yapıp kayıt altına alınmıştır. Ayrıca sene sonunda 3 öğretmenle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda ilk okuma- yazma başarısının yaş büyüdükçe arttığı, küçük yaş gruplarında zorlanan öğrencilerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ancak okuma yazma başarısının sadece yaşa bağlı olmadığı, aile durumu, gelişim durumu, ön yaşantılar, hazır bulunuşluk gibi faktörlerin de etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okula başlama yaşı öğretmen ve veliler tarafından uygun bulunan fakat okuma yazmada zorlanan öğrenciler olduğu gibi yaşı 1. sınıf için uygun bulunmayan ama oldukça başarılı öğrencilerin olduğu da tespit edilmiştir.

Işık (2014)'ın yaptığı çalışmanın amacı, ilkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken okuma ve yazma becerilerinin gelişim durumlarını belirlemektir. Araştırmada tarama modelinin tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 60-66 aylıkken ilkokul birinci sınıfa başlayan ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında ikinci sınıfa devam eden, Uşak ili merkez Atatürk İlkokulu ve Aybey İlkokulu'na kayıtlı 38 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak okuma metinleri, öğrencilerin okumalarının kayıt altına alındığı videolar, okuma metinlerine ilişkin sorular, öğrencilere yazdırılmak amacıyla belirlenmiş metinler, yanlış analiz envanteri, yazım kılavuzu ve çok boyutlu okunaklılık ölçeği kullanılmıştır. Okuma metinleri ve yazma metinleri Millî Eğitim Bakanlığı Talim Tebriye Kurulu Başkanlığı tarafından incelenmiş ve kullanılmakta olan ilkokul 2. sınıf ders kitaplarından seçilmiştir. Okuma metinlerine ilişkin sorular uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin

ikinci sınıfa devam ederken okuma ve yazma becerilerinin olması gereken seviyeden daha geride olduğu tespit edilmiştir. Özellikle okuduğunu anlama ve okunaklı yazma boyutlarında seviyelerinin daha da düşük olduğu görülmüştür.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Neufeld (1997) birinci sınıflarda okuryazarlık algıları konulu çalışmasında; birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma algıları, ebeveyn algılarının etkisi ve bu algıların sınıf ortamında nasıl gösterildiğinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Öğrencilerle, akademik yılın güz ve bahar dönemlerinde bir katılımlı gözlemci tarafından bireysel görüşmeler yapılmış ve bütün yıl boyunca öğrenciler gözleme tâbi tutulmuştur. Ebeveyn soru formları güz döneminde dağıtılmıştır. Soru formları evdeki okuryazarlık ortamı ve ebeveyn görüşleriyle ilgili soruları içermektedir. Beş öğrenci hakkındaki vaka çalışması dâhil şekil ve tablolarla verilen sonuçlar ebeveynlerin çocuklarına basılı malzeme ile etkileşim için bir fırsat vererek çocuklarının okuryazarlık gelişimlerinde önemli rol oynadıklarını göstermektedir.

Burt, Holm ve Dodd (1998) araştırmalarında, Tyneside'daki 57 okul öncesi çocuğun (46-58 aylık) fonolojik farkındalığını ve fonolojik işlem becerilerini şu sekiz göreve göre incelemiştir: Kelime üretim tutarlılığı, konuşma üretim görevine göre fonolojik değişkenlik, kelimesiz görseller, hecelere ayırma, kafiye farkındalığı, ses yinelemesi bilinci, sesbirim korunumu ve sesbirime ayırma. Araştırmada kızlar ile erkeklerin performansı aynı olmasına rağmen sosyo-ekonomik statü performansların altında önemli derecede etkiye sahiptir. Yaş ile ses yenilemesi, fonolojik değişkenlik, kelimesiz görseller, sesbirim korunumu ve ayırma görevleriyle arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sonuç olarak yaş büyük çocukların fonolojik farkındalıklarının daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Lonigan ve Whitehurst (1998) tarafından yapılan araştırmanın amacı düşük sosyo ekonomik düzeydeki 3-4 yaş çocuklarına uygulanan etkileşimli okuma paylaşımı müdahale programının etkisini ortaya koymaktır. Araştırmaya 91 çocuk katılmıştır. Çocuklara evde ebeveynleri, okulda öğretmenleri tarafından hikâye okuma etkinlikleri yapılmıştır. Altı hafta devam hikâye okuma programı videoya kaydedilmiştir. Peabody

Gözden Geçirilmiş Resimli-Sözcük Dağarcığı Testleri (Peabody Picture Vocabulary Tests-Revised-PPVT-R), Etkin Bir-Kelime Resimli Sözcük Dağarcığı Testi (Expressive One-Word Picture Vocabulary Test-EOWPVT), Psikolinguistik Becerilerinin Illinois Testinin Sözel İfade Alt Testi (The Verbal Expression Subtest of The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities-ITPA-VE) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında çocukların sözel dil becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır.

Lonigan, Burgess ve Anthony (2000) okul öncesi çocuklarda erken okuma ve acil okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerine yaptıkları araştırmada 96 çocuk anasınıfı öncesinden anasınıfı sonuna kadar, 97 çocuk ise anasınıfı sonundan birinci sınıf mezuniyetine kadar takip edildi. Sonuç olarak anasınıfı sonundan birinci sınıf mezuniyetine kadar takip edilen öğrencilerde erken okuma ve acil okuryazarlık becerileri ile harf bilgisi ve fonolojik duyarlılık önemli derecede anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Maki, Voeten, Varuras ve Poskiparta (2001) tarafından uzunlamasına yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların yazma olgunluğu ile daha sonraki yıllarda gösterdikleri yazma becerileri, kompozisyon yazma ve kelime anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bunun yanında araştırmada yazma becerisine cinsiyet faktörünün etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 154 Fince konuşan çocuk oluşturmaktadır. Örnekleme alınan çocuklar okul öncesi dönemden üçüncü sınıfa gelinceye kadar incelenmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre, hem yazı yazma becerisinin hem de kompozisyon yazma becerisinin daha erken yıllardaki becerilerden tahmin edilebileceği görülmüştür. Çocukların okul öncesi dönemde gösterdikleri fonolojik ve görsel motor becerilerin daha sonraki yıllarda gösterdiği yazı yazma becerisini tahmin etmede önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ek olarak kızların yazı yazma ve kompozisyon yazma becerisinde erkeklere göre daha yüksek puanlara sahip oldukları sonucu bulunmuştur.

Aram ve Levin (2001) tarafından yapılan araştırmanın amacı düşük sosyo ekonomik düzeydeki çocukların, yazma becerilerinde sosyo kültürel faktörlerin, gelişen okuma yazma becerilerinin ve anne desteğinin (anne çocuk etkileşimini) etkisini

incelemektir. Araştırmanın örneklemini düşük sosyo ekonomik seviyeden gelen 5,5- 6 yaşlarındaki 41 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Çocukların gelişen okuma yazma becerileri kelime yazma ve anlama, fonolojik farkındalık ve yazım farkındalığı becerileri ölçülerek değerlendirilmiştir. Yazma sırasında annelerin desteğini (anne çocuk etkileşimini) değerlendirmek için, çocukların kelime ve isim yazmaları sırasında annelerinin yardım etmeleri istenmiştir. Çocukların gelişen okuma ve yazma becerileri ile sosyo kültürel faktörler; ailenin sosyo ekonomik düzeyi, annenin okuma yazma durumu, evdeki okuma yazma araçları, annenin çocuğuna verdiği destek (anne çocuk etkileşimi) arasında ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Justice ve Ezell (2001) yaptıkları çalışmada dört yaş çocukların erken okuryazarlık gelişiminde iki anahtar unsur olan kelime ve yazı farkındalığını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini normal gelişim gösteren 12'si kız, 18'i erkek olmak üzere toplam 30, dört yaş çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Okul Öncesi Sözcük ve Baskı Farkındalığı (Preschool Word and Print Awareness-PWPA) kullanılmıştır. PWPA'da çocuğun yazı ve kelime kavramlarını değerlendirmek amacıyla maddeler yer almaktadır. Araştırma sonucuna göre örneklem grubundaki çocukların önce yazı kavramlarını daha sonra kelime kavramlarını geliştirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu da PWPA ölçme aracının çocukların gelişen okuryazarlık becerilerini değerlendirmede kullanabilecek bir araç olduğudur.

Connor (2002) araştırmasında, çocukların okuma yazma gelişimi üzerinde çocuk, aile, öğretmen ve sınıf özelliklerinin etkilerini incelemiştir. Çalışmaya 105 çocuk, aileleri ve beş öğretmen katılmıştır. Erken Çocukluk Dönemi Çevresel Değerlendirme Ölçeği (The Early Childhood Environmental Rating Scale-ECERS) ve Öğretmen ve Bakıcı Anketleri (Teacher and Caregiver Questionnaires) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilk olarak çocuk ve ailenin özellikleri daha sonra ise öğretmen ve sınıf özelliklerinin okuma yazma gelişimi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocuklardaki dil yeteneklerinin okuma yazma ile nasıl ilişkilendirildiği açıklanmaya çalışılmış ve özellikle sınıflarda farklı kültürlere sahip olan çocukların dil sistemlerini

nasıl etkilediğini ve erken okuma yazma ile dil gelişiminin anlamlı bir bütünlük sağladığı ortaya çıkmıştır.

Niessen (2003) araştırmasında, okuma yazma becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir (keşfedilmiş heceleme, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve sözcük farkındalığı). Araştırmaya dört-beş yaş arası 251 çocuk katılmıştır. Hecceleme ve fonolojik farkındalığı keşfetmek için Fonolojik Okuryazarlık Seçme Farkındalığı Ölçeği (Phonological Awareness Literacy Screening) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dört yaşındaki çocukların heceleme yeteneklerinde önemli bir değişiklik için fonolojik, yazı veya sözcük farkındalığının bilinmesi gerektiğini, beş yaş çocukların hecelemelerinin okuma başarılarını beraberinde getirdiği ortaya çıkmıştır. Heccelemede en iyi belirleyici faktörün sözcük farkındalığı olduğu, fonolojik farkındalığın ise az önemli olduğu fakat sözcük ve yazı ile birleştiğinde önemli olmadığı bulunmuştur.

Reutzel, Fawson, Young, Morrison ve Wilcox (2003) tarafından yapılan araştırmanın amacı çocukların yazı farkındalığı ve çevresel yazıları okuma arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmaya 4-7 yaşları arasında 97 çocuk katılmıştır. Sand Formu Baskı Testi Hakkında Kavramlar, Yazılı Dil Farkındalığı Testi (Concepts About Print Test-Sand Form, Written Language Awareness Test) ve en yaygın çevresel yazılar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yazı kavramları bilgisi çevresel yazıları okuma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Justice, Chow, Capellini, Flanigan ve Colton (2003) tarafından yapılan araştırmanın amacı çoklu risk faktörleri altında bulunan çocuklara uygulanan deneysel müdahale programının etkisini araştırmaktır. Araştırmada alternatif bir araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini 48-60 aylık 18 çocuk oluşturmuştur. Çocuklar A grubunda altı ve B grubunda 12 olmak üzere iki gruba ayrılmış, altı haftalık iki ayrı eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada normal gelişim gösteren ve dil engeli bulunan çocuklardan oluşan karma gruplar oluşturulmuştur. Toplamda her gruptaki çocuk için 12 haftalık müdahale programı uygulanmıştır. 6 haftalık deneysel tam müdahale programı haftada iki kez 30 dakikalık oturumlar olarak planlanmıştır. A grubundaki çocuklara önce 6 haftalık tam müdahale programı uygulanmış ardından 6 haftalık karşılaştırma müdahale programı uygulanmıştır. B grubundaki çocuklara ise

önce 6 haftalık karşılaştırma programı ardından 6 haftalık tam deneysel müdahale programı uygulanmıştır. 6 haftalık tam deneysel müdahale programının her oturumu isim yazma, harf çalışması ve fonolojik farkındalık çalışmalarından oluşmaktadır. 6 haftalık karşılaştırma müdahale programı ise, hikâye okuma etkinliklerinden meydana gelmiştir. Her 6 haftalık uygulama periyodundan önce ve sonra ön ve son testler uygulanmıştır. Araştırmada çocukların, yazı kavramları bilgisi, yazı kavramları testi kullanılarak, alfabe bilgisi ve isim yazma bilgisi Fonolojik Okuryazarlık Seçme Farkındalığı-Anaokulu (Phonological Awareness Literacy Screening-PreKindergarten-PALSPreK) testi ile fonolojik farkındalık bilgisi ise Fonolojik Farkındalık Testi (Phonological Awareness Test-PAT) kullanılarak ölçülmüştür. 12 haftalık programın, çocukların yazı farkındalığı, isim yazma, ses ayırma ve kafiye oluşturma becerilerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu bulunmuştur. Önce 6 haftalık tam deneysel programı uygulanan çocuklar ile 6 haftalık karşılaştırma müdahale programına katılan çocukların yazı farkındalığı, isim yazma, ses ayırma ve kafiye oluşturma becerilerinde ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında önce tam müdahale programı uygulanan çocukların lehine anlamlı düzeyde artış olduğu bulunmuştur.

Pierce (2003), araştırmasında günlük yazma etkinliklerinin okuma gelişimine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada, beş öğretmen ve 78 çocuk ile çalışılmıştır. Bu çocukların 51'i deney grubunda, 27'si ise kontrol grubunda yer almaktadır. Çocuklar 20 hafta boyunca gözlenmiş ve deney grubundaki çocuklarla her gün yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada Gözlem Çalışması ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların %82.35'inin okumada başarılı iken kontrol grubundaki çocukların %48.15'inin okumada başarılı olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Bu anlamda, çocuklar yazma çalışmaları ile desteklendiklerinde birinci sınıfa başladıklarında okumayı öğrenmiş olacakları ifade edilmektedir.

Longcamp, Zerbato-Poudou ve Velay (2005) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların harf algılamaları üzerinde el yazısı ile yapılan ve bilgisayar klavyesi ile yapılan çalışmaların etkisini ortaya koymaktır. Araştırmaya 41 erkek 35 kız olmak üzere 76 çocuk katılmıştır. Çocuklar küçük yaş 33 aylık, orta yaş 46 ve büyük yaş 57 aylık olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Araştırmada 12 büyük harfi

yazma çalışmaları üç haftalık bir programla yapılmıştır. Araştırma sonucunda el yazısı ile harf yazma çalışması yapan çocukların, klavye ile harf yazma çalışması yapan çocuklara göre harfleri daha iyi algıladıkları sonucu ortaya konmuştur. Küçük yaş grubundaki çocukların yaşlarının getirdiği motor ve algılama becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle büyük yaş grubundaki çocuklara göre daha düşük performans gösterdikleri bulunmuştur.

Kissel (2006), yaptığı çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların yazma öğretimi sırasında meydana gelen sosyal etkileşimlerinin ne olduğunu, yazma sürecinin bu sosyal etkileşimden etkilenip etkilenmediğinin ve çocukların yazılı ürünler oluşturmalarında bu sosyal etkileşimlerin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu sorulara cevap verebilmek amacıyla, gözlem, görüşme ve çocukların yazılı dokümanlarını inceleme çalışmaları yapılmıştır. Ağustos ve Kasım ayları sırasında, hafta üç kez sınıftan veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen çocuklara kitap okurken, yazı çalışması yaparken ve çocuklar yazı yazarken sosyal etkileşim meydana geldiği tespit edilmiştir. Sosyal etkileşimin çocukların yazılarında, yazılı sembolleri, harfleri ve harflerin seslerini öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Anthony, Williams, McDonald, Corbitt-Shindler, Carlson ve Francis (2006) araştırmalarında, İspanyolca konuşan okul öncesi çocuklarda acil okuryazarlığın kazanımı ile fonolojik süreçlerin ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 3, 4 ve 5 yaşlarından oluşan toplam 147 çocuk katılmıştır. İspanyolca harflerin okunması ve seslendirilmesi ile kelime dağarcığına fonolojik erişim arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Fonolojik farkındalık alfabetik metin ile alfabetik olmayan metinlerin ayırt edilmesinde çocuğun becerileri arasında en belirleyici özellik olduğu tespit edilmiştir.

Missall, Reschly, Betts ve McConneil (2007) tarafından yapılan araştırmada çocukların anaokulunda gösterdiği okuryazarlık becerileri ile anasınıfında ve birinci sınıfta gösterdikleri okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmaya anaokuluna devam eden 143 çocuk katılmış, bu çocukların 116'sının okuryazarlık becerileri anasınıfı ve birinci sınıfta da değerlendirilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların okuryazarlık becerileri Erken Okuryazarlık, Bireysel Gelişim ve Gelişim Göstergeleri (Early Literacy Individual Growth and Development Indicators-

EL-IDGIs) kullanılarak gz, kış ve bahar dönemlerinde llmştr. Çocuklar anasınıfında da gz, kış ve bahar dönemlerinde ve birinci sınıfın bahar döneminde EL-IDGI ve okuma testi kullanılarak değerlendirilmiştr. Araştırmaya sonucunda EL-IDGI'dan elde edilen verilere göre çocukların okuryazarlık gelişimlerinde artış olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, anaokulu dönemindeki anasınıfındaki alfabe ilkeleri ve fonolojik farkındalık arasında orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Anaokulundaki EL-IDGI lmleri ile hem anasınıfındaki hem de birinci sınıftaki okuma akıcılığı arasında ilişki bulunmuştur. EL-IDGI'nin çocukların okuryazarlık becerilerini değerlendirmede geçerli bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Murphy (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı iki farklı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık ve sözel dil becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmaya 4-5 yaşt grubunda 27 ocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların 9'una yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalığı destekleyici 'WordWork' programı, 9'una sözel dil ve kelime bilgisini destekleyici 'Dialogic Reading' uygulanmış ve bu çocuklar deney grubundaki çocukları oluşturmıştır. Çocukların geri kalan 9'una ise 'Creative Curriculum' uygulanmış ve bu çocuklar kontrol grubunu oluşturmıştır. Programlar sekiz hafta sürmüş ve haftada üç gün, günlük yaklaşık olarak 15 dakikalık etkinlikler olarak uygulanmıştır. Okul ncesi Erken Okuryazarlık Testi (Test of Preschool Early Literacy-TOPEL), Erken Dil Gelişimi Testi-3. Basım (The Test of Early Language Development-Third Edition-TELD-III) ve Fonolojik İşlemin Kapsamlı Testinin Ses Uyum Alt Testi (The Sound Match Subtest of the Comprehensive Test of Phonological Processing-CTOPP) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerilerinde Sözcük alışma (WordWork) programına katılan çocukların hem 'Dialogic Reading' hem de 'Creative Curriculum' programlarına katılan çocuklardan son test puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların sözel dil becerilerinde WordWork programına katılan ocukların Yaratıcı Müfredat (Creative Curriculum) programına katılan çocuklara göre puan son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Dickinson ve Caswell (2007) yaptıkları araştırmanın amacı, ‘Okuryazarlık Çevresini Zenginleştirme Programı’nın okul öncesi öğretmenleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini programa katılmış olan 30, programa katılmamış olan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Smith ve diğerleri, (2002) tarafından geliştirilmiş olan Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlemi (Early Language and Literacy Observation-ELLCO) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Okuryazarlık Ortamını Zenginleştirme Programı (Literacy Environment Enrichment Program-LEEP)’in öğretmenlerin okuma yazma ile ilgili sınıf içi etkinlik uygulamalarını olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ancak yazma ile ilgili etkinliklerde, diğer okuryazarlık becerileriyle ilgili etkinliklerle karşılaştırıldığında daha az etkisinin olduğu sonucu bulunmuştur.

Anthony, Williams, McDonald ve Francis (2007) araştırmalarında, okul öncesi öğrencilerde emergent literacy ve fonolojik işlemleri incelemişlerdir. 3, 4 ve 5 yaşlarından oluşan 389 kişilik bir öğrenci gruba Fonolojik İşlem Becerileri (Phonological Processing Abilities-PPA) ölçeğini uygulamışlardır. Genç okul öncesi öğrencileri içinde harf bilgisi ve heceleme ile hızlı okuma arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yaşlı okul öncesi öğrencileri içinde ise kelime okuma becerileri ile fonolojik farkındalık arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Son olarak genel bilişsel yetenek ancak PPA üzerinden acil okuryazarlık ile dolaylı bir ilişkinin olduğu ve bu sonuçlar ile İngilizce konuşan okul öncesi çocukların acil okuryazarlık gelişimlerinde PPA’nın önemini son derece önemli olduğu belirtilmiştir.

Fogo (2008) araştırmasında, okul öncesi dönemde yazma ile ilgili araştırmasında, birinci sınıf çocuklarının akademik başarılarında ve okul öncesinde harf-sözcük bilgisinin erken yazma ile ilişkili olduğunu incelemiştir. Araştırmaya anasınıfında bulunan 103 çocuk (62 aylık ve 73 aylık) katılmıştır. Çocukların harf bilgisini ölçmek için Ulusal Avantaj İşleme Sistemi (National Head Start Reporting System), harf kelime için Woodcock-Johnson II, isim yazma için ise Welsch’de uyarlanmış 9 puanlık bir yelpaze kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler açık ve tam metotlarla çocukların yazma gelişimini destekleyen erken okuma yazma becerilerine katılmışlardır. Ayrıca okul öncesi çocukların yazma gelişimlerini ve okul öncesi

öğretmenlerinin yazma gelişimlerini desteklemek için eğitime ihtiyacı olduğunu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi çocukların yazdıkları harflerden bazılarının okunabilirlik düzeyi düşük, anasınıfında bulunan çocukların ise normal olduğu tespit edilmiştir.

Evans, Williamson ve Pursoo (2008)'nin yaptıkları çalışmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların hikâye kitabı okuma sırasında resme ve yazıya bakma sürelerini tespit etmektedir ve bu sürenin alıcı dil, yazı ve harf bilgisi, görsel hafıza ile ilişkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 36-73 aylık 38 kız, 38 erkek olmak üzere 76 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çocukların eğer kitap okunurken yazı vurgulanmıyorsa kitap okuma süresince %2 oranında yazıya dikkat ettikleri bulunmuştur. Kitap okurken yazının vurgulandığı durumlarda bu oranın arttığı ve yaş arttıkça yazıya bakma oranında artış görüldüğü tespit edilmiştir. Çocukların yazıya bakma oranları ile yazı ve harf bilgisi arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gober (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yazı farkındalığı programının etkisini incelemektir. Araştırmada yarı deneysel ön test son test kontrol gruplu araştırma deseni uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemi 32 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların 16'sı doğrudan yazı farkındalığı eğitimi yapılan deney grubunu, 16'sı ise dolaylı yazı farkındalığı eğitimi alan kontrol grubunu oluşturmuştur. Karşılaştırma Metni Okuma Değerlendirmesi Benchmark Text Reading Assessment ve Baskı Hakkındaki Kavramlar (Concepts About Print-CAP) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Doğrudan uygulanan eğitim programında, kitap yönü, yazı ve resim arasındaki fark, harf, sözcük, sözcüğün ilk ve son harfi gibi yazı kavramları ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Günlük yaklaşık olarak 20 dakikalık eğitim uygulanmıştır, eğitim 8 hafta boyunca devam etmiştir. Ön test ve son test arasında 10 haftalık bir süre bulunmaktadır. Araştırma sonucunda doğrudan eğitim programı ile yazı farkındalığı eğitimi verilen çocukların dolaylı olarak yazı farkındalığı eğitimi alan kontrol grubundaki çocuklara göre hem yazı farkındalığı hem de okuma becerilerinde istatistiksel olarak deney grubundaki çocukların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Story (2008) yaptığı araştırmada altı haftalık anasınıfına hazırlık yaz okulu programının, anasınıfı sonunda ve ilköğretim birinci sınıf başında gösterdikleri okuma

yazma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini dört yaşındaki 124 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklardan 72'si deney, 52'si kontrol grubunu oluşturulmuştur. Çocuklar 17 aylık bir süreçte değerlendirilmişlerdir. 2006 Nisan ayında çocuklar ilk kez, Okul Öncesi Tarama Değerlendirme (LCSD-1 Pre-kindergarten Screening Assessment) kullanılarak dil gelişimi, okuryazarlık gelişimi ve hareket becerilerinin gelişimi ölçülmüştür. Ön test sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocukların puanları arasındaki farkın önemli olmadığı sonucu bulunmuştur. Altı haftalık program sonrasında 2006 Temmuz ayında yapılan değerlendirmede deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 2007 Haziran ayında anasınıfı sonunda yapılan değerlendirmede deney kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çocukların okuma ve yazma becerileri birinci sınıfa başladıklarında 2007 Eylül ayında Ortak Okuryazarlık Aracılık Programı (Collaborative Literacy Intervention Program-CLIP) değerlendirme aracı kullanılarak, tekrar değerlendirilmiştir. Bu son değerlendirmede deney ve kontrol grubunun okuma ve yazma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Edmonds, O'Donoghue, Spano ve Algozzine (2009) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan altı haftalık okuryazarlık yaz programının okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini yaş ortalaması 48,3 ay olan 43 kız, yaş ortalaması 4,5 olan 51 erkek olmak üzere 94 çocuk oluşturmuştur. Bu çocuklardan 46'sı deney, 48'i kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bireysel Gelişim ve Gelişim Göstergesi (The Individual Growth and Development Indicator-IGDI) ve Temel Erken Okuryazarlık becerilerinin Dinamik Göstergeleri (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills-DIBELS) kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara altı hafta boyunca haftanın beş günü Öğrenme Dünyasına Açılış (Opening the World of Learning-OWL) programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların okuryazarlık becerilerinde artış görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ilk sesi aynı olan sözcükler, son sesi olan sözcükler, harf bilgisi ve resim isimlendirme becerilerinde aldıkları son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubundaki çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek (2010)'nin yaptığı araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kendi yararlılıklarına ilişkin algıları ve sınıflarındaki duygusal, öğretimsel destek niteliği ile çocukların yazı farkındalığı ve kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 67 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki 328 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, sınıf niteliğini değerlendirmek amacıyla Sınıf Değerlendirme Notu Sistemi (Classroom Assessment Scoring System-PreK-CLASS), öğretmenlerin kendilerini algılamalarıyla ilgili Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (Teacher Self-Efficacy Scale-TSES) kullanılmıştır. Çocukların kelime bilgilerini değerlendirmek amacıyla Peabody Resimli Sözcük Dağarcığı Testi-III (The Peabody Picture Vocabulary Test-III-PPVT-III), yazı farkındalıklarını belirlemek amacıyla Okul Öncesi Sözcük ve Yazı Farkındalığı (Preschool Word and Print Awareness-PWPA), Fonolojik farkındalık ve Okuryazarlık Seçme (Phonological Awareness and Literacy Screening-PreK-PALS) ölçeğinin harf bilgisi alt testi ile isim yazma alt testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenin kendi yeterliliğine ilişkin algısı yükseldikçe, sınıf niteliği yükseldiği ve çocukların yazı ve kelime bilgisi de artmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf niteliği ve öğretmenin yeterlilik algısı çocukların yazı farkındalığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı iken kelime bilgisi üzerinde anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Cabell, Justice, Konolda ve McGinty (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı akademik becerilerde risk altında bulunan okul öncesi dönem çocuklarının okuryazarlık becerileri yönünden durumunu ortaya koymaktır. Araştırmaya 42-60 aylık 492 çocuk katılmıştır. Bu çocukların 251'kız, 241'i erkektir. Çocukların, sözel dil (alıcı ve ifade edici gramer ve alıcı ve ifade edici kelime) yapıları ile koda ilişkili (yazı farkındalığı, isim yazma, alfabe bilgisi ve kafiye) dört beceri alanında değerlendirme yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Dil Temellerinin Kliniksel Değerlendirmesi, 2. Basım (Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool-Second Edition (CELF Preschool-2), Peabody Resimli Sözcük Dağarcığı Testi, A Formu (Peabody Picture Vocabulary Test, Form A (PPVT-III), Okul Öncesi Sözcük ve Baskı Farkındalığı Testi (Preschool Word and Print Awareness Test-PWPA), Okul Öncesine Yönelik Fonolojik Farkındalık Okuryazarlık İnceleme (Phonological Awareness Literacy Screening for Preschool-PALS-PreK), Uyumlu Bireysel Gelişim ve Gelişim

Göstergesi (Rhyming Individual Growth and Development Indicator) kullanılmıştır. Öğretmen özelliklerini belirlemek için CELF Okul Öncesi-2 (CELF Preschool-2, Betimleyici Öğretici Profil (Descriptive Pragmatics Profile-DPP) ve Okuryazarlık Öncesi Değerlendirme Ölçeği (Pre-Literacy Rating Scale-PLRS) kullanılmıştır. Çocuklar ana sınıfında Woodcock-Johnson III Başarı Testleri Woodcock-Johnson III Tests of Achievement-WJ-III ACH), Harf-Kelime Tanıma (Letter-Word Identification) ve Metni Kavrama ve Heceleme (Passage Comprehension and Spelling) ile değerlendirilmişlerdir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde akademik yönden risk altında bulunun çocukların okuryazarlık becerilerinin heterojen bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın uzunlamasına yapılan değerlendirmelerinde, çocukların anaokulunda gösterdikleri hem sözel hem de kodla ilişkili becerilerin çocukların anasınıfında gösterdikleri okuma ve yazma becerileri arasında korelasyon olduğu bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama aracı ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

66-72 aylık çocuklarının yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada, araştırmanın bağımsız değişkenlerinin, bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini test etmek amacıyla ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıklarını ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler (okul öncesi eğitim alma, cinsiyetleri, doğum sırası, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu, babanın mesleği) açısından incelenmesi amacıyla veriler toplanmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri; okul öncesi eğitim alma, cinsiyet, doğum sırası, anne çalışma durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, baba mesleğidir. Bağımlı değişkeni ise; 66-72 aylık çocuklarının yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileridir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Bingöl il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki resmi ve özel ilkokulların birinci sınıflarına devam eden 66-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Bu ilkokulların birinci sınıflarına 2014-2015 eğitim-öğretim yılında devam eden çocuklar arasından tesadüfî eleman örnekleme yöntemi ile seçilen 311 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışma grubunda yer alan çocukların demografik değişkenlere göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1. Araştırma Grubunda Bulunan Çocuklara ve Ailelerine Ait Bazı Demografik Özellikler

Özellikler	Kategoriler	n	%
	Alan	161	51,8
	Almayan	150	48,2
	Toplam	311	100,0
Cinsiyet	Kız	164	52,7
	Erkek	147	47,3
	Toplam	311	100,0
Doğum Sırası	İlk Çocuk	119	38,3
	Ortanca veya Ortancalardan Biri	86	27,7
	Son Çocuk	106	34,0
	Toplam	311	100,0
Anne Eğitim Durumu	İlkokul Ortaokul	160	51,4
	Lise	92	29,6
	Üniversite ve Üzeri	59	19,0
	Toplam	311	100,0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul Ortaokul	42	13,5
	Lise	137	44,1
	Üniversite ve Üzeri	132	42,4
	Toplam	311	100,0
Baba Mesleği	Memur	108	34,7
	İşçi	80	25,7
	Serbest	123	39,6
	Toplam	311	100,0
Anne Çalışma Durumu	Çalışan	57	18,3
	Çalışmayan	254	81,7
	Toplam	311	100,0

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’

ve ‘Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi’ kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılmak üzere, çocukların doğum tarihi, cinsiyeti, yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, daha önce okul öncesi eğitim alma-almama durumu, okul öncesi eğitime devam süresi durumu, anne-babanın yaşı, anne-babanın öğrenim durumu, anne-babanın çalışma durumu ve anne-babanın meslek durumuna ilişkin bilgileri toplamak amacıyla oluşturulmuştur.

3.3.2. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi

‘Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’ Alisinanoğlu ve Şimşek (2013) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların, yazı yazmak amacıyla uygun şekilde oturma, kalem tutma, kâğıt tutma, yazmaya hazırlıkla ilgili çizgileri tamamlama becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. ‘Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’nde bitişik eğik yazıya hazırlayıcı tamamlanmamış üç çizgiden oluşan ‘Değerlendirme Kâğıtları’ kullanılmaktadır. Çocukların değerlendirme kâğıtlarındaki çizgileri tamamlarken gözlemlerini kaydetmek için hazırlanan kontrol listesinde çocuk uygun davranışı gösterdiğinde 1 puan, uygun davranışı göstermediğinde 0 puan almaktadır. Çocuklar, oturma, kalem tutma, kâğıt tutma, gözle kâğıt arasındaki mesafeyi ayarlama, yazının yönü ve yazmaya hazırlıkla ilgili çizgileri tamamlama becerileri olmak üzere 6 ölçütte değerlendirilmektedir. Bazı ölçütler altında birden fazla soru olduğu için 1’den fazla puan alınabilmektedir. Örneğin kalem tutma becerisi iki alt beceriden oluştuğu için kalem tutma becerisi en fazla 2 en az 0 puan ile değerlendirilir. Bu şekilde toplam 11 sorudan oluşan kontrol listesinden en fazla 11, en az 0 puan alınmaktadır. Çocukların kontrol listesinden aldıkları puan arttıkça, yazmaya hazırlık becerilerinin de arttığı düşünülmektedir. Kontrol listesinin ön uygulaması, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Anaokulunda altı yaş grubundaki 10 çocukla yapılmış ve son hali verilmiştir. Testin güvenilirliğine ilişkin bilgileri elde etmek

amacıyla, kararlılık ve iç tutarlılık anlamında güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Öncelikle kararlılık özelliği incelenmiş ve test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. Kontrol listesinin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin .32 ile 1.00 arasında değiştiği, maddeler genel olarak değerlendirildiğinde ise korelasyon katsayılarının orta ve yüksek düzeyde olduğu, test tekrar test güvenilirlik ölçümlerinde korelasyonun (.90) oldukça yüksek olduğu saptanmıştır (Alisinanoğlu ve Şimşek, 2013; Şimşek, 2012).

3.3.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi, Şimşek Çetin ve Alisinanoğlu (2013) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların, kitap kavramları, yazının işlevi, yazının şekli, yazının yönü, yazıyla ilgili cümle, sözcük, harf gibi kavramlara ilişkin bilgi düzeylerini değerlendirmek amacı ile hazırlanmıştır. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nde 18 sayfadan oluşan 'Ömer Pasta Yapıyor' isimli hikâye kitabı kullanılmaktadır. Bu hikâye kitabı, okul öncesi dönemdeki çocukların, kitap kavramları, yazının işlevi, yazının şekli, yazının yönü, yazıyla ilgili cümle, sözcük, harf gibi kavramları gösterebileceği şekilde araştırmacı tarafından yazılmış ve tasarlanmıştır. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nde toplam 17 madde bulunmaktadır. Çocukların sorulara doğru cevap vermeleri durumunda 1 puan, yanlış cevap vermeleri durumunda 0 puan verilmektedir. Kontrol listesinden alınabilecek en yüksek puan 17, alınabilecek en düşük puan ise 0'dır. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nden alınan puan arttıkça, çocukların yazı farkındalığı düzeyinin yüksek olduğu düşünülmektedir (Şimşek Çetin, 2014).

Şimşek Çetin ve Alisinanoğlu (2013) tarafından yapılan geçerlik çalışması sonucunda Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nde yer alan 17 maddenin iki faktör altında toplandığı ve sadece bir faktörde yüksek yük değerlerine sahip olduğu saptanmıştır. Analiz sonucunda 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nin öz değeri 7.69 ve 4.84 olan iki faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Birinci faktörün

açıkladığı varyans %45.26 iken, ikinci faktörün açıkladığı varyans %28.45'tir. Kontrol listesinin toplam faktör boyutlarının varyansı ise %73.71'dir. Faktör döndürme sonucunda kontrol listesinin birinci faktörünün dokuz maddeden (1,2,3,4,6,12,14,15,16) ikinci faktörünün de sekiz maddeden (5,7,8,9,10,11,13,17) oluştuğu saptanmıştır. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değeri 0.486 ile 0.891 değiştiği, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerinin 0.585 ile 0.951 değiştiği saptanmıştır. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nin güvenilirliğine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla iç tutarlılık anlamında güvenilirliği KR-20 güvenilirlik katsayısı yardımıyla incelenmiştir. Birinci faktöre (kitap kavramları) ait KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.64; ikinci faktöre (yazı kavramları) ait KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.51 olduğu saptanmıştır. Kontrol listesinin toplamına ilişkin KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0.72 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanabilmesi amacıyla öncelikli olarak Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşmeler sonunda çalışma kapsamına giren okullar için gerekli izinler alınmıştır. Bu amaçla 2014-2015 eğitim öğretim birinci yarıyılında uyum haftasında çalışma grubuna dâhil edilen ilkokulların okul müdürleri ve öğretmenleri ile görüşülmüş çalışma kapsamı hakkında bilgiler verilmiş, 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi' ve 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi' nin uygulanması için uygun tarihler belirlenmiştir.

'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi' ve 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi' çalışma grubundaki çocukların devam ettiği eğitim kurumlarında, her çocuk ile bireysel olarak, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama, çocukların boyuna uygun masa ve sandalyenin bulunduğu sınıf ortamında yapılmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikli olarak parametrik veya non-parametrik testlerden hangilerinin kullanılacağına belirlenebilmesi amacıyla normallik testi olan Kolmogorov Smirnov Testi'nden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2014) Yapılan normallik testinde ölçek alt boyutlarının demografik değişkenlere göre normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle de 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çocukların okul öncesi eğitim alma, cinsiyet, yaş ve anne çalışma durumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı 't testi' ile saptanmıştır. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çocukların doğum sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, baba meslek değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise 'varyans analizi' tekniği ile kontrol edilmiştir. Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlılık düzeyinde, grupların belirlenmesinde, ortaya çıkan bu farklılığın hangi düzeyde ve hangi grubun lehine olduğunu saptamak amacıyla 'Tukey Testi' uygulanmıştır. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıkları ile yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla ise "Pearson Korelasyon Katsayısı Testi" istatistik işlemleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde önem düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir. Analizlerde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. 66-72 aylık çocukların ‘Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi’ ve ‘Yazmaya Hazırlık Kontrol Listesinden’ elde ettikleri puanlara ilişkin bulgular bütünlük sağlaması açısından tek bir tabloda verilmiştir.

4.1. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

4.1.1. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?

66-72 aylık çocukların ‘Yazı Farkındalığı’ ve ‘Yazmaya Hazırlık Becerileri Kontrol Listelerinden’ elde ettikleri puan ortalamalarında ‘okul öncesi eğitim alma’ değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Alıp-Almama Durumuna Göre Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Listeleri	Alt Boyutlar	O.Ö.E. Durumu	n	\bar{x}	Ss	sd	t Değeri	p
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	Kitap Kavramı	Alan	161	7,677	1,003	309	26.463	.000*
		Almayan	150	3.786	1.517			
	Yazı Kavramı	Alan	161	5.751	1.466	309	26.956	.000*
		Almayan	150	1.773	1.124			
	Genel	Alan	161	13.428	2.099	309	32.478	.000*
		Almayan	150	5.560	2.172			
Yazmaya Hazırlık Kontrol Listesi	Yazmaya Hazırlık	Alan	161	9.528	1.279	309	29.597	.000*
		Almayan	150	4.433	1.735			

* p< 0.05

Tablo 2’de bağımsız t testiyle gerçekleştirilen analizler sonucunda; 66-72 aylık çocukların okul öncesi eğitim alma değişkeni açısından yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutunda okul öncesi eğitim alan çocukların puan ortalaması 7.677, okul öncesi eğitim almayan çocukların puan ortalamasının 3.786 olduğu görülmektedir. Yazı farkındalığı kontrol listesinin yazı kavramı alt boyutunda okul öncesi eğitim alan çocukların puan ortalaması 5.751 iken okul öncesi eğitim almayan çocukların puan ortalaması 1.773’dür. Yazı farkındalığı toplam puanları açısından okul öncesi eğitim alan çocukların puan ortalaması 13.428 iken okul öncesi eğitim almayan çocukların puan ortalaması ise 5.560’dır. Yazmaya hazırlık becerileri açısından okul öncesi eğitim alan çocukların puan ortalaması 9.528 iken okul öncesi eğitim almayan çocukların puan ortalaması ise 4.433’tür. Bağımsız t testiyle gerçekleştirilen analizler sonucunda okul öncesi eğitim alma değişkeni açısından 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutu ($t=26.463$: $p<0.05$), yazı kavramı alt boyutu ($t=26.956$: $p<0.05$) ve genel toplam puanlarında ($t=32.478$: $p<0.05$) ve yazmaya hazırlık becerileri ($t=29.597$: $p<0.05$) puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri açısından okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

4.1.2. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Çocukların Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

66-72 aylık çocukların ‘Yazı Farkındalığı’ ve ‘Yazmaya Hazırlık Becerileri Kontrol Listelerinden’ elde ettikleri puan ortalamalarında ‘cinsiyet’ değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Listeleri	Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t Değeri	p
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	Kitap Kavramı	Kız	164	5.798	2.308	309	-.015	.988
		Erkek	147	5.802	2.357			
	Yazı Kavramı	Kız	164	3.719	2.322	309	-.885	.377
		Erkek	147	3.959	2.451			
	Genel	Kız	164	9.518	4.423	309	-.478	.633
		Erkek	147	9.761	4.550			
Yazmaya Hazırlık Kontrol Listesi	Yazmaya Hazırlık	Kız	164	6.957	2.983	309	-.712	.477
		Erkek	147	7.197	2.950			

Cinsiyet değişkeni açısından 66-72 aylık çocukların ‘Yazı Farkındalığı’ ve ‘Yazmaya Hazırlık Becerileri Kontrol Listelerinden’ elde ettikleri puan ortalamaları incelendiğinde; yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutunda kız çocuklarının puan ortalaması 5.798 iken, erkek çocuklarının puan ortalamasının 5.802 olduğu görülmektedir. Yazı kavramı alt boyutunda kız çocuklarının puan ortalaması 3.719 iken, erkek çocuklarının puan ortalaması 3.959’dur. Yazı farkındalığı toplam puanları açısından kız çocuklarının puan ortalaması 9.518 iken, erkek çocuklarının puan ortalamasının 9.761 olduğu görülmektedir. Yazmaya hazırlık becerileri açısından ise, kız çocuklarının puan ortalaması 6.957 iken, erkek çocuklarının puan ortalamasının 7.197 olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda cinsiyet değişkeni açısından yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutunda ($t=-.015$: $p>0.05$), yazı kavramı alt boyutunda ($t=-.885$: $p>0.05$) ile genel toplam puanlarda ($t=-.478$: $p>0.05$) ve yazmaya hazırlık becerilerinde ($t=-.712$: $p>0.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

4.1.3. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Çocukların Doğum Sırasına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

66-72 aylık çocukların ‘Yazı Farkındalığı’ ve ‘Yazmaya Hazırlık Becerileri Kontrol Listelerinden’ elde ettikleri puan ortalamalarının ‘doğum sırası’ değişkenine göre analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. 66-72 Aylık Çocukların Doğum Sırasına Değişkenine Göre n, Ss, \bar{x} Değerleri

Kontrol Listeleri	Alt Boyutlar	Doğum Sırası	n	\bar{x}	Ss
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	Kitap Kavramı	İlk Çocuk	119	5.571	2.381
		Ortanca veya Ortancalardan Biri	86	5.848	2.272
		Son Çocuk	106	6.018	2.309
		Toplam	311	5.800	2.327
	Yazı Kavramı	İlk Çocuk	119	3.638	2.399
		Ortanca veya Ortancalardan Biri	86	3.837	2.284
		Son Çocuk	106	4.047	2.447
		Toplam	311	3.832	2.383
	Genel	İlk Çocuk	119	9.210	4.532
		Ortanca veya Ortancalardan Biri	86	9.686	4.333
		Son Çocuk	106	10.066	4.529
		Toplam	311	9.633	4.477
Yazmaya Hazırlık Kontrol Listesi	Yazmaya Hazırlık	İlk Çocuk	119	6.932	2.892
		Ortanca veya Ortancalardan Biri	86	7.034	3.007
		Son Çocuk	106	7.254	3.030
		Toplam	311	7.070	2.965

Doğum sırası değişkeni açısından 66-72 aylık çocukların ‘Yazı Farkındalığı’ ve ‘Yazmaya Hazırlık Kontrol Listeleri’nden elde ettikleri puan ortalamaları incelendiğinde; yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutunda en yüksek ortalamayı son çocuklar ($\bar{x}= 6.018$) elde ederken, en düşük ortalamayı ilk çocuklar ($\bar{x}=5.571$), yazı kavramı alt boyutunda en yüksek ortalamayı son çocuklar ($\bar{x}=4.047$) elde ederken, en düşük ortalamayı ilk çocuklar ($\bar{x}=3.638$), yazı farkındalığı toplam puanları açısından en yüksek ortalamayı son çocuklar ($\bar{x}=10.066$) elde ederken, en düşük ortalamayı ilk çocuklar ($\bar{x}=9.201$) elde etmişlerdir. Yazmaya hazırlık becerileri açısından ise en yüksek ortalamayı son çocuklar ($\bar{x}=7.254$) elde ederken, en düşük ortalamayı ilk çocuklar ($\bar{x}=6.932$) elde etmişlerdir. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin doğum sırasına değişkenine göre farklılaşım

farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5. Doğum Sırasına Göre Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kontrol Listeleri	Alt Boyutlar		kt	sd	ko	F	p
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	Kitap Kavramı	Gruplar Arası	11.500	2	5.750	1.062	.347
		Gruplar İçi	1668.140	308	5.416		
		Toplam	1679.640	310			
	Yazı Kavramı	Gruplar Arası	9.358	2	4.679	.823	.440
		Gruplar İçi	1751.947	308	5.688		
		Toplam	1761.305	310			
	Genel	Gruplar Arası	41.403	2	20.702	1.033	.357
		Gruplar İçi	6174.809	308	20.048		
		Toplam	6216.212	310			
Yazmaya Hazırlık Kontrol Listesi	Yazmaya Hazırlık	Gruplar Arası	5.964	2	2.982	.388	.714
		Gruplar İçi	2720.480	308	8.833		
		Toplam	2726.444	310			

Tablo 5’te doğum sırası değişkeni açısından 66-72 aylık çocukların ‘Yazı Farkındalığı’ ve ‘Yazmaya Hazırlık Becerileri Kontrol Listelerinden’ elde ettikleri puan ortalamaları verilmiştir. Buna göre yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutunda $F(1.062)=.347$, $p>0.05$, yazı kavramı alt boyunda $F(.823)=.440$, $p>0.05$ ve yazı farkındalığı toplam puanları açısından $F(1.033)=.357$, $p>0.05$ ’dir. Elde edilen bu değerler, yazı farkındalığı kontrol listesinin alt boyutları olan kitap kavramı, yazı kavramı ve genel toplam puanları açısından doğum sırası değişkeninin 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı becerilerini etkilemediği sonucunu ortaya çıkartmaktadır. Dolayısıyla bu durum 0.05 düzeyinde anlamlı bir farkı ifade etmemektedir. Yazmaya hazırlık becerileri açısından ise $F(.388)=.714$, $p>0.05$ olarak belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmayı ifade etmemektedir.

4.1.4. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklaşmakta Mıdır?

66-72 aylık çocukların ‘Yazı Farkındalığı’ ve ‘Yazmaya Hazırlık Becerileri Kontrol Listelerinden’ elde ettikleri puan ortalamalarının ‘annenin eğitim durumu’ değişkenine göre analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’ de verilmiştir.

Tablo 6. Annenin Eğitim Durumuna Göre n, Ss, \bar{x} Değerleri

Kontrol Listeleri	Ölçek Alt Boyutları	Annenin Eğitim Durumu			
		n	\bar{x}	Ss	
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	Kitap Kavramı	İlköğretim	160	4.943	2.212
		Lise	92	6.369	2.271
		Üniversite	59	7.237	1.674
		Toplam	311	5.800	2.327
	Yazı Kavramı	İlköğretim	160	2.956	2.143
		Lise	92	4.347	2.383
		Üniversite	59	5.406	1.948
		Toplam	311	3.832	2.383
	Genel	İlköğretim	160	7.900	4.104
		Lise	92	10.717	4.418
		Üniversite	59	12.644	3.315
		Toplam	311	9.633	4.477
Yazmaya Hazırlık Kontrol Listesi	Yazmaya Hazırlık	İlköğretim	160	5.900	2.808
		Lise	92	7.728	2.773
		Üniversite	59	9.220	2.034
		Toplam	311	7.070	2.965

66-72 aylık çocukların anne eğitim durumu değişkenine göre Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Kontrol Listelerinden elde ettikleri n, Ss, \bar{x} değerleri incelendiğinde; yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutunda en yüksek ortalamayı üniversite mezunu annelerin çocukları ($\bar{x}=7.237$) elde ederken, en düşük ortalamayı ilköğretim mezunu annelerin çocukları ($\bar{x}=4.943$), yazı kavramı alt boyutunda en

yüksek ortalamayı üniversite mezunu annelerin çocukları ($\bar{x}=5.406$) elde ederken, en düşük ortalamayı ilköğretim mezunu annelerin çocukları ($\bar{x}=2.956$), yazı farkındalığı toplam puanları açısından en yüksek ortalamayı üniversite mezunu annelerin çocukları ($\bar{x}=12.644$) elde ederken, en düşük ortalamayı ilköğretim mezunu annelerin çocukları ($\bar{x}=7.900$) elde etmişlerdir. Yazmaya hazırlık becerileri açısından ise en yüksek ortalamayı üniversite mezunu annelerin çocukları ($\bar{x}=9.220$) elde ederken, en düşük ortalamayı ilköğretim mezunu annelerin çocukları ($\bar{x}=5.900$) elde etmişlerdir. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Annenin Eğitim Durumuna Göre Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kontrol Listeleri	Alt Boyutlar		kt	sd	ko	F	p	Anlamlı Fark	
Yazı Farkındalığı	Kitap Kavramı	Gruplar Arası	269.033	2	134.517	29.371	.000	İlköğretim-Lise İlköğretim-Üniversite	
		Gruplar İçi	1410.606	308	4.580				
		Toplam	1679.640	310					
	Yazı Kavramı	Gruplar Arası	293.505	2	146.752	30.794	.000	İlköğretim-Lise İlköğretim-Üniversite	
		Gruplar İçi	1467.801	308	4.766				
		Toplam	1761.305	310					
	Kontrol Listesi	Genel	Gruplar Arası	1123.635	2	561.817	33.979	.000	İlköğretim-Lise İlköğretim-Üniversite
			Gruplar İçi	5092.578	308	16.534			
			Toplam	6216.212	310				
Yazmaya Hazırlık Kontrol Listesi	Yazmaya Hazırlık	Gruplar Arası	531.702	2	265.851	37.308	.000	İlköğretim-Lise İlköğretim-Üniversite	
		Gruplar İçi	2194.742	308	7.126				
		Toplam	2726.444	310					

* $p < 0.05$

Anne eğitim durumu değişkeni açısından 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, anne eğitim durumu değişkenine göre yazı farkındalığı

kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutunda $F(29.371) = .000, p < 0.05$, yazı kavramı alt boyunda $F(30.794) = .000, p < 0.05$ ve yazı farkındalığı toplam puanları açısından $F(33.979) = .000, p < 0.05$ 'dir. Elde edilen bu değerler yazı farkındalığı kontrol listesinin alt boyutları olan kitap kavramı, yazı kavramı ve genel toplam puanları açısından 0.05 düzeyinde anlamlı bir farkı ifade etmektedir. Yazmaya hazırlık becerileri açısından ise, $F(37.308) = .000, p < 0.05$. Elde edilen bu değer, anne eğitim durumu değişkenininin 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı becerilerini etkilediği sonucunu ortaya çıkartmaktadır. Dolayısıyla bu durum 0.05 düzeyinde anlamlı bir farkı ifade etmektedir. Ortaya çıkan bu farkın kaynağını ve hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık kontrol listesi açısından ilköğretim lise, ilköğretim üniversite mezunu annelerin çocukları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık becerileri açısından en yüksek ortalamayı üniversite mezunu annelerin çocukları elde ederken, en düşük ortalamayı ilköğretim mezunu annelerin çocukları elde etmişlerdir.

4.1.5. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Tablo 8'de 66-72 aylık çocukların 'Yazı Farkındalığı' ve 'Yazmaya Hazırlık Becerileri Kontrol Listelerinden' elde ettikleri puan ortalamalarının 'baba eğitim durumu' değişkenine göre analizi yapılmıştır.

Tablo 8. Babanın Eğitim Durumuna Göre n, Ss, \bar{x} Değerleri

Kontrol Listeleri	Alt Boyutları	Babanın Eğitim Durumu			
		Eğitim	n	\bar{x}	Ss
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	Kitap Kavramı	İlköğretim	42	4.261	1.988
		Lise	137	5.547	2.229
		Üniversite	132	6.553	2.242
		Toplam	311	5.800	2.327
	Yazı Kavramı	İlköğretim	42	2.381	1.681
		Lise	137	3.540	2.367
		Üniversite	132	4.598	2.321
		Toplam	311	3.832	2.383
Genel	İlköğretim	42	6.642	3.455	
	Lise	137	9.087	4.347	
	Üniversite	132	11.151	4.311	
	Toplam	311	9.633	4.477	
Yazmaya Hazırlık Kontrol Listesi	Yazmaya Hazırlık	İlköğretim	42	5.428	2.786
		Lise	137	6.576	2.858
		Üniversite	132	8.106	2.77
		Toplam	311	7.070	2.965

66-72 aylık çocukların baba eğitim durumu değişkeni açısından elde ettikleri puan ortalamaları incelendiğinde; yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutunda en yüksek ortalamayı üniversite mezunu babaların çocukları (\bar{x} =6.553) elde ederken, en düşük ortalamayı ilköğretim mezunu babaların çocukları (\bar{x} =4.261), yazı kavramı alt boyutunda en yüksek ortalamayı üniversite mezunu babaların çocukları (\bar{x} =4.598) elde ederken, en düşük ortalamayı ilköğretim mezunu babaların çocukları (\bar{x} =2.381), yazı farkındalığı toplam puanları açısından en yüksek ortalamayı üniversite mezunu babaların çocukları (\bar{x} =11.151) elde ederken, en düşük ortalamayı ilköğretim mezunu babaların çocukları (\bar{x} =6.642) elde etmişlerdir. Yazmaya hazırlık becerileri açısından ise en yüksek ortalamayı üniversite mezunu babaların çocukları (\bar{x} =8.106)

elde ederken, en düşük ortalamayı ilköğretim mezunu babaların çocukları ($\bar{x}=5.428$) elde etmişlerdir. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Babanın Eğitim Durumuna Göre Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kontrol Listeleri	Alt Boyutlar		kt	sd	ko	F	p	Anlamlı Fark
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	Kitap Kavramı	Gruplar Arası	182.950	2	91.475	18.864	.000	İlköğretim-Lise İlköğretim- Üniversite
		Gruplar İçi	1496.689	308	4.859			
		Toplam	1679.640	310				
	Yazı Kavramı	Gruplar Arası	177.652	2	88.826	17.275	.000	İlköğretim-Lise İlköğretim- Üniversite
		Gruplar İçi	1583.654	308	5.142			
		Toplam	1761.305	310				
	Genel	Gruplar Arası	720.651	2	360.325	20.195	.000	İlköğretim-Lise İlköğretim- Üniversite
		Gruplar İçi	5495.561	308	17.843			
		Toplam	6216.212	310				
Yazmaya Hazırlık Kontrol Listesi	Yazmaya Hazırlık	Gruplar Arası	288.198	2	144.099	18.203	.000	İlköğretim-Lise İlköğretim- Üniversite
		Gruplar İçi	2438.246	308	7.916			
		Toplam	2726.444	310				

* $p < 0.05$

66-72 aylık çocukların baba eğitim durumu değişkenine göre yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri tek yönlü varyans analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizlere göre:

Yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutunda $F (18.864) = .000$, $p < 0.05$, yazı kavramı alt boyunda $F (17.275) = .000$, $p < 0.05$ ve yazı farkındalığı toplam puanları açısından $F (20.195) = .000$, $p < 0.05$ 'dir. Elde edilen bu değerler yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanları açısından 0.05 düzeyinde anlamlı bir farkı ifade etmektedir. Yazmaya hazırlık becerileri açısından $F (18.203) = .000$, $p < 0.05$. Elde edilen bu değer, baba eğitim durumu değişkeninin 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı becerilerini etkilediği sonucunu ortaya çıkartmaktadır. Dolayısıyla bu durum 0.05 düzeyinde anlamlı bir farkı

ifade etmektedir. Ortaya çıkan bu farkın kaynağını ve hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık kontrol listesi açısından ilköğretim lise, ilköğretim üniversite mezunu babaların çocukları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık kontrol listesi açısından en yüksek ortalamayı üniversite mezunu babaların çocukları elde ederken, en düşük ortalamayı ilköğretim mezunu babaların çocukları elde etmişlerdir.

4.1.6. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?

66-72 aylık çocukların ‘Yazı Farkındalığı’ ve ‘Yazmaya Hazırlık Becerileri Kontrol Listelerinden’ elde ettikleri puan ortalamalarında ‘anne çalışma durumu’ değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Annenin Çalışma Durumuna Göre Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Listeleri	Alt Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	n	\bar{x}	Ss	sd	t Değeri	p
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	Kitap Kavramı	Çalışan	57	7.245	1.993	309	5.893	.000
		Çalışmayan	254	5.476	2.276			
	Yazı Kavramı	Çalışan	57	5.421	2.103	309	5.858	.000
		Çalışmayan	254	3.476	2.299			
	Genel	Çalışmayan	57	12.666	3.767	309	6.531	.000
		Çalışan	254	8.952	4.346			
Yazmaya Hazırlık Kontrol Listesi	Yazmaya Hazırlık	Çalışmayan	57	9.210	1.934	309	8.293	.000
		Çalışmayan	254	6.590	2.947			

* $p < 0.05$

Tablo 10’da anne çalışma durumu değişkeni açısından 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri kontrol listelerinden elde ettikleri puan ortalamaları verilmiştir. Buna göre yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutunda çalışan annelerin çocuklarının puan ortalaması 7.245, iken, çalışmayan annelerin çocuklarının puan ortalamasının 5.476 olduğu görülmektedir. Yazı kavramı alt boyutunda çalışan annelerin çocuklarının puan ortalaması 5.421 iken, çalışmayan annelerin çocuklarının puan ortalaması 3.476’dır. Genel toplam puanlar açısından çalışan annelerin çocukların puan ortalaması 12.666 iken, çalışmayan annelerin çocuklarının puan ortalamasının 8.952 olduğu görülmektedir. Yazmaya hazırlık becerileri açısından çalışan annelerin çocukların puan ortalaması 9.210 iken, çalışmayan annelerin çocuklarının puan ortalaması 6.590’dır. Yapılan t testi sonucunda 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlar açısından ve yazmaya hazırlık becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanları açısından ve yazmaya hazırlık becerileri açısından çalışan annelerin çocuklarının lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

4.1.7. 66-72 Aylık ocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Babanın Mesleğine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Tablo 11’de 66-72 aylık ocukların ‘Yazı Farkındalığı’ ve ‘Yazmaya Hazırlık Becerileri Kontrol Listelerinden’ elde ettikleri puan ortalamalarının ‘baba mesleğine’ değişkenine göre analizi yapılmıştır.

Tablo 11. Babanın Mesleğine Göre n, Ss, \bar{x} Değerleri

Kontrol Listeleri	Ölçek Alt Boyutları	Baba Mesleği	n	\bar{x}	Ss
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	Kitap Kavramı	Memur	108	6.268	2.338
		İşçi	80	5.962	2.297
		Serbest	123	5.284	2.252
		Toplam	311	5.800	2.327
	Yazı Kavramı	Memur	108	4.324	2.445
		İşçi	80	3.762	2.301
		Serbest	123	3.447	2.323
		Toplam	311	3.832	2.383
	Genel Toplam	Memur	108	10.592	4.530
		İşçi	80	9.725	4.403
		Serbest	123	8.731	4.330
		Toplam	311	9.633	4.477
Yazmaya Hazırlık Kontrol Listesi	Yazmaya Hazırlık Becerisi	Memur	108	7.731	2.956
		İşçi	80	7.262	2.773
		Serbest	123	6.365	2.965
		Toplam	311	7.070	2.965

Tablo 11’de 66-72 aylık çocukların baba meslek durumu değişkenine değişkeni açısından elde ettikleri puan ortalamaları incelendiğinde; yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutunda en yüksek ortalamayı memur babaların çocukları (\bar{x} =6.268) elde ederken, en düşük ortalamayı serbest meslek sahibi babaların çocukları (\bar{x} =5.284), yazı kavramı alt boyutunda en yüksek ortalamayı memur babaların çocukları (\bar{x} =4.324) elde ederken, en düşük ortalamayı serbest meslek sahibi babaların çocukları (\bar{x} =3.447), yazı farkındalığı toplam puanları açısından en yüksek ortalamayı memur babaların çocukları (\bar{x} =10.592) elde ederken, en düşük ortalamayı serbest meslek sahibi babaların çocukları (\bar{x} =8.731) elde etmişlerdir. Yazmaya hazırlık becerileri açısından ise en yüksek ortalamayı memur babaların çocukları (\bar{x} =7.731) elde ederken, en düşük ortalamayı serbest meslek sahibi babaların çocukları (\bar{x} =6.365) elde etmişlerdir. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin baba meslek durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 12’te verilmiştir.

Tablo 12. Babanın Mesleğine Göre Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kontrol Listeleri	Alt Boyutlar		kt	sd	ko	F	p	Anlamlı Fark
Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi	Kitap Kavramı	Gruplar Arası	58.499	2	29.249	5.557	.004	Memur-Serbest Meslek
		Gruplar İçi	1621.141	308	5.263			
		Toplam	1679.640	310				
	Yazı Kavramı	Gruplar Arası	44.754	2	22.377	4.015	.019	Memur-Serbest Meslek
		Gruplar İçi	1716.551	308	5.573			
		Toplam	1761.305	310				
	Genel Toplam	Gruplar Arası	200.042	2	100.021	5.121	.006	Memur-Serbest Meslek
		Gruplar İçi	6016.170	308	19.533			
		Toplam	6216.212	310				
Yazmaya Hazırlık Kontrol Listesi	Yazmaya Hazırlık	Gruplar Arası	111.207	2	55.603	6.548	.002	Memur-Serbest Meslek
		Gruplar İçi	2615.237	308	8.491			
		Toplam	2726.444	310				

* p< 0.05

Baba mesleği değişkeni açısından 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri tek yönlü varyans analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizlere göre; yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutunda $F(5.557) = .004, p < 0.05$, yazı kavramı alt boyunda $F(4.015) = .019, p < 0.05$ ve yazı farkındalığı toplam puanları açısından $F(5.121) = .006, p < 0.05$ 'dir. Elde edilen bu değerler yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanları açısından 0.05 düzeyinde anlamlı bir farkı ifade etmektedir. Yazmaya hazırlık becerileri açısından $F(6.548) = .002, p < 0.05$. Elde edilen bu değer, baba meslek durumu değişkeninin 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı becerilerini etkilediği sonucunu ortaya çıkartmaktadır. Dolayısıyla bu durum 0.05 düzeyinde anlamlı bir farkı ifade etmektedir. Ortaya çıkan bu farkın kaynağını ve hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık becerileri açısından memur ve serbest meslek sahibi babaların çocukları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık becerileri açısından en yüksek ortalamayı memur

babaların çocukları elde ederken, en düşük ortalamayı serbest meslek sahibi babaların çocukları elde etmişlerdir.

4.2. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı İle Yazmaya Hazırlık Becerileri Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

4.2.1. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı İle Yazmaya Hazırlık Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıkları ile yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalıkları İle Yazmaya Hazırlık Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları

Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi		Yazmaya Hazırlık Kontrol Listesi
Kitap Kavramı	Pearson Correlation	.779
	P	.000*
	N	311
Yazı Kavramı	Pearson Correlation	.787
	P	.000*
	N	311
Genel Toplam	Pearson Correlation	.824
	P	.000*
	N	311

* $p < .05$

Yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutu ile yazmaya hazırlık becerileri arasında $r=.779$, yazı kavramı alt boyutu ile yazmaya hazırlık becerileri arasında $r=.787$, yazı farkındalığı toplam puanları ile yazmaya hazırlık becerileri arasında $r=.824$ pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulguların yorumlanmasına ve ilgili literatür ışığında tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkeni Açısından İncelenmesi

66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri kontrol listelerinden elde ettikleri puanları ‘okul öncesi eğitim alma’ değişkenine göre incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile yazı farkındalığı toplam puanlarında 0.05 düzeyinde okul öncesi eğitim alan çocukların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim alma değişkeni açısından yazmaya hazırlık becerileri puanlarında da 0.05 düzeyinde okul öncesi eğitim alan çocukların lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (Tablo-2).

Ortaya çıkan bu sonuç okul öncesi eğitimin çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyar niteliktedir. Başka bir ifadeyle araştırma bulgularından elde edilen bu sonuç okul öncesi eğitimin çocukların diğer gelişim alanlarına olan etkilerinin yanı sıra okuma-yazmaya hazırlık becerileri ve ilkokula hazırbulunuşlukları üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi dönemde çocuklar, özgürce keşfedebileceği, dokunabileceği, gözlemleyebileceği, hissedebileceği şekilde düzenlenen uyarıcı ortamlar sayesinde bilişsel becerilerini kullanmaya başlarlar. Bilişsel becerilerini kullanan çocuklar, bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi gerektiği zaman istediği şekilde kullanmayı da öğrenirler. Ayrıca gelişimsel ve etkileşimsel bir şekilde ilerleyen bu süreçte, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve motor becerilerinin yanı sıra dil becerileri de hızlı bir şekilde gelişir. Okul öncesi dönemde gelişen dil becerileri okuma-yazmaya hazırlık ile

yakından ilgilidir. Çocukların bu dönemde dil becerilerine yönelik elde ettikleri deneyimler okuma yazma becerileri için bir temel oluşturur. Bu nedenle okul öncesi dönemde dil becerilerinin gelişimine başka bir deyişle okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yapılacak çalışmalar çocukların formal okuma-yazma süreci için büyük önem taşımaktadır (Erdoğan, 2013). Bu amaçla okul öncesi eğitim programlarında yer alan çalışmalar ve özellikle okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sırasında; çocuklara ilköğretime başlamadan önce okuma-yazma becerilerinin gelişimini destekleme fırsatı sunulmaktadır (Oğuzkan ve Oral, 1997). Başer (1996)'e göre okul öncesi eğitim, ilköğretimin birinci sınıflarına giden çocukların akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklar, orada ilköğretim için donanımlı hale geldiğinden, birinci sınıfta, kendisinden istenenleri daha rahat yapabilmektedirler.

Yangın (2007) okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki çocukların yazmayı öğrenme becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarının altı yaş grubundaki çocukların yazmayı öğrenme becerilerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Çelenk (2008) ilköğretim okullarına yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimine yönelik deneyim ve birikimlerini değerlendirmek amacıyla yapmış olduğu araştırma sonucunda, çocukların okul öncesi eğitim süresinde ilköğretime yönelik deneyim ve birikim kazandıkları ve okul öncesi eğitimin çocukların okuma ve yazmaya hazırlık düzeylerinde etkili olduğu tespit etmiştir.

Obalar (2009) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkileri incelediği araştırma sonucunda öğrencilerin, okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Okul öncesi eğitimin çocukların okuma-yazmaya hazırlık becerilerine ve okula hazırbuluşluklarına olan etkileri ile ilgili çok sayıda araştırma bulgusu mevcuttur (Beller, 1983; Ekinci, 2001; Polat Unutkan 2003; Pehlivan, 2006; Esaspehlivan, 2006; Yılmaz ve Dikici Sığırtmaç, 2008; Cinkılıç, 2009, Erkan ve Kırca, 2010; Tatal, 2013;

Köşker, 2013). Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, bu araştırmanın sonucu ile elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bulgular okul öncesi eğitim alarak ilköğretime başlayan öğrenciler okul öncesi eğitim almadan ilköğretime başlayan akranlarıyla kıyaslandığında yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri bakımından daha iyi olduklarını ortaya koymaktadır.

5.2. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Cinsiyet değişkenine göre 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri kontrol listelerinden elde ettikleri puanlar incelenmiştir. Tablo 3'den elde edilen araştırma bulgularına göre; yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile yazı farkındalığı toplam puanlarında arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Ayrıca benzer şekilde de yazmaya hazırlık becerileri açısından da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Buna göre gerek yazı farkındalığı gerekse yazmaya hazırlık becerileri açısından kız çocuklarının puanları ile erkek çocuklarının puanlarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Yani cinsiyet değişkeninin 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinde farklılaşmaya yol açan önemli bir unsur olmadığı saptanmıştır (Tablo-3).

Literatürde okuma ve yazma hazırlık sürecinde cinsiyet faktörünün kız çocuklar lehine anlamlı ilişkinin olduğuna dair bulgulara ulaşılmışsa da (Obalar, 2009; Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004, Çiftçi, 2007) yapılan çalışmaların çoğunda cinsiyet faktörü tek başına ve doğrudan yazmayı ve yazı farkındalığını etkileyecek bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Leong ve Joshi (1997) Alman çocuklarında fonolojik duyarlılık, bellek kapasitesi, erken okuma yazma ve zekânın, okuma ve heceleme becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışma sonucunda, cinsiyet değişkeninin önemli bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaden'in (1982) birinci sınıf öğrencilerinin okuma başarısı, zekâ ve cinsiyet ile ilişkili yazılı malzeme farkındalığının çok değişkenli varyans analizi ile ölçülmesi adlı çalışmasında; çalışmada ölçülen hiçbir değişken üzerinde cinsiyet farklarına rastlanmamıştır. Tüm bu bulguları şöyle değerlendirebiliriz. Caudle (1991)' e göre cinsiyetin başarıya doğrudan ve dolaylı etkileri bulunmaktadır. Yüksek eğitimsel beklentiler ve hedefler daha fazla erkek çocuklara yüklenmektedir (Akt: Lenz, 1999). McDill ve Rigsby (1973)'e göre ise kız çocukları daha fazla kurala, daha fazla uyma beklentilerine, uslu ve uyumlu olmaya, daha az saldırganlık, çalışkanlık ve sosyallik beklentilerine maruz kalmaktadır (Akt: Lenz, 1999).

Ayrıca yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular yanında Arı ve Gonca (2006), Dağlı (2007), Cinkılıç (2009) ve Köşker (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları da elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu bulgularda cinsiyet değişkeninin çocukların okula hazırlık becerilerinde anlamlı farklılaşmaya neden olan bir değişken olmadığı saptanmıştır. Çünkü okuma yazmaya hazırlık dönemindeki çocukların okuryazarlık becerilerine cinsiyet faktörünün yanı sıra, sosyo-ekonomik statü, yaş, sağlık, kalıtım, olgunlaşma, aile, çevre, okul öncesi eğitim alma vb. birçok faktörün doğrudan ya da dolaylı olarak etkisi olmaktadır.

5.3. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Doğum Sırası Değişkeni Açısından İncelenmesi

66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri doğum sırası değişkeni açısından incelendiğinde ise, yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile yazı farkındalığı toplam puanları ve yazmaya hazırlık becerileri açısından doğum sırası değişkeninin 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır (Tablo-5). Doğum sırası değişkeni açısından 66-72 aylık çocukların 'yazı farkındalığı' ve 'yazmaya hazırlık kontrol listelerinden' elde ettikleri puan ortalamaları incelendiğinde; yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile yazı farkındalığı toplam puanları açısından ve yazmaya hazırlık becerileri açısından en yüksek ortalamayı son çocuklar elde ederken, en düşük ortalamayı ilk çocuklar elde etmişlerdir. Ancak bu durum istatistikî açıdan anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

Literatürde kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerinin çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerine olan etkilerine yönelik araştırmalardan ziyade ilgili değişkenlerin okul olgunluğu ve okula hazırlık becerilerine (Uyanık Balat, 2003; Gonca, 2004; Cinkılıç, 2009; Köşker, 2013) ve dil gelişimi, sözel iletişim ve erken konuşma becerileri (Özmermer, 2008; Temel, 1999; Öztürk, 1995; Yavuzer, 1997; Salk, 1993; Erkunt, 1986; Gör, 1979) üzerine etkilerini ortaya koyan araştırma bulguları da mevcuttur.

Aile ortamında çocuğun kendisinden büyük abla ya da abisi olması durumunda çocuk okula, okul ortamının gerekliliklerine yönelik pek çok bilgiyi, beceriyi davranışı abla ya da abisinden görerek onları örnek alarak öğrenmektedir. Bu nedenle son çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin ilk çocuklara kıyasla daha iyi olması beklenmektedir. Ayrıca aile, çocuğun dil gelişimi ile ilgili temel taşların oturtulmaya çalışıldığı ilk eğitim kurumudur. Ailede bulunan birey sayısı çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkileyen bir durumdur. Çünkü çocuk ne kadar çok kişi ile etkileşimde bulunursa kelime dağarcığı, sözlü iletişimi, alıcı ve ifade edici dil becerileri o oranda gelişmiş olacaktır. Bu ön bilgi ve erken dil becerileri sayesinde çocuk okula başladığı zaman yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri bakımından akranlarına göre daha iyi seviyede olması beklenmektedir.

5.4. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Annenin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Anne eğitim durumu değişkeni açısından 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile yazı farkındalığı toplam puanları açısından ve yazmaya hazırlık becerileri açısından 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu farkın kaynağını ve hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlar açısından ve yazmaya hazırlık becerileri açısından ilköğretim ve lise, ilköğretim ve üniversite mezunu annelerin çocukları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Söz konusu boyutlarda en

yüksek ortalamayı üniversite mezunu anneler elde ederken, en düşük ortalamayı ilköğretim mezunu anneler elde etmişlerdir (Tablo-7). Buna göre üniversite mezunu annelerin çocuklarının yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri açısından ilköğretim mezunu annelerin çocuklarına kıyasla daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile annelerin eğitim durumu yükseldikçe çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin arttığı söylenebilir. Annenin eğitim durumu yükseldikçe çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin artması, annenin eğitimi ile birlikte gerek çocuğunun gelişimi gerekse eğitimi ve özellikle okula hazırlığı konusunda daha duyarlı olmasına ve bu alana yönelik çalışmalar yapması şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca üst öğrenime sahip annelerin daha alt öğrenime sahip annelere göre çocuklarıyla etkili ve verimli zaman geçirmelerinin yanı sıra çocuklarına daha fazla basılı ve görsel yayın, kitap, oyuncak, malzeme vb. materyal seçenekleri sunmaları, örnek bir model oluşturmaları, çocukların okuma ve yazma becerilerini olumlu yönde desteklediklerinden dolayı önemli ve anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı söylenebilir.

Neufeld (1997) birinci sınıflarda okuryazarlık algıları konulu çalışmasında; birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma algıları, ebeveyn algılarının etkisi ve bu algıların sınıf ortamında nasıl gösterildiğinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocuklarına basılı malzeme ile etkileşim için bir fırsat vererek çocuklarının okuryazarlık gelişimlerinde önemli rollerinin olduğu belirlenmiştir.

Dexter (2000) anne okuryazarlığının, anne eğitiminin, ailenin gelirinin ve okuryazarlıkta çocuğa aile desteğinin, çocuğun okuması üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırma sonucunda, annenin okuryazarlığı, annenin eğitim düzeyi ve ailenin gelir durumunun çocukların gelişimsel edinimlerini olumlu yönde etkilediği ve anneyle ilgili değişkenlerin çocukların evde aldıkları okuryazarlık desteğinin miktarını yordadığı saptanmıştır.

Aram ve Levin (2001) düşük sosyo ekonomik düzeydeki çocukların, yazma becerilerinde sosyo kültürel faktörlerin, gelişen okuma yazma becerilerinin ve anne desteğinin (anne çocuk etkileşimini) etkisini incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırma sonucunda, çocukların gelişen okuma ve yazma becerileri ile sosyo kültürel

faktörler; ailenin sosyo ekonomik düzeyi, annenin okuma yazma durumu, evdeki okuma yazma araçları, annenin çocuğuna verdiği destek (anne çocuk etkileşimi) arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, bu araştırmanın sonucu ile elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

5.5. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi

66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda; yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile yazı farkındalığı toplam puanları ve yazmaya hazırlık becerileri açısından 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Ortaya çıkan bu farkın kaynağını ve hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık kontrol listesi açısından ilköğretim lise, ilköğretim üniversite mezunu babalar arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık becerileri açısından en yüksek ortalamayı üniversite mezunu babalar elde ederken, en düşük ortalamayı ilköğretim mezunu babalar elde etmişlerdir (Tablo-9). Buna göre üniversite mezunu babaların çocuklarının yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri açısından ilköğretim mezunu babaların çocuklarına kıyasla daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Babaların eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin artması, babanın eğitimi ile birlikte gerek çocuğunun gelişimi gerekse eğitimi ve özellikle okula hazırlığı konusunda daha duyarlı olmasına ve bu alana yönelik çalışmalar yapması şeklinde yorumlanabilir.

Yazıcı (1999) Almanya ve Türkiye’de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arası Türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunlukları arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla yapmış olduğu çalışma sonucunda çocuğun dil gelişimi ve okuma olgunluğu

üzerinde yaş, okula devam süresi, yaşanan yer, kardeş sayısı ve anne-baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yazıcı (2002) okul öncesi eğitimin çocuğun okul olgunluğuna olan etkilerini tespit etmek amacıyla yapmış olduğu araştırma sonucunda, üniversite mezunu anne-babaların çocuklarının okul olgunluk düzeylerinin lise ve ilkokul mezunu anne babaların çocuklarından yüksek olduğu saptanmıştır.

Ardila, Rosseli, Matute ve Guajardo (2005) yapmış oldukları çalışma sonucunda çocukların bilişsel gelişimlerinde anne-babanın öğrenim düzeyinin etkili olduğu, anne-baba öğrenim düzeyinin yüksek olmasının çocukların bilişsel gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır.

Obalar (2009) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırma sonucunda öğrencilerin, üst öğrenime sahip anne ve babanın okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanların da arttığı saptanmıştır.

Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, bu araştırmanın sonucu ile elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

5.6. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Annenin Çalışma Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Anne çalışma durumu değişkeni açısından 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri kontrol listelerinden elde ettikleri puan ortalamaları incelendiğinde, 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanları açısından ve yazmaya hazırlık becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanları açısından ve yazmaya hazırlık becerileri açısından çalışan annelerin çocuklarının lehine anlamlı farklılık saptanmıştır (Tablo-10).

Ortaya çıkan bu sonuç çalışan annelerin çocuklarıyla daha nitelikli, verimli ve etkili zaman geçirmeyi başarabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Annenin çalışma durumu ile annenin eğitim düzeyi arasındaki ilişki dikkate alındığında çalışan annelerin, çocuklarının eğitim ve gelişimlerine ilişkin konulara daha duyarlı oldukları, çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri bakımından hazırbulunuşluklarını daha yakından, daha ilgili ve bilinçli bir şekilde gözlemleyebildikleri söylenebilir. Ayrıca çalışan annelerin okul öncesi eğitimi konusunda duyarlı ve bilinçli davranarak çocuklarını okul eğitim kurumlarına göndermelerinin de bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında çalışan annelerin, aktif bir birey olarak içinde bulunduğu sosyal çevredeki yaşamdan olumlu bir şekilde etkilendiği için çocuklarının okuryazarlık durumlarıyla daha fazla ilgilendikleri yorumu da yapılabilir. Çalışan annelerin çocuklarının eğitimleri konusunda daha bilinçli davrandıkları konusunda yapılmış araştırma bulguları da (Kaya, 2002; Gögebakan, 2011; Tokuç, 2007) bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Köşker (2013) çalışmasında öğrencilerin annesinin çalışıp çalışmamasına göre okul olgunluğunun bütün boyutları açısından puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; okul olgunluğunun bütün boyutlarında çalışan anneye sahip öğrencilerin, annesi çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, bu araştırmanın sonucu ile elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

5.7. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Baba Mesleği Değişkeni Açısından İncelenmesi

66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri baba mesleği değişkenine göre incelendiğinde yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile yazı farkındalığı toplam puanları ve yazmaya hazırlık becerileri açısından 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu farkın kaynağını ve hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı

kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya becerileri açısından memur ve serbest meslek sahibi babaların çocukları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık kontrol listesi açısından en yüksek ortalamayı memur babaların çocukları elde ederken, en düşük ortalamayı serbest meslek sahibi babaların çocukları elde etmişlerdir (Tablo-12). Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu, memur meslek grubunda bulunan babaların gerek eğitim seviyeleri gerek sosyo-ekonomik açıdan olarak daha dengeli bir durumda olmalarından gerekse işleri dolayısıyla çocuklarına ayırabilecekleri vakit, enerji ve gösterebilecekleri sabır ve ilginin daha fazla olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Üst öğrenime sahip babaların çoğunun aynı zamanda memur meslek grubunda bulunmasından dolayı, baba eğitim durumu değişkeni ile baba meslek değişkeni arasından önemli bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Üst öğrenime sahip babaların ya da memur grubundaki babaların çocuklarının eğitimsel ve gelişimsel ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha bilinçli, bilgili olmalarından dolayı bu durumun çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini anlamlı yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Özmermer (2008) tarafından yapılan çalışmada, babaların eğitim düzeyleri arttıkça çocukların dil kullanım testindeki başarılarının da arttığını gözlemlenmiştir. Kıldan (2012) yapmış olduğu araştırma sonucunda gelir düzeyi yüksek olan velilerin okul öncesi eğitimden hayata hazırlama ve okula hazırlama boyutlarında gelir düzeyi düşük olan velilere göre beklenti düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

5.8. 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri Arasındaki Korelasyon Katsayısı Sonuçları

66-72 aylık çocukların yazı farkındalıkları ile yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutu ile yazmaya hazırlık becerileri arasında, yazı kavramı alt boyutu ile yazmaya hazırlık becerileri arasında, yazı farkındalığı toplam puanları ile yazmaya hazırlık becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Tablo-13).

Abbott ve Berninger (1993) yazma becerisinin geliştirilmesinde rol oynayan beceriler ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, 1., 2., 3. sınıflarda yazma becerisini daha çok fonolojik farkındalık ve sözcükleri ses, şekil vb. kurallara uygun olarak yazıya geçirme becerisinin yordadığı saptanmıştır.

Maki, Voeten, Varuras ve Poskiparta (2001) okul öncesi dönemdeki çocukların yazma olgunluğu ile daha sonraki yıllarda gösterdikleri yazma becerileri, kompozisyon yazma ve kelime anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmış oldukları araştırma sonucunda, çocukların okul öncesi dönemde gösterdikleri fonolojik ve görsel motor becerilerin daha sonraki yıllarda gösterdiği yazı yazma becerisini tahmin etmede önemli bir yordayıcı olduğu saptanmıştır.

Diamond, Gerde ve Powell (2008) yapmış oldukları araştırmada, çocukların yazma becerilerinin, harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazı bilinci ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönemde sahip olunan fonolojik farkındalık becerisi ile yazma becerileri arasında bir ilişki saptanmıştır. Yazma becerisi gelişmiş çocukların fonolojik farkındalık becerisinin de daha gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Erdoğan (2011) ilkokuma-yazma süreci için önemli bir beceri olan fonolojik farkındalığın özelliklerini, gelişim aşamalarını, okuma-yazma becerisi ile olan ilişkisini alan yazında yapılan ilgili araştırmalar ışığında incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırma sonucunda okul öncesi dönemde gelişen fonolojik farkındalık becerisinin sonraki okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Şimşek Çetin (2014) ‘okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırma sonucunda yazmaya hazırlık becerileri ile yazı farkındalığı arasında düşük düzeyde ancak olumlu yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, bu araştırmanın sonucu ile elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bulgular yazı farkındalığı ve

yazmaya hazırlık becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuma-yazma becerisi öğrenilerek kazanılan, birçok öğrenme güçlüğüne kendi içinde taşıyan ve hayat boyu devam eden, başka zihinlerde kişinin iletişim kurmasını sağlayan faydalı ve sürekli bir beceridir (Ferah, 2001). Bundan dolayı okuma-yazmaya hazırlık becerileri çocuklar tarafından erken dönemlerde kazanılması gerekir ve eğitim programlarında da oldukça önemli bir yere sahiptir. İlk defa karşılaşmış olduğu harflerin şekillerini görmesi, seslendirilmesini öğrenmesi ve bu özelliklerin farkında olması, birbiriyle karıştırmaması ilköğretime yeni başlayan bir öğrenci için oldukça kolay bir beceri değildir. Bu beceri için gerekli ön bilgi, ilgi ve hevesin önceden oluşturulması okuma-yazmaya geçeceği dönemde öncelikle çocuğun sonra ise öğretmenin ve ebeveynlerinin sorumluluğunu hafifletecektir. Bundan dolayı yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri okuryazarlık zincirini oluşturan önemli halkalardan biridir

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

66-72 aylık çocukların yazı farkındalıkları ve yazmaya hazırlık becerileri ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırma bulgularına göre 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri okul öncesi eğitim alma değişkeni açısından incelendiğinde; 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık becerileri açısından okul öncesi eğitimi alan çocuklar lehine 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır.
2. Cinsiyet değişkeni açısından, yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.
3. Doğum sırası değişkeni açısından 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıkları ve yazmaya hazırlık becerileri incelendiğinde ise; yazı farkındalığı kontrol listesinin alt boyutlarından olan kitap kavramı ve yazı kavramı ile genel toplam puanları açısından ve yazmaya hazırlık becerileri açısından da 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.
4. Anne eğitim durumu değişkeni açısından 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri incelendiğinde, yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanları açısından ve yazmaya hazırlık becerileri açısından 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre, yazı farkındalığı kontrol listesinin alt boyutu kitap kavramı, yazı kavramı ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık kontrol listesi açısından ilköğretim lise, ilköğretim üniversite mezunu annelerin çocukları

arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık becerileri açısından en yüksek ortalamayı üniversite mezunu annelerin çocukları elde ederken, en düşük ortalamayı ilköğretim mezunu annelerin çocukları elde etmişlerdir.

5. Baba eğitim durumu değişkeni açısından 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri incelendiğinde, yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanları açısından ve yazmaya hazırlık becerileri açısından 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık kontrol listesi açısından ilköğretim lise, ilköğretim üniversite mezunu babaların çocukları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık kontrol listesi açısından en yüksek ortalamayı üniversite mezunu babaların çocukları elde ederken, en düşük ortalamayı ilköğretim mezunu babaların çocukları elde etmişlerdir.
6. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri annenin çalışma durumuna göre incelenmiştir. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlar açısından ve yazmaya hazırlık becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanları açısından ve yazmaya hazırlık becerileri açısından çalışan annelerin çocuklarının lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.
7. Baba mesleği değişkeni açısından, 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinden elde ettikleri puan ortalamaları incelendiğinde, yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık becerileri açısından memur ve serbest meslek sahibi babaların çocukları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma

saptanmıştır. Buna göre yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık becerileri açısından en yüksek ortalamayı memur babaların çocukları elde ederken, en düşük ortalamayı serbest meslek sahibi babaların çocukları elde etmişlerdir.

8. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı alt boyutu ile yazmaya hazırlık becerileri arasında, yazı kavramı alt boyutu ile yazmaya hazırlık becerileri arasında, yazı farkındalığı toplam puanları ile yazmaya hazırlık becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde geliştirilen öneriler şöyledir:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların yazmaya hazırlık ve yazı farkındalığı becerilerine olan etkileri dikkate alındığında okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması yönelik çalışmalara daha çok önem verilmelidir.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin ve ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bilgilerini arttırmak amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
3. Okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma hazırlık çalışmalarında ortak hareket etmesi, okul öncesi dönemde uygulanan program ile birinci sınıfta uygulanan program arasında devamlılık olması için, öğretmenlerinin paylaşımında bulunabileceği çalıştaylar düzenlenebilir.
4. Okul öncesi eğitim imkânlarından yararlanamayan sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı çocukların bu durumlarını ortadan kaldıracırmak amacıyla ailelere yönelik eğitim programları hazırlanabilir. Aile bilinçlendirilerek okuma ve yazma becerileri konusunda bilgi, beceri ve tutum kazanmaları sağlanabilir. Evde çocuklarının eğitimine nasıl katkıda bulunabileceklerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Yeni yapılacak çalışmalar için araştırmacılara şunlar önerilebilir:

1. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri okul öncesi öğretmenleri ve ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerine göre incelenebilir.
2. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin kelime dağarcığı gelişimine etkisi incelenebilir.
3. Yapılan bu araştırmanın, Türkiye genelini ya da bölgeleri kapsayacak şekilde geniş bir biçimde ele alınması, daha yararlı sonuçlar verebilir.

KAYNAKLAR

- Abacı, O. (2000). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanat Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Abbott, R. D. ve Berninger, V. W. (1993). Structural Equation Modeling Of Relationships Among Developmental Skills And Writing Skills In Primary And Intermediate Grade Writers. *Journal Of Educational Psychology*, 85 (3), 478-508.
- Abdulkarim, S. O. (2003). *Journey To Literacy: A Case Study Of One Kindergarten Teacher's Approach To Early Literacy Instruction*. Doctoral Dissertation. Clemson University. Umi Number: 3098288.
- AÇEV (2003). Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu, Ankara.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning To Read: Thinking And Learning About Print*. Cambridge: Mit Press.
- Adams, M. J., Forman, B. R., Lundberg, I. ve Beler, T. (1998). The Elusive Phoneme: Why Phonemic Awareness Is So Important and How To Help Children Develop It. *American Educator*, 22 (1-2), 18-29.
- Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö., ve Bay, D. N., (2014). Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi* 2014, 7 (1), 244-263.
- Akoğlu, G. (2014). Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi ve Erken Okuryazarlık. Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 1. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Aktan, E. (1996). *Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın (Sesbirim Duyarlılığını) Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*. 146, 37-48.
- Akyol, H. (2005). İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Kültür Yayınları.

- Alakoç Pirpir, D. (2011). *Anne Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Temel Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeyine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Alisinanoğlu, F. ve Şimşek Ö. (2013). Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (13), 1163-1176.
- Allor, J. H. (2002). The Relationships Of Phonemic Awareness And Rapid Naming to Reading Development. *Learning Disability Quarterly*, 25, 47-57.
- Alston, J. ve Taylor, J. (Eds.) (1987). *Handwriting: Theory, Research, And Practice*. New York: Nichols. ED 285 203.
- Amudson, S. J. (2001). Prewriting And Handwriting Skills. Case-Smith J. Occupational Therapy For Children (4th.Ed.). St. Louis, Missouri: Mosby.
- Anthony, J. L. , Williams, J. M., Mcdonald, R. ve Francis, D. J. (2007). Phonological Processing And Emergent Literacy İn Younger And Older Preschool Children. *Annals Of Dyslexia*, 57, 113-137.
- Anthony, J. L., Williams, J. M., Mcdonald, R., Corbitt-Shindler, D., Carlson, C. D. ve Francis, D. (2006). Phonological Processing And Emergent Literacy İn Spanish Speaking Preschool Children. *Annals Of Dyslexia*, 56 (2), 239-270.
- Aral, N. ve Kandır, A. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*; İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Aram, D. ve Levin, I. (2001). Mother-Child Joint Writing İn Low Ses Sociocultural Factors, Maternal Mediation And Emergent Literacy. *Cognitive Development*, 16, 831-852.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E. ve Guajardo, S. (2005).The İnfluence Of The Parents' Educational Level On The Development Of Executive Functions. *Developmental Neuropsychology*, 28 (1), 539-560.
- Arı, M., Bayhan, P., Üstün, E. ve Akman, B. (2002). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 6-8 Yaş Çocuklarının Gelişimsel Değerlendirilmesi. *Journal Of Qafqaz University*, Vol: 9, 103-112.
- Arı, M., (2003). Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi, (Ed. Müzeyyen Sevinç), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

- Arı, M. ve Gonca, H. (2006). Ankara İl Merkezinde Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen ve İlköğretim Okuluna Yeni Başlayan Çocukların Okul Olgunluğunun İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi I. Uluslar Arası Okul Öncesi Kongresi (Özet Kitabı 1. Cilt)*. 30 Haziran-3 Temmuz 2004. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, M. (2005). Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi ve Mevcut Durumu, *Milli Eğitim Dergisi*, 167 (33).
- Arslan, E. (2008). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim. (Ed. M. Engin Deniz) *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Aşıcı, M. (2013). Okul Öncesinde Dil ve Okuryazarlık Eğitimi (Ed. Ayla Oktay). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Atay, M. (2005). *Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aybar, A. ve Soğucaklı, T. (2003). *Birinci Sınıflarda İlkokuma Yazma Matematik Öğretimi Güç Öğrenen Çocukların Eğitimi*. Konya: Dizgi Ofset Matbaacılık.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Baran, G. (2009). Duygusal Gelişim. (Ed. Yeşim Fazlıoğlu). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Başer, M. G. (1996). *Anasınıfı Eğitimi Alan ve Almayan İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baştürk, M. (2004). *Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Ana Dili Olarak Edinimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bay, D. N. (2008). *Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bay, D. N. ve Şimşek, Ö. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programında Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Hazırlama (Ed. Fatma Alisinanoğlu). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Bay, Y. (2008). *İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayhan S. P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baykan, S. ve Turla A. (1994). *Anaokulu programı (37–60 Ay)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerine ve İlkokul Birinci Sınıftaki Ses Farkındalığı ve Okuma-Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beaty, J. (2006). *Observing Development Of The Young Child. Small Motor Development. (Sixth Edition)*. America: Pearson Copyright.
- Beller, E. (1983). *Research Organized Programs Of Early Education. Second Handbook Of Research On Teaching*. Chicago: Mc Nally Coop.
- Benbow, M. (1995). *Principles And Practices Of Teaching Handwriting*. Handerson A, Pehoski C. *Hand Function İn The Child (1st Ed.)*. United State Of America: Mosby.
- Berk, L. (2013). *Çocuk Gelişimi*. (Çev. Ali Dönmez). Ankara: İmge Kitapevi.
- Biber, K. (2012). Okul Öncesi Eğitimin Kapsamı, Önemi ve Temel İlkeleri. (Ed. Fikret Gülaçtı ve Songül Tümkaya). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Pegem Yayıncılık.
- Bilgin, A. (1996). Özerklik ve Okul Başarısı Arasındaki İlişki. *Uludağ Üniversitesi III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül 1996, Bursa.
- Bilir, Ş. (1993). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yararları, *Okul Öncesi Eğitimi I. Sempozyumu*, M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Bodrova, E. ve Leong, D. (2007). *Tools Of The Mind*. 2.Nd Edition. Pearson Education Inc. New Jersey, Usa.
- Bumin, A. (1996). *24-72 Aylıkken Neler Yapabilirim? Gelişim Basamaklarını Değerlendirme El Kitabı*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Büyükekiz, M. (2008). Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Resim Uygulamalarındaki Farklılıkları, *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 391-404.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Cabell, S. Q. Justice, L. M., Konold, T. R. ve McGinty, A. S. (2011). Profiles Of Emergent Literacy Skills Among Preschool Children Who Are At Risk For Academic Difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1-14.
- Calp, M. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Chard, J. S. ve Dickson, V. S. (1999). Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*. 35 (5), 261-270.
- Charles, C. M. (2000). *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri* (Çev. Gülten Ülgen). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Christie, J. F. ve Enz, B. (1992). The Effects Of Literacy Play Interventions On Preschoolers' Play Patterns And Literacy Development. *Early Education And Development*, 3, 205-220.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim I. Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Connor, C. M. (2002). *Preschool Children and Teachers Talking Together: The Influence of Child, Family, Teacher and Classroom Characteristics on Children's Developing Literacy*. Doctoral Dissertation. The University of Michigan. UMI Number: 3057929.
- Cooper, J. D. (1997). *Literacy: Helping Construct Meaning*. Boston, Ma:Houghton Mifflin
- Çabuk, B. (2014). *Anasınıfı Ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle İlgili Algı ve Bilgi Düzeyleriyle Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çağdaş, A. ve Şahin Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması, *İlköğretim-Online Dergi* 2 (2), 28-34.
- Çelenk, S. (2005). *Çağdaş Öğretim Yaklaşımları Işığında, İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Alan Öğretimi, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 83-90.

- Çetinkaya, C. (2006). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara.
- Çılgın, A. S. (2006). Çocuğa Büyülü Bir Dünyanın Kapılarını Açmak. *Milli Eğitim Dergisi* 172 (35), 175-182.
- Çınar, O., Hatunoğlu Y., Hatunoğlu A. ve Büyükkasap, E. (2006). Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Çocukların Psiko-Motor Gelişim, Öz Bakım Becerileri ve Aile İçi Davranışlarının Karşılaştırılması. *1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, 1.Cilt, 438-442 İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Dağlı, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Darıca, N. (2004). *Ana Sınıfı Eğitimcileri İçin Etkinlik Dünyası*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Demiral, Ö., Genç, Ş., Kepsütlu, B. ve Diğerleri. (1989). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yayın No: 24, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demoulin, D. F. (1998). Addressing Self-Concept and Reading Needs of Elementary Children. *Journal of at Risk Issues*, 4 (2), 34-41.
- Deretarla Gül, E. ve Bal, S. (2006). Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Akış Açılırları, Sınıf İçi Kullanılan Materyal ve Etkinlikler İle Çocukların Okuma Yazmaya İlgilerinin İncelenmesi, *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 12: 33-51.
- D.P.T. (Devlet Planlama Teşkilatı). (2013). Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018. Ankara. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/content.aspx?List=8661bcf7%2D9da5%2D4ecb%2Da190%2Dfd4aadbacc02&ID=12&Source=http%3A%2F%2Fwww%2Ekalkinma%2Egov%2Etr%2FPages%2FKalkinmaPlanlari%2Easpx&ContentTypeId=0x0100B6043AD55C311E41A48571E65B9E1AD1>, Erişim Tarihi: 30.11.2015.

- Dexter, E. R. (2000). *Literacy Development In United States Families: A Multi-Level Analysis Of The Effects Of Maternal Literacy, Maternal Schooling, Family Income, And Home Literacy Supports On Children's Growth In Reading*. Unpublished Dissertation, Harvard University, Usa.
- Diamond, K. E., Gerde, H. K. ve Powell, D. R. (2008). Development In Early Literacy Skills During The Pre-Kindergarten Year In Head Start: Relations Between Growth In Children's Writing And Understanding Of Letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 467-478.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., ve Essex, M. J. (2006). A window of opportunity we must open to all: The case for preschool with high quality support for language and literacy. In D.K. Dickinson, D.K. & S.B. Neuman, S.B. (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* Vol. II, (pp. 11-28). New York, NY: Guilford Press.
- Dickinson, D. K. ve Caswell, L. (2007). Building Support For Language And Early Literacy In Preschool 3 Classrooms Through In-Service Professional Development: Effects Of The Literacy Environment Enrichment Program (Leep). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243- 260.
- Dirim, A. (2004). *Kız Meslek Liseleri İçin Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Duman, O. (2014). *60-72 Aylık Dönemde İlkokula Başlayan Öğrencilerin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Sürecindeki Durumlarının Tespit Edilmesine Yönelik Bir Çoklu Durum Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Duran, E. (2009). *Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Düşek, G. (2008). *2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Edmonds, E., O'donoghue, C., Spano, S. ve Algozzine, R. F. (2009). Learning When School Is Out. *The Journal Of Educational Research*, 102 (3), 213-221.
- Ege. P. (2006). Çocuklarda Okur-Yazarlık Gelişimi, *Çocuk Çocuk Dergisi*, Aralık Sayısı, İstanbul: Kök Yayıncılık.

- Ege, P. (2007). Çocuklarda Okur-Yazarlık Gelişimi, (Ed. Seyhun Topbaş), *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ekinci, O. (2001). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma-Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 161-180.
- Erdoğan, T. (2013). Okul Öncesi dönemde Okuma-Yazmaya Hazırlık. (Ed.Tolga Erdoğan), *İlkokula (İlköğretime) Hazırlık ve İlkokul (İlköğretim) Programları*, Ankara: Eğiten Kitap.
- Erduran, E. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Okuma Yazmaya Hazırlık Programları Ve Bilişsel Yetenek Özelliklerinin Okuma Sürecine Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38: 94-106.
- Erkan Süel, E. (2009). *İlköğretim 1. Sınıf Üstün ve Normal Zekâ Düzeyindeki Öğrencilerin Fonolojik Farkındalık Düzeylerinin Okuma Başarıları Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkunt, N. (1986). *Okul Öncesi Eğitim İle İlgili Uygulamalı Çalışmalar*. Esin Yayınevi, İstanbul.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Evans, M. A., Williamson, K. ve Pursoo, T. (2008). Preschoolers' Attention To Print During Shared Book Reading. *Scientific Studies of Reading*, 12, 106-129.
- Ezell, H. K., ve Justice, L. M., (2005). *Shared Story Book Building Young Children's Language And Emergent Literacy Skill*. Maryland: Paul H. Publishing Co. Inc.
- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parantel İnvolvevement and Students Academic Achievement: A Mete-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 20-21.
- Ferah, A. (2001). Eylem Boyutuyla İlkokuma-Yazma ve Ezberleme, *Milli Eğitim Dergisi*: Sayı: 149.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe İlk Okuma Yazmayı Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Firat, K. (2015). Erken Okuryazarlık (Yeşeren Okuryazarlık).<http://cocukgelisimipred.blogspot.com.tr/2015/03/erken-okuryazarlik-yeseren-okuryazarlik.html> adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 05.12.2015.
- Fogo, J. L. (2008). *Writing In Preschool*. Doctoral Dissertation. Purdue University. Umı Number: 3330282.
- Foorman, B. R., Anthony, J., Seals, L. ve Mouzaki, A. (2002). Language Development and Emergent Literacy in Preschool. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 173-184.
- Foy, J. G. ve Mann, V. (2006). Changes İn Letter Sound Knowledge Are Associated With Development of Phonological Awareness İn Pre-School Children. *Journal of Research in Reading*, 29 (2), 143-161.
- Galda, L., Cullinan, B. E. ve Strickland, D. S. (1993). *Language, Literacy and the Child*, Ft. Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Girgin, Ü. (2002). Okul Öncesi Eğitimde Okuma ve Yazma. *Konuşma ve Yazma Eğitimi*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Gober, C. M. (2008). *Concepts About Print And The Development Of Early Reading Strategies İn Kindergarten*. Unpublished Doctoral Thesis, Walden University, Usa.
- Gonca, H. (2004). *Ankara İl Merkezinde Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen ve İlköğretim Okuluna Yeni Başlayan Çocukların Okul Olgunluğunun İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Goswami, U. ve Bryant, P. (1990). *Phonological Skills And Learning To Read*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gögebakan, Ş. (2011). *Çocuğunu Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gönderen (6 Yaş) Annelerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi (Malatya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Gögüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gönen, M. (1990). Çocuğun Gelişmesinde Okul Öncesi Eğitimin Önemi, *Okul Öncesi Eğitim Dergisi*, Mart, 39, 6-10.
- Gönen, M., Öncü, E. ve Iştan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 7-34.
- Gör, S. (1979). *Gecikmiş Konuşma Sorunu Olan Çocukların Problemleri*. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Sağlığı Enstitüsü, Ankara.
- Green, M. ve Palfrey, Js. (2002). *Bright Futures: Guidelines For Health Supervision Of Infants, Children And Adolescents* (2nd Ed., Rev.).Arlington, Va: National Center For Education İn Maternal And Child Health.
- Grotberg, E. H. (1994). *0-6 Yaş Çocuğun Gelişimi, Öğretmenler ve Aileler İçin*, (Çev. Semra Erkan), Ankara: Tasarım Baskı.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N. (2010). Relations Among Preschool Teachers' Self-Efficacy, Classroom Quality And Children's Language And Literacy Gains. *Teaching And Teacher Education*, 26, 1094- 1103.
- Gupta, M. S. (2009). *Early Childhood Care And Education*. New Delhi: Eastern Economy Edition.
- Gülaçtı, F. (2012). Türkiye’de ve Dünyada Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitimi. (Ed. Songül Tümkaya ve Fikret Gülaçtı), *Erken Çocukluk Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güleç, G. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları İle İlgili Görüş ve Uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, F (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Bulunan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güneyli, A. (2006). Kitap İncelemesi. *İlköğretim Online*, 5(2), 50.
- Güngör, A. (1993). Çocukta Benliğin Gelişimi, 9. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Güven, G. ve Efe Azkeskin, K. (2012). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim (Ed. İbrahim Halil Diken), *Erken Çocukluk Eğitimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güven, Y. ve Uyanık Balat, G. (2006). 1.ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Yeteneklerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama ve Kurumda veya Aile Yanında Kalma Durumlarına Göre Karşılaştırılması, *1. Uluslararası Okul öncesi Eğitim Kongresi*, 1.Cilt, 384-397. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Hamstra, B. L. ve Blote, A. W. (1993). A Longitudinal Study On Dysgraphic Handwriting İn Primary School. *Journal Of Learning Disabilities*, 26(10).
- Honig, A. S. (2007). Oral Language Development. *Early Child Development And Care*, 177: 6-7, 581-613.
- Işık, A. E. (2014). *60-66 Aylık İken İlkokula Başlayan Öğrencilerin Okuma Yazma Beceri Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- İnan, M., Aşıcı, M., Tıraş, S., Küçüktepe, C., Şimşek, Ö. ve Özden, B. (2004). İlköğretim 1.Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etmiş ve Etmemiş Öğrencilerin İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. 1. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Jongmans M. J., Linthorst, B. E., Westenberg, Y. ve Smits-Engelsman, B. C. M. (2003). Use Of Task-Oriented Self-Instruction Method To Support Children İn Primary School With Poor Handwriting Quality And Speed. *Human Movement Science*.

- Justice, L. M. ve Ezell, H. K. (2000). Enhancing Children's Print And Word Awareness Through Home-Based Parent Intervention. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, 9, 257-269.
- Justice L. M. ve Ezell, K. E. (2001). Word And Print Awarenesss İn 4-Year-Old Children. *Child Language Teaching And Therapy*, 13, 207-225.
- Justice, L. M. ve Kaderavek, J. (2002). Using Shared Storybook Reading To Promote Emergent Literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34, 8-13.
- Justice, L. M., Chow, S.M. , Capellini, C., Flanigan, K. ve Colton, S. (2003). Emergent Literacy Intervention For Vulnerable Preschoolers: Relative Effects Of Two Approaches. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, 12, 320-332.
- Justice, L.M. ve Pullen, P. C. (2003). Promising Interventions For Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches. *Topics İn Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Kandır A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Program (1) Kuramsal Temeller*. İstanbul. Morpa Kültür Yayınları.
- Kantarcıoğlu, S. (1992). *Anaokulunda Eğitim*, İstanbul: Meb Yayınları.
- Kartal, H. (2008). *Geçmişten Günümüze Erken Çocukluk Eğitimi Uygulamaları*, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Kavcar, C., Sever, S. ve Oğuzkan, F. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Ergin Yayınları.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi Ve Katılımları İle Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne Baba Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kayserili, T. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları İle Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kerem, A. E. (2001). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kesginici, Ş. (2006). *2005 Türkçe 1-5 Programına Göre Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. (2005). *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, B. S. (2007). *Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kıldan, A. O. (2012). Okul Öncesi Eğitimin Amacına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 20, No:1, 135-150
- Kılıç, M. (1996). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Problemler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kissel, B. T. (2006). *Beyont Print: Journey Beyond The Pages To Uncover The Social Influence On The Meaning Of Prekindergarten Children's Writing*. Unpublished Doctoral Thesis, University Of Virginia, Virginia.
- Koçak, N. (2000). *4-6 Yaş Çocuklarında Dil Gelişimi ve Dil Gelişimini Destekleyici Programlar. Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Köksal, K. (1999). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Köşker, Y. (2013). *Köyde Ve Kentte Yaşayan 6 Yaş Çocukların Okul Olgunluklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kuru Turaşlı, N. (2009). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi. (Ed.Gelengül Haktanır) *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuvvet, Z. (2001). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretimle İlgili Karşılaştıkları Problemler (Van İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.
- Küçükkaragöz, H. (2002). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. (Ed. Binnur Yeşilyaprak) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Lenz, C. R. (1999). *The Effects Of Family Influence On Motivation And Achievement Of Low-Socio-Economic Latino And African- American Elementary School Students*. Unpublished Dissertation, St. John's University Jamaica, Usa.

- Leong, K. J. ve Joshi, R. M. (1997). *Cross-Language Studies Of Learning To Read And Spell: Phonologic And Orthographic Processing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lesiak, L. J. (1997). Research Based Answers To Questions About Emergent Literacy İn Kindergarten. *Psychology İn The Schools*, 34(2), 142-160.
- Lonigan, C. J. ve Whitehurst, G. J. (1998). Relative Efficacy Of Parent And Teacher İnvolvement İn A Shared-Reading İntervention For Preschool Children From Lowincome Backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (2), 263-290.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R, ve Anthony, J. L. (2000). Development Of Emergent Literacy And Early Reading Skills İn Preschool Children: Evidence From A Latentvariable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 36 (5), 596-613.
- Lonigan, C. J. (2004). Family Literacy And Emergent Literacy Programs. (Ed. Barbara Hanna Wasik), *Handbook on Family Literacy: Research and Services*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maki S. H., Voeten, M., J., M., Varuras, M.,S., M. ve Poskiparta, E., H. (2001). Predicting Writing Skill Development With Word Recognition And Prechool Reading Readiness. *Reading And Writing: An Interdiciplinary Journal*,14, 643- 672.
- McGee, L. M.ve Morrow, L. M. (2005). *Teaching Literacy İn Kindergarten*. London: Paul Chapman Publishing.
- McGinty, A. S., Sofka, A., Sutton, M. ve Justice, L. (2006). *Fostering Print Awareness Through Interactive Shared Reading. Storybook Reading As A Clinical Tool*. (pp. 77-119). In A Van Kleeck (Eds.). San Diego, Ca: Plural.
- McWayne, C., Untuzzo, J. ve McDermontt, P. (2004). Preschool Competency in Context: n İntestigation of the Unique Contribution of Child Competencies to Early Academic Success, *Developmental Pyschology*, 40 (4), 633-645.
- Mcginty, A. S. ve Justice, L. M. (2009). Predictors Of Print Knowledge İn Children With Specific Language İmpairment: Experimantal And Developmental Factors. *Journal Of Speech, Language And Hearing Research*, 52 (1), 81- 97.
- M.E.B (1993). *Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği, On Dördüncü Milli Eğitim Şurası, Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu*, Ankara: Meb Yayınları.

- M.E.B (1995). Bazı Ülkelerin Eğitim Sistemleri ve Yüksek Öğretime Geçiş, *On Beşinci Milli Eğitim Şurası*, Ankara: Meb Yayınları.
- M.E.B. (2006). *AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri*. <http://www.megep.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 06.01 2016.
- M.E.B (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: Meb Yayınları.
- M.E.B (2009a). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1.-5. Sınıflar)*. Ankara: Meb Yayınları.
- M.E.B (2009b). *Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat Bankası*, Ankara: Meb Yayınları.
- M.E.B (2012). *Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara: Meb Yayınları.
- M.E.B (2013a). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Okuma Yazmaya Hazırlık*, Ankara: Meb Yayınları.
- M.E.B (2013b). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Duyusal Gelişim*, Ankara: Meb Yayınları.
- M.E.B (2013c). *Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara: Meb Yayınları.
- M.E.B (2013d). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Dil Gelişimi*, Ankara: Meb Yayınları.
- M.E.B (2013e). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Sosyal Gelişimi*, Ankara: Meb Yayınları.
- M.E.B (2013f). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Bilişsel Gelişimi*, Ankara: Meb Yayınları.
- M.E.B (2013g). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Fiziksel Gelişimi*, Ankara: Meb Yayınları.
- M.E.B (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html.
- M.E.T.K (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 24/06/1973 tarih ve No:1739.
- Missall K., Reschly, A., Betts, J. ve Mcconneil, S. (2007). Examination Of The Predictive Validity Of Preschool Early Literacy Skills. *School Psychology Review*, 36(3), 433-452.
- Moroğlu, N. (2004). *Avrupa Birliğine Giriş Süreci*, ALKEV Yayınları, İstanbul.
- Morrow, L. M. (1993). *Literacy Development İn The Early Years: Helping Children Read And Write*. Boston: Allyn&Bacon.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing Literacy in Preschool*. New York: The Guilford Press.
- Murphy, M. M. (2007). *Enhancing Print Knowledge, Phonological Awareness, And Oral Language Skills With At-Risk Preschool Children İn Head Start Classrooms*. Unpublished Doctoral Thesis, University Of Nebraska: Usa.

- Nergis, A. (2008). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ön Okuryazarlık Davranışları İle Annelerinin Okuryazarlığına Olan İlgisi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Neufeld, S. M. (1997). *Perceptions Of Literacy In A First Grade Classroom*. Unpublished Dissertation, University Of Southern California, Usa.
- Neuman, S. B. ve Roskos, K. (1990). Play, Print, And Purpose: Enriching Play Environments For Literacy Development. *The Reading Teacher*, 44, 214-221.
- Neuman, S. B. ve Roskos, K. (1992). Literacy Objects As Cultural Tools: Effects On Children's Literacy Behaviors In Play. *Reading Research Quarterly*, 27, 202-225.
- Neuman, S. B. ve Roskos, K. (1993). Access To Print For Children Of Poverty: Differential Effects Of Adult Mediation And Literacy-Enriched Play Settings On Environmental And Functional Print Tasks. *American Educational Research Journal*, 30, 95-122.
- Niessen, L. N. (2003). *Intercorrelations Among Emergent Literacy Skills*. Doctor's Thesis. University Of Kansas. Umi Number: 3098780
- Norton, D. E. ve Charles, E. (1980). *The Effective Teaching of Language Arts*. Merrill Publishing Company.
- Nutbrown, C. (1994). *Threads Of Thinking*. Paul Chapman Publishing Ltd.: Liverpool.
- Nuttall, P. (1991). *Middle Childhood Development*. (Family Day Care Facts Series). Amherst, MA: University of Massachusetts.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okul Öncesi Eğitimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem* (2. Baskı), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2003). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. Müzeyyen Sevinç), 21. *Yüzyıla Girerken Dünyada Yaşanan Değişimler ve Erken Çocukluk Eğitimi*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Oktay, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Orçan Kaçan, M. (2015). Fiziksel Gelişim (Ed. Emel Arslan). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Öz, M. F. (1999). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özen Altınkaynak, Ş. (2014). *Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, A. (1987). *Güzel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk Samur, A. (2015). Duygusal Gelişim (Ed. Emel Arslan). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Özmermer, N. (2008). *Çalışan Annelerin ve Çalışmayan Annelerin Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Farklılıklarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztunç, S. (1994). *Okuma Kavramları Testinin Türk Çocuklarına Uyarlanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, H. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Parlak yıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Parlak yıldız, H. (2013). İlkokuma ve Yazma Öğretimi. (Editör: Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay) *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Parush, S., Levanon-Erez N. ve Weintraub, N. (1998). Ergonomic Factors Influencing Handwriting Performance. *Work*, 11(3), 295–305.
- Peçenek, D. (2002). *Dört-Altı Yaş Grubu Türk Çocuklarının İngilizce Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir Durum Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Pehlivan, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlk Okuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Phelps, J., Stempel, L. ve Speck, G. (1985). The Children's Handwriting Scale: A New Diagnostic Tool. *Journal Of Educational Research*, 79(1).
- Phillips, B.M., Clancy-Menchetti, J. ve Lonigan, C.J. (2008). Successful Phonological Awareness Instruction With Preschool Children. *Topics In Early Childhood Special Education*, 28 (1), 3-17.
- Pierce, L. B. (2003). *The Great Debate Continued: Does Daily Writing In Kindergarten Lead To Invented Spelling And Reading?* Master's Thesis. University Of North Texas. Dissertation Abstracts International, 64/06, 1967.
- Pilten, G. ve Temur, T. (2011). Ön Okur-Yazarlık ve Okul Öncesi Dönem. (Ed. Turan Temur), *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Pilten, G. (2011a). İlk Okuma Yazma Öğretimini Etkileyen Faktörler (Ed. Turan Temur), *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Pilten, G. (2011b). Okuma. (Ed. Turan Temur), *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Polat Unutkan, Ö. (1998). 5-6 Yaş Grubu Aile Katımlı Sosyalleşme Programı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Polat Unutkan, Ö. (2006). *Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Polat Unutkan, Ö. (2007). İlköğretim 1. Sınıfa Başlarken: Çocuk-Öğretmen ve Anne Baba (Ed Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan), *İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Power, B. M. ve Hubbard, R. S. (1996). *Language Development A Reader For Teachers*. New Jersey: Prentice Hall.

- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pullen, P. C. ve Justice L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, And Oral Language Skills İn Preschool Children. *Intervention İn School And Clinic*, 39; 87-98.
- Razon, N. (1982). Okuma Güçlükleri, *Eğitim ve Bilim*, 39: 11-18.
- Reutzel, D. R., Fawson, P. C., Young, J. R., Morrison, G. T. ve Wilcox, B. (2003). Reading Environmental Print: What İs The Role Of Concepts About Print İn Discriminating Young Readers' Responses?. *Reading Psychology*, 24, 123–162.
- Roskos, K. A., Christie J. F. ve Richgels, D. J. (2003). The Essentials Of Early Literacy Instruction. *Young Children*, March, 52-60.
- Roth, F., P., Paul, D., R. ve Pierotti, A. (2006). *Emergent Literacy: Early Reading ve Writing Development*. American Speech-Language-Hearing Association.
- Runge, T. J. ve Watkins, M. W. (2006). The Scructure of Phonological Awareness Among Kindergarten Students. *School Psychology Review*, 35 (3), 370-386.
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Salk, L (1993). *Çocuğun Duygusal Sorunları*. (Çev. Erzem Onur), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Schnobrich, K. M. (2009). *The Relationship Between Literacy Readiness And Aoditory And Visual Perception İn Kindergarteners*. Master of Dissertation, Miami University.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programları Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır?, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara: (10) 21-30.
- Sevinç, M. (2003). Dil Gelişimi ve İlköğretime Hazırlık (Ed. Müzeyyen Sevinç) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Sevinç, M. (2008). *Emergent Literacy And Reading Skills*. (226496-Cp-At-2005-1- Comenius-C21 'Enhancing Early Multilingualism').
- Share, D. L. (2004). Knowing Letter Names And Learning Letter Sounds: A Causal Connection. *Journal Experimental Child Psychology*, 88, 213-233.

- Sözer, E. (1997). *Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim Almanya, Danimarka ve Fransa Eğitim Sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Stellakis, N., ve Kondyli M. (2004). The Emergence Of Writing: Children's Writing During The Pre-Alphabetic Spelling Phase. *Educational Studies In Language And Literature*, 4, 129-150.
- Story, N. I. (2008). Pre-Kindergarten Summer School: An Intervention For Kindergarten Readiness. Unpublished Doctoral Thesis, University Of Wyoming, Laramie, Wyoming, Usa.
- Sulzby, E. (1986). Writing and Reading: Signs Of Oral And Written Language Organization In The Young Child. (Eds. W. H. Teale ve E. Sulzby), *Emergent literacy: Writing and Reading* Norwood, NJ: Ablex.
- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. (2011). *60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığının ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek Çetin, Ö. ve Alisinanoğlu, F. (2013). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Giresun Üniversitesi, Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 58(1), 5-29.
- Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin İncelenmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 342-360.
- T.D.K. (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- T.Ü.İ.K. (Türkiye İstatistik Kurumu). (2015). Öğretim Yılı Ve Eğitim (5 Yıllık Zorunlu Eğitim) Seviyesine Göre Okullaşma Oranı, http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018, Erişim Tarihi: 25.11.2015.
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması, *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 395-420.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.


- Tekışık, H. H. (1994). *Türkçe Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Tekışık A.Ş. Web. Ofset Tesisleri.
- Temel, Z. F. (1999). 0-6 Yaş Çocuklarında Dilin Kazanılması, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, Ağustos, 2: 715-721.
- Temel Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı Z. (2014). *Erken Çocuklukta Dil Edinimi*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Temur, T. (2011). Yazı ve Yazma Becerisi (Ed. Turan Temur). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 91- 120.
- Tepeli, K. (2008). Fiziksel Gelişim, (Ed. M. E. Deniz), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, Ankara: Maya Akademi.
- Thurlow, M., Liu, K., Albus, D. ve Shyyan V. (2003). Literature on Early Literacy Instruction in Four Languages. National Center on Educational Outcomes: Minneapolis.
- Tokol, O. (1996). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Özelliklerinin ve Anne-Baba Tutumlarının Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tokuç, H. (2007). *Anne ve Babaların Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüş ve Beklentilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Trostle-Brand, S. T. ve Donato, J. M. (2001). *Storytelling in Emergent Literacy: Fostering Multiple Intelligences*. USA: Delmar.
- Turan, F. (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği ve Programın Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 162-Bahar.
- Tural, Ö. (2013). *İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.
- Ural, M. (1986). Ülkemizde Okul öncesi Eğitimin Yeri ve Önemi. *Ya-Pa 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Bildiri Kitabı*. İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi (Ed. Servet Özdemir, Hasan Bacanlı, Murat Sözer). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü*, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- Uslay, Y. (1975). *Yazı Sanatı*. İzmir: Marifet Ofset.
- Uyanık, Ö. (2010). *Ankara Örneğinde Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin 61-72 Aylık Türk Çocuklarına Uyarlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık Balat, G. (2003). *Altı Yaş Grubu Korunmaya Muhtaç ve Ailesinin Yanında Kalan Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk ile İlgili Temel Kavram Bilgilerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülküer, N. (1993). Herkes İçin Eğitim Hedefleri ve Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitim. *9.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Üstün, E. (2007). *Okul Öncesi Çocuklarının Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Üstünova, E. (1998). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Annelerinin Eğitim Seviyesine Göre Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wechselberg, K. ve Puyn, U. (1996). *Anne ve Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Weigel, D. J., Lowman, J. L. ve Martin, S. S. (2007). Language Development In The Years Before School: A Comparison of Developmental Assets In Home And Child Care Settings. *Early Child Development And Care*, 177: 6-7, 719-734.
- Yaden, D. B. (1982). A Multivariate Analysis Of First Graders' Print Awareness As Related to Reading Achievement, Intelligence and Gender. Unpublished Dissertation, The University of Oklahoma, Usa.
- Yaden, D. B. ve Tardibuoono J. M. (2004). The Emergent Writing Development Of Urban Latino Preschoolers: Developmental Perspectives And Instructional Environments For Second-Language Learners. *Reading and Writing Quarterly*, 20, 29- 61.
- Yalçın, Z. (1999). *İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Yalçın, H. (2010). *Çocuk Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yangın, A. E. (1991). Yurdumuzda Okul Öncesi Eğitim. *Ya-Pa 7. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Bildiri Kitabı*, Eskişehir: Ya-Pa Yayınları.
- Yangın, B. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki 6 Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- Yaşar, Ş. (1993). *Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (1997). *Anne Baba ve Çocuk*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2008). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, E. (2010). *61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi'nin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması (Ankara Örneklemi)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Z. (1999). *Almanya ve Türkiye'de Anaokuluna Devam Eden 60-76 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Gelişimi ile Okuma Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul Öncesi Eğitimin Okul Olgunluğu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:155-156, Yaz-Güz.
- Yazıcı, Z. (2015). Dil Gelişim (Ed. Emel Arslan). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Yazır, M. B. (1981). *Medeniyet Âleminde Yazı ve İslam Medeniyetinde Kalem Güzeli* (Haz. Uğur Derman). Ankara: Ayyıldız Matbaası.

- Yıldız, V. (2003). Çocukların Okul Öncesi Eğitime Yönelik Algıları, (Ed. Gelengül Haktanır, Tülin Güler). *Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği, OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferans Bildiri Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yılmaz, E. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2008). İlköğretim Birinci Sınıf Devam Eden Çocukların İlk Okuma Yazmaya Geçiş Sürelerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*. 349, (30-36). Erişim Tarihi: 09 Haziran 2015, Ebscohost Veritabanı.
- Yiğit, V. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğreti Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi (Şırnak İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Young, J. P. (2003). *Predicting Patterns Of Early Literacy Achievement: A Longitudinal Study Of Transition From Home To School*. Unpublished Dissertation, Griffith University, Brisbane, Australia.
- Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel Farkındalık (Fonolojik Farkındalık) Eğitiminin Okuma Sorunu Olan Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zembat, R. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Nitelik Açısından İncelenmesi; Bir Araştırma Örneği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Zygouris-Coe, V. (2001). *Emergent Literacy*. University Of Central Florida Document 2-001.

EKLER

 **DURSUN BADEMÇİ** <dursunbademci@gmail.com> 6 11 2013 ☆  

Alıcı: ozlemgazi ▾


MERHABALAR SAYIN HOCAM

BENİM ADIM DURSUN BADEMÇİ. BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK YÜKSEK OKULU ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜNDE ARAŞTIRMA GÖREVLİSİYİM. SELÇUK ÜNİVERSİTESİNDE ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZ DÖNEMİNDEYİM.

YÜKSEK LİSANS TEZİMDE SİZİN DOKTORA TEZİNİZDE GELİŞTİRMİŞ OLDUĞUNUZ "OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN YAZI FARKINDALIĞINI DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ" VE "OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN YAZMA BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ" ÖLÇEKLERİNİ SİZİN İÇİN BİR SAKINCA YOKSA KULLANMAM İÇİN BENİMLE PAYLAŞIR MİSİNİZ?

İLGİNİZ VE YARDIMLARINIZ İÇİN ŞİMDİDEN ÇOK TEŞEKKÜR EDERİM.KOLAY GELSİN İYİ AKŞAMLAR İYİ ÇALIŞMALAR.

...

 **özlem şimşek** <ozlemgazi@gmail.com> 8 11 2013 ☆  

Alıcı: bana ▾

Yazı farkındalığı kont. listesini geliştirme aşamasında materyal olarak bir hikaye kitabı hazırladık. Ancak hikaye kitabını maile gönderemiyorum. Bir de uygulayacağınız yaş grubuna bu hikaye kitabı uygun olmayabilir. Yazmaya hazırlık kont. listesinde de kullandığımız materyal (üç çizgiden oluşan çalışma kağıdı). Ölçek maddelerini ekte gönderiyorum. Kolay gelsin..

6 Kasım 2013 15:14 tarihinde DURSUN BADEMÇİ <dursunbademci@gmail.com> yazdı:

...



T.C.
BİNGÖL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48605746-44-E. 12015545
Konu: Araştırma İzni (Arş. Gör. Dursun BADEMCI)

01.07.2014

BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) 06/06/2014 tarihli ve 79879538/102.02 sayılı yazınız.
b) 01/07/2014 tarihli ve 48605746/44-E. 11940805 sayılı Valilik Onayı.

İlgi (a) yazınız ekinde alınan Üniversiteniz Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü Öğretim Elemanı Arş. Gör. Dursun BADEMCI'nin 'Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayan 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı Ve Yazmaya Hazırlık Becerilerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi' konulu tez çalışması kapsamında bilimsel veri toplamak amacıyla ekte gönderilen, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen 3 sayfa 43 sorudan oluşan veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydı ile İlimiz Merkez İlçede bulunan ilkokullardaki birinci sınıf öğrencilerine uygulanmasına ilişkin talebi, Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup Müdürlüğümüzce mühürlenmiş uygulanacak görüşme formlarının birer örneği kapalı zarf içerisinde ilişikte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının tamamlanmasından itibaren en geç 2 hafta içerisinde CD'ye kayıtlı olarak bir örneğinin ilişikte gönderilen (Ek-1) formu ile birlikte Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Yusuf TOKUŞ
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 adet)
- 2- Araştırma Değerlendirme Ek-2 Formu (1 adet)
- 3- Taahhütname Tutanağı Ek-1 Formu (1 adet)
- 4- Anket Formu (3 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Eşittir

24/06/2014
Müsteri AKGÜN DOĞDU

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/Bingöl
Web. Ad bingol.meb.gov.tr
e-posta: bingolmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Suna DURSUN
Tel: (0 426) 213 25 85
Faks: (0 426) 213 48 47

ÖZGEÇMİŞ



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Dursun BADEMCI
Doğum Yeri:	Elazığ
Doğum Tarihi:	07/06/1986
Medeni Durumu:	Evli
Öğrenim Durumu	
İlköğretim:	Aziz Gül İlköğretim Okulu Şair Hayri İlköğretim Okulu
Lise:	Mehmet Akif Ersoy Lisesi
Lisans:	Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans:	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi
İlgi Alanları:	Karşılaştırmalı Okul Öncesi Eğitim Programları, Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerileri
İş Deneyimi:	Milli Eğitim Bakanlığı-Sınıf Öğretmeni Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı-Sınıf Öğretmeni Bingöl Üniversitesi-Araştırma Görevlisi
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Burhanettin BAYDAŞ Yrd. Doç. Dr. Devlet ALAKOÇ PİRPİR
Tel:	0 553 615 23 84
Adres:	Bingöl Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü

İmza: