



TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRETMENLERİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK  
ETKİNLİKLERİNDEKİ YETERLİK ALGILARI İLE ÇOCUKLARIN  
YAZMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Nurcan Güven SANCI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN  
Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN**

**KARABÜK  
2019**

## TEZ ONAYI

**Nurcan GÜVEN SANCI**'nın hazırladığı “**Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerindeki Yeterlik Algıları İle Çocukların Yazma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma 25/02/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından **ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Doç.Dr.Şehnaz CEYLAN  
**Tez Danışmanı**



Prof.Dr.Arzu ÖZYÜREK  
**Üye**



Doç.Dr.Elçin YAZICI  
**Üye**



Bu tez Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay TEKİN  
**Enstitü Müdürü V.**

## BEYAN

Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içerisinde yer alan tüm bilgi ve belgeleri akademik kurallara uygun şekilde elde ettiğimi,
- Elde ettiğim tüm bilgi ve sonuçları etik kurallara uygun şekilde sunduğumu,
- Yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun şekilde atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum tüm eserleri kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan bilgi ve verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya farklı bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Şubat-2019

Nurcan GÜVEN SANCI

İmza

## TEŞEKKÜR

Tez yazım süreci boyunca sürekli yanımda olan, desteğini ve ilgisini benden esirgemeyen, engin bilgi ve donanımıyla bana yol göstererek yapmış olduğum tez çalışmasının güzel sonuçlanmasını sağlayan güler yüze sahip olan çok değerli hocam Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN'a teşekkür ederim.

Ayrıca tezimin hazırlanma aşamasında her zaman maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen annem Havva GÜVEN ve kıymetli babam Hasan GÜVEN'e teşekkür ediyorum minnettarlığımı buradan belirtmek istiyorum.

Son olarak en özel teşekkürlerimi kıymetli eşim Dr.Öğretim Görevlisi Volkan SANCI'ya, oğlum Ahmet Kutay SANCI ve kızım Elif Miray SANCI evimin iki meleği olarak, en zor anlarımda sihirli gülümsemeleriyle bana her zaman güç verdikleri için teşekkür ederim.

Nurcan GÜVEN SANCI

Karabük, Şubat 2019

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI .....	ii
BEYAN .....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER .....	iv
TABLolar DİZİNİ .....	iv
EKLER DİZİNİ.....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT .....	iv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Amaç ve Kapsam .....	3
2. GENEL BİLGİLER.....	6
2.1. Erken Okuryazar Becerilerinin Gelişimi .....	6
2.1.1. Erken Okuryazarlık Bileşenleri.....	7
2.1.1.1. Fonoloji Duyarlılık .....	7
2.1.1.2. Sözel Dil Becerisi .....	11
2.1.1.3. Yazı Farkındalığı.....	13
2.1.1.4. Alfabe ve Harf Bilgisi .....	14
2.1.1.5. Görsel Algı.....	16
2.1.3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Etkileyen Etmenler .....	17
2.1.3.1. Fiziksel Etkenler .....	17
2.1.3.2. Bilişsel Etkenler .....	19
2.1.3.3. Duygusal Etkenler .....	20
2.1.3.4. Çevresel Etkenler .....	21
2.1.4. Okuma Becerileri .....	25
2.1.5. Yazma Becerileri .....	29
3. GEREÇ ve YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırmanın Yöntemi .....	32
3.2. Araştırmanın Modeli.....	32

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	32
3.4. Veri Toplama Araçları.....	34
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	34
3.4.2. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi .....	34
3.4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Ölçeği .....	35
3.5. Verilerinin Toplanması .....	36
3.6. Araştırma Verilerinin Analizi .....	36
3.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	37
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>38</b>
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>49</b>
<b>6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>54</b>
5.1. Sonuçlar .....	54
5.2. Öneriler .....	55
<b>7.KAYNAKLAR.....</b>	<b>57</b>
<b>8. EKLER.....</b>	<b>70</b>
<b>9. ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>76</b>

## TABLULAR DİZİNİ

### Sayfa

<b>Tablo 1.</b> Çocuk Katılımcılarının Demografik Özellikleri .....	32
<b>Tablo 2.</b> Öğretmenlerin Demografik Özellikleri .....	32
<b>Tablo 3.</b> Çocukların Cinsiyetlerine Göre Kontrol Listesinde Bulunan Değişkenlerin Genel Başarı Düzeyleri .....	37
<b>Tablo 4.</b> Çocukların Yazı Yazma Sırasında Kalem Tutma, Yazı Materyali Biçimlerinin ve Çizgi Yönlerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları .....	38
<b>Tablo 5.</b> Çocukların Oturma Biçimlerine Göre Çoklu Regresyon Analizinin Sonuçları .....	39
<b>Tablo 6.</b> Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çoklu Regresyon Analizinin Sonuçları ...	41
<b>Tablo 7.</b> Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Ölçeğinde Bulunan Boyutların Öğretmenlerin Çalışma Sürelerinin Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testinin Sonuçları .	42
<b>Tablo 8.</b> Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Ölçeğinde Bulunan Boyutların Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testinin Sonuçları .....	43
<b>Tablo 9.</b> Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Ölçeğinde Bulunan Boyutların Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testinin Sonuçları .....	44
<b>Tablo 10.</b> Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Ölçeğinde Bulunan Boyutlarla Çocukların Yaş Grupları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	45
<b>Tablo 11.</b> Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Ölçeği Alt Boyutları ve Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerileri Kontrol Listesi Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonuçları .....	47

## **EKLER DİZİNİ**

### **Sayfa**

<b>EK 1.</b> Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi.....	75
<b>EK 2.</b> Öğretmen Kişisel Bilgi Formu .....	76
<b>EK 3.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği .....	77
<b>EK 4.</b> Kontrol Listesi Kullanım İzni .....	79
<b>EK 5.</b> Ölçek Kullanım İzni .....	79
<b>EK 6.</b> Etik Kurul Kararı.....	80



## ÖZET

### Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerindeki Yeterlilik Algıları ile Çocukların Yazma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algıları ile çocuklarda yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Çalışma grubunu, Karabük İl merkezinde ve Safranbolu ilçesinde bulunan anaokulları ve anasınıflarına devam eden 5-6 yaşında 200 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri (n=20) oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi Ölçeği” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-Testi, sorular ve sonuçlar arasında ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı, değişkenlerin arasındaki ilişkinin büyüklüğünü ölçebilmek için Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Öğretmen ölçeğinde, normal dağılımın görülmemesi nedeniyle anlamlılığının test edilebilmesi için Mann Whitney U-Testi, kullanılan ölçek ile kontrol listesi arasında ilişkinin belirlenmesinde Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır. Araştırmada çocukların cinsiyet değişkenlerine göre, kalemi ve kâğıdı uygun bir şekilde tutmada ve çizgi çalışmalarında anlamlı farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarına ait yeterlilik algılarında, öğretmenlerin çalışma süreleri ve çocukların yaşı arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). Ayrıca öğretmen ölçeği ve çocukların için uygulanan kontrol listesi verileri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ). Öğretmenlerin çalıştığı okul türü ve mezun oldukları okul türü arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** 5-6 Yaş Çocukları, Okul Öncesi Öğretmeni, Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmaları, Yazmaya Hazırlık Becerileri

## **ABSTRACT**

### **Investigation of the Relationship between the Perceptions of Proficiency in Teachers' Readiness to Readiness and Readiness to Write Skills in Children**

In the study, the general purpose was to determine the relationship between the teachers' ability to read and write and their ability to read and write in children. The study group consisted of 200 children (5-6 years old) who attend kindergartens and kindergartens in Karabük and Safranbolu district and their teachers (n = 20). In the collection of data, Pre-school Teachers' Perception of Proficiency Perceptions for Preparation Studies and Pre-Writing Skills Assessment of Children in the Preschool Period were used. In the analysis of data, Pearson Correlation Coefficient was used to determine the relationships between the questions and results t-Test, and Multiple Regression Analysis was used to measure the size of the relationship between the variables. In the teacher scale, Spearman Correlation Analysis was performed to determine the relationship between the Mann Whitney U-Test, the scale used and the checklist in order to test the significance of the normal distribution. In the study, it was determined that there was a significant difference in keeping the item and paper appropriately according to gender variables and in line studies. It was concluded that there was no significant difference between the teachers 'working hours and the age of the children in the perceptions of teachers' reading and writing preparation studies ( $p > 0.05$ ). Also there was no significant difference between the teacher scale and the control list data for children ( $p > 0.05$ ). A significant difference was found between the type of school where the teachers worked and the type of school they graduated ( $p < 0.05$ ).

**Key Words:** 5-6 Years Old Children, Preschool Teacher, Reading-Writing Preparation Works, Writing Preparation Skills

## 1. GİRİŞ

Okula başlama, çocukların hayatlarındaki en mühim dönüm noktalarından birisidir. Çocuklar ilk defa programlı öğretimin gerektirdiği etkinliklere iştirak etmek, belli başlı disiplin ve belirlenen planların gerekliliklerine uymak, öğretimin yönergelerini yerine getirmek ve en mühimi okuma-yazmaya, aritmetik vb. hususları öğrenmek gibi görevler ile karşı karşıyadır (Oktay ve Unutkan, 2003). Okuma ve yazma becerisini kazanmak, çocuğun gelecekte karşılaşılabileceği akademik görevlerini başarı ile yerine getirmek için ön koşuldur (Niles, 2004; Tural, 2002).

Çocuk hangi seviyede eğitim aşamasına gelmiş olursa olsun edinmesi gereken hareketler için hazır olması gereklidir (Fidan, 1998). Hazır olmuş durumu çocuğun, istenilen öğretim hedeflerine göre yeterlilik durumudur. Dolayısıyla ilk okuma ve yazma öğretimi çocuğun okula başlamadan önce hem bilişsel hem biyolojik hem de duyuşsal ön yeterliliklere sahip bulunması gerekir (Çelenk, 2008). Okuma-yazma, çocukların okur yazar olma ve okuduklarından, yazdıklarından, konuştuklarından ve dinlediklerinden anlam oluşturma aşamalarında kullandıkları sosyal ve bilişsel yetenekleri içermektedir (Morrison, 1998).

Okuma-yazmaya hazırlık becerileri okul öncesi dönemindeki çocukların, anlama kabiliyetlerini geliştirmelerini, ilgilerini konu üzerinde toplamalarını, hatırlamalarını, akıl yürütmelerini, sorun çözmelerini, el göz koordinasyonu ile kalemi tutmadaki yeteneklerini geliştirebilmelerini, eşleştirme ve ilişki kurma, gruplama, tanzim gibi temel bilgilerini ve becerilerini kullanabilmelerini kolaylaştırmayı sağlar. Dolayısıyla çocukların okuma yazma için motivasyonlarında artış daha çok çaba sarf etmelerini sağlayacak olup okuma ve yazmaya ayırdıkları zaman artarak başarı seviyelerinde de artış sağlanacaktır (Sperling & Head, 2002). Bunun sayesinde edinilen temel bilgi ve beceriler yolu ile bilişsel etkinlikleri artar. Bilişsel etkinlikler; çocuğun aklını kullanmasına, anlama ve kavrama yeteneğini ve çeşitli kavramları geliştirilmesine temel oluşturmaktadır. Bilişsel etkinliklerin kullanılmasını gerektiren okuma

yazmaya hazırlık çalışmalarında, çocukların hayatları boyunca kullanabilecekleri konuşma, anlayarak dinleme, etkin bir şekilde iletişime geçme, okuma-yazma becerileri vb. şeyleri kazanmaları ve bu kazanımları ile bütün gelişimleri tamamlayarak kendilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. (Abdulkarim, 2003; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004; Yazıcı, 2010).

Eğitimi toplumda var olan bir sistem olarak dikkate aldığımızda sistemin en önemli unsurlarını, öğrenci, öğretmen, eğitimin uygulanan programı, eğitimin içinde olan uzmanları, yöneticileri, fiziksel kaynaklar, maddi ve manevi kaynaklar meydana getirmektedir. Bunların içerisinde öğretmen ise en ana unsurdur (Sapsağlam, 2009). Çünkü okul öncesi dönemdeki eğitimde, çocukların gelişim özelliklerine göre ve uygun ortamlarda uygun eğitim programlarının uygulanmasını sağlayan ve okulda çocuklarla doğrudan etkileşime giren öğretmen olduğundan dolayı en büyük sorumlulukta öğretmendedir. Bu nedenle öğretmenlik, birtakım yeterliklere ve uzmanlığa sahip olmayı gerektirmektedir. Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ile bu mesleği etkileyici ve üst seviyede verimli bir şekilde icra edebilmek için sahip olunması gerekli olan donanım, bilgi, yetenek, tutum ve davranışları ihtiva eder. Öğretmenler okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların birçok duyusuna hitap ederek çocukların algılamalarını kolaylaştırma rolünü üstlenirler (Koç, 2010). Öğretmenin okul öncesi dönemdeki en önemli görevlerinden biride çocukları ilkokula hazırlamak amaçlı erken okuryazarlık becerilerini desteklemektir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için günlük etkinliklerinin içerisinde yazının anlamlı bir etkinliğe sahip olduğunu keşfedebilmesini sağlayan fırsatların verilmesi, sınıf içerisinde bir yazı köşesinin oluşturularak çocuklara kalem, kâğıt, tahta kalemi ve tebeşir gibi çeşitli yazı araçlarının kullanılmasının sağlanabilmesi ve çocukların ders aralarındaki oyunlarının içerisinde yazmayı kullanmalarına imkân verilmesi gereklidir (Fogo, 2008).

Ayrıca öğretmenlerin çocuklara geri bildirim yapması ve model olması, çocukların yazmalarını desteklemelidir. Bunun nedeni öğretmenlerin çocuklar ile geliştirdiği bu tür ilişkiler, çocukların yazma becerisinin pozitif bir şekilde etkilemekte, yazı yazmanın asıl amacını kavramasını sebep olmakla birlikte doğru bir

şekilde kalemi ve kâğıdı tutmak gibi yazı ile alakalı mekanik özellikleri edinmelerine ve sonuç da uygulamalarına yardımcı olmaktadır (Mayer, 2007).

Çalışmada kullanılan ve uygulanan kontrol listesinin çocuklar için yazmaya hazırlık becerilerinin pozitif bir şekilde etkileyeceği düşünülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların ayrıca çizgi çizmeleriyle daha sonraki dönemlerinde harf yapabilme becerilerinin arasında da ilişkinin olduğu belirtilmektedir (Feder ve Majnemer, 2007).

Çalışma kapsamı doğrultusunda çocuklara uygulanan kontrol listesindeki değişkenler (kalem ve kâğıdı tutma, oturma, doğru yönde çizgi çizebilme soldan sağa ve yukarıdan aşağıya) hakkında öğretmenlere bilgiler verilerek kendilerinin uygun şekilde model olmaları gerektiği ve gerekli olan dönütleri çocuklara vererek becerilerinin kazanılmasının sağlanması gerekliliği bildirilmiştir. Bu tür uygulamaların çocukların yazmaya hazırlık becerilerinin artmasını etkilediği düşüncesi belirtilmiştir (Ball ve Gettiner, 2009).

### **1.1. Amaç ve Kapsam**

Ülkemiz genelinde okuma ve yazmadaki problemler dil yeteneklerinin daha etkili bir biçimde nasıl öğretilmesi gerektiği sorusunu da akla getirmektedir. Bu sebepten dolayı okuma ve yazma öğreniminin yöntemleri ülkemizin tarihsel süreci boyunca değişmiş olup yeni yöntemlerin arayışı yapılmıştır. Çünkü okuma ve yazmanın öğrenimi sıradan bir süreç değil aksine çocukların tüm hayatlarını etkileyen bir süreçtir. Bu nedenle uygun yöntemlerle özenli bir biçimde öğrenimin yürütülmesi gereklidir: Buna bağlı olarak okuma ve yazmanın başlangıcında, öğretim süreci ile beraber ilerleyen ve çocukların öğrenmeleri için esas alınan yaklaşımların da ele alınması, okuma ve yazma öğreniminin etkililiğinde artış göstermektedir (Feder ve Majnemer, 2007).

Yaklaşımların bu şekilde ele alınmasıyla etkili bir biçimde okuma ve yazma öğretiminin bireyin yaşamı boyunca nasıl olması gerektiğiyle ilgili araştırmaların

yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Okuma-yazma becerileri, günümüzde insanların yaşamlarındaki en kritik becerilerden biridir. Kişilerin sosyal ve okul yaşamındaki başarısıyla sahip olduğu potansiyelini geliştirmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu düşüncelerden yola çıkılarak araştırmada, erken dönemde çocuklara okuma ve yazma okuryazarlık becerilerine yönelik farkındalık kazandıracak yöntemlere ve öğretmenin becerisine bağlı olmadığı, öğrenim süreci boyunca etkin olan okula uyum ve çevresel etkenler ile beraber aile etkenlerinin ele alınmamış olması yapılan çalışmayı ihtiyaç haline getirmiştir (Aktay Güven, 2015).

Bireylerde ilk okuma ve yazma öğrenimi hayatları boyunca kritik bir öneme sahiptir. Bunun nedeni ilk okuma yazma öğrenimlerinde hayat boyu kullanılacak olan okuma yazma becerilerinin temellerinin atılmasıdır. Dolayısıyla bu dönemin verimli ve etkili bir şekilde kullanılması büyük önem arz etmektedir (Babayiğit, 2016; Niles, 2004).

Okuma yazma, bilgi edinmek, kültür sahibi olmak ve çağdaşlaşmak gibi birçok konunun aracıdır. Bu derece önemli bir beceri çocuklar, ebeveynler ve öğretmenlerde farklı algılar oluşturabilmektedir (Köksal, 2010). Ebeveynlerde diğer çocuklara karşı bir farkındalık olarak görülürken, öğretmenlerde ise bu beceri yaptıkları işin parçası olarak görülmektedir. Çocuklarda ise ebeveyninden alacağı bir övgü olarak algılanmaktadır (Çınar, 2004; Paris ve McNaughton, 2010).

Öğretmen yeterliklerinin seviyesi, çocukların öğrenmesini etkilemektedir. Öğretmen ne kadar yeterliyse çocukların öğrenmeleri ve öğrenmelerinin kalıcılığı da artmaktadır (Karacaoğlu, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin eğitim öğretim süresinde çeşitli rolleri ve görevleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır;

- Okullarda çocuklara en yakın olan kişi öğretmendir.
- Öğretmenler yalnızca bilgi kaynağı değil, aynı zamanda tutumların ve davranışların yansıtıcısı olmalıdır.
- Belirli öğrenme durumlarını arzu edilen hedef doğrultusunda davranışları şekillendirebilmelidir.
- Öğrencilerini her çeşit eğitim etkinliğine hazırlayabilmelidir.

- Okuma, öğrenme, araştırma ve kaynak oluşturmada örnek ve öncü olmaktır.

Bu tez çalışmasındaki amaç ilk aşamada çocukların okul öncesi dönemlerinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının ne derecede yapıldığı hangi kriterlere dikkat edildiğinin belirlenmesidir. İkinci aşamada ise öğretmenlerinin, çalışma yıllarına, mezun oldukları okul türüne, çalıştıkları okul türüne ve öğretmeni oldukları çocukların yaş grubu gibi değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan çalışmaların sonucunda elde edilen bulguların okul öncesi çocukların eğitimlerinde eksik olduğu düşünülen bilgilerin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



## 2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, araştırmayla ilgili önemli olan ve araştırmanın temelini oluşturan genel bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın daha anlaşılır olması amaçlanmaktadır.

### 2.1. Erken Okuryazar Becerilerinin Gelişimi

Erken okur yazarlık becerilerinin gelişiminde çocukların iyi birer okuyucu olma yolunda edinmeleri gerekli olan bilgi ve becerileri içeren bazı alanlar yer almaktadır. Whitehurst ve Lonigan'a (1998) göre gelişen okur yazarlık, okuma ve yazmanın gelişmesinde çeşitli bilgi, beceri, tutum ve davranışları içermektedir. Buna göre gelişen okur yazarlıkta içten dışa ve dıştan içe doğru iki alan bulunmaktadır. İçten dışa olan alanda, Bağlamsal (Öykü) ve Anlamsal (Kavramlar) birimler bulunmaktadır. Dıştan içe olan alanda ise Dil (Sözcükler), Ses (Fonemler) ve Yazılı (Çizgiler) birimler bulunmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Whitehurst ve Lonigan'a (1998), okuma ve yazmayı öğrenme sürecinin başında içeriden dışarıya doğru olan becerilerin daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. Dışarıdan içeriye doğru olan beceriler de ise okuma ve yazma öğrenildikten sonra daha çok önem kazanmaktadır. Bunun nedeni; çocukların önce kodlama yani yazının temsil edildiği simgesel sistemini anlamlandırıp çözümlemesi ve ardından bağlamsal birimleri anlamlandırmaya başlamasıdır. Bu alanların açılımıysa aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Fonolojik duyarlılık
- Sözel dil becerisi
- Yazı farkındalığı
- Alfabe ve Harf bilgisi
- Görsel algıdır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).



Alfabe bilgisi, yazı farkındalığı ve fonolojik duyarlılık, sözel dil becerisi ve anlamadan üç açıdan farklıdır. Birincisi; bu beceriler birbirinden ayrı ve soyuttur, ikincisi direkt olarak öğretilir ve üçüncüsü çoğu çocuklar tarafından dokuz yaşına kadar öğrenilebilir. Bazı görüşlere göre de yazı farkındalığı ve fonolojik duyarlılık, daha geniş bir bilgi birikimini gerektirir ve bu becerilerde uzmanlaşmak daha uzun sürebilir, tamamen de yeterli düzeye gelinemeyebilir. İspanyolca, İtalyanca ve Türkçe gibi şeffaf yazı birim özelliklerinin olduğu dillerde çocuklar, birinci sınıfa kadar, saydam olmayan bir dil olan İngilizce'den daha kolay bir şekilde ses birim ve yazı birim ilişkisini kurabilirler (Katz ve Frost, 1992; Paris, 2011).

### **2.1.1. Erken Okuryazarlık Bileşenleri**

Erken okuryazarlık bileşenlerini ilk olarak fonolojik duyarlılık, ikincisi sözel dil becerisi, üçüncüsü yazı farkındalığı, dördüncüsü alfabe ve harf bilgisi ve beşincisi görsel algı olarak ele alınmaktadır.

#### **2.1.1.1. Fonoloji Duyarlılık**

Fonolojik duyarlılık, geniş kapsamlı bir yapı olan Fonolojik süreç erken okur yazarlık becerilerinin bir parçasıdır (Wagner ve Torgesen, 1987: 192-212). Hemenstall (2003), Fonolojik duyarlılık içerisinde çocukların yerine getirebileceği farklı görevlerin olduğunu belirtmektedir. Bu görevler; cümlelerin sözcüklerden meydana geldiğini, sözcüklerin kafiyeli olabileceğini, sözcüklerdeki başlangıç seslerin aynı olabileceğini, sözcükler yer alan son seslerinin aynı bitebileceğini, sözcük ortalarındaki seslerin aynı olabileceğini, sözcüklerin ses birimlerine ayrılabilmesini, ses birimlerden sözcüklerin meydana getirilebileceğini ve sözcüklerden bazı hece ya da seslerin çıkarılmasıyla yeni sözcüklerin oluşabileceğini çocuğun fark edebilmesidir. Fonolojik duyarlılığı değerlendirme içerisinde de bu becerilerin tümünün veya bazılarının bulunması beklenilir (Hemenstall, 2003).

Fonolojik duyarlılık; kelimeleri meydana getiren sesleri oluşturan titreşimlerdeki benzerlik ve değişiklikleri duyabilme ve ayırabilme becerisidir. Kelimeleri, çıkan

seslerine ayırmayı, çıkan sesleri birbirleri ile örtüştürerek sözcükleri oluşturmayı, heceleri ses birimlerine ayırmayı, başlangıçtaki, ortadaki ve sonundaki sesleri kullanarak yeni sözcüklerin üretilebilmesi gibi yetenekleri içermektedir (Bennett-Armistead, Duke, ve Moses, 2005). Fonolojik duyarlılık bilgisi ve edinilen bu bilginin de okuma bilmeyi, yazabilmeyi ve konuşabilmeyi öğrenmedeki rolünün, öğretmenler için önemli bir husus olduğu söylenebilir. Okuma ve yazmada az veya çok sorun yaşayan ve zorlanan çocukların çoğu dilin Fonolojik duyarlılık becerileri uygulamada gerekenden zayıf bir performans göstermektedir (Moats, 2010).

Fonolojik duyarlılık becerisi ses birim ve yazı birim ilişkisinin anlaşılması ve sözcüklerin görsel ve işitsel olarak yapısının kavranması açısından önemlidir ve üst dil becerilerinden birisidir. Stanovich gibi bazı araştırmacılar “Fonolojik duyarlılık” kavramını tercih ederler; çünkü okuma sırasında gerçekleşen şifre çözmeye bilinçli bir farkındalığa gerek olmadığını savunurlar. Anthony ve Lonigan (2004) “Fonolojik duyarlılık” kapsamında birbirinden çok daha değişik becerilerin yer aldığını belirtmektedir. Fonolojik duyarlılık, kelimelerdeki harf birleşmeleri ile ortaya çıkan seslerini ayırt edebilmede geleneksel bir terim olmakla beraber hem bilgi hem de becerileri içerisine birleştiren bir terimdir. Bu yüzden “duyarlılık” terimi kullanılmaktadır (Paris, 2011).

Fonolojik duyarlılık, sözcükler ile ilgili bir süreç değildir. Sözcüğün anlamının ötesinde odaklanılan nokta, sözcüğün ses yapısıdır. Bu süreçte dilin anlamından ayrılarak yapısına odaklanıldığı için bu durum, üst bilişsel farkındalığı beraberinde getirir. Küçük çocuklar için Fonolojik duyarlılığı kazanmak küçümsenecek bir başarı değildir. Bu durum bilişsel ve dil gelişimi için önemlidir ve birkaç yıldan fazla bir sürede gelişmektedir. Fonolojik duyarlılık, çocukların harf seslerini öğrenmesine ve sözcükleri çözümlemesine yardım eder. Okul öncesi ve ilköğretimin ilk yıllarında Fonolojik duyarlılık becerilerinin gelişimsel açıdan sıralanması şu şekildedir; Hecelerin fark edilmesi, Kafiyelerin fark edilmesi, İlk seslerin fark edilmesi, Son seslerin fark edilmesi, Seslerin birleştirilerek sözcüklerin oluşturulabilmesi, Sözcüklerde bulunan ses birimlerinin ayrılabilmesi, Seslerin silinmesi ve atılmasıdır (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007).

Fonolojik duyarlılık becerilerindeki sıralama her çocukta aynı değildir. Bazen çocuklar sözcüklerdeki sesleri ayrıştırmayı sesleri birleştirmeden önce öğrenebilir. Bazen bir beceri türünde tam anlamıyla uzmanlaşmadan diğerine geçilebilir. Sesi fark etme ve tanıma becerileri üretme becerilerinden önce gelir. Örneğin, çocuklar önce kafiyeli sözcükleri fark eder, daha sonra da üretirler. Sözcüklerin önce başlangıç, sonra son ve en son da ortadaki sesleri fark etme becerisi kazanılır. Sözcükteki sesleri birleştirme becerisi, sesleri ayırma becerisinden önce kazanılır. Seslerin yerlerini değiştirerek yeni sözcükler oluşturma en son kazanılan beceridir (Bennett- Armistead, Duke, ve Moses, 2005).

Çocuklar iki yaşlarından sonra dilin kelimelerle oluşan seslerine odaklanmaya başlar (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007). Çocuklar dört yaşına kadarda kelimeleri hecelerine ayırabilir. Küçük çocuklarda altı aylık periyotlarda fonolojik duyarlılık becerilerinde farklılıklar gözlemlenebilir (Moats, 2010). Fonolojik duyarlılık iki ve üç yaşlarından ziyade üç ve beş yaşları arasında çok hızlı bir şekilde gelişim gösterir, beş ve altı yaşlarından sonra ise biraz daha durağan bir gelişme gösterir (Paris, 2011). Genel olarak çocuklar daha büyük üniteleri daha küçük ünitelerden önce öğrenirler (Anthony ve Lonigan, 2004). Örneğin; çocuklar sözcüklerdeki heceleri ses birimlerden önce keşfederler ve sözcük seviyesindeki ses silme ve birleştirme işlemini hece seviyesinden önce gerçekleştirirler (Lonigan, Burgess, Anthony ve Barker, 1998; Moats, 2010).

Fonolojik duyarlılık terimi, konuşma dilindeki sesleri duyma ile ilgili birçok kavramı içermektedir. Çocuklar fonolojik duyarlılığı, müzikteki sesleri duymada becerili hale geldiklerinde, şiirleri okurken ritmi sesleri ile vurguladıklarında ve sözcüklerdeki heceleri sayabildiklerinde gösterirler. Fonolojik duyarlılıkta ilk basamak, başlangıç sesi ve kafiye duyarlılığıdır. Başlangıç sesi ve kafiye duyarlılığı çocukların konuşma seslerindeki heceleri daha küçük parçalara ayırabildiklerinin bir göstergesidir. Heceleri duymak ve sözcüklerdeki heceleri ayırmak küçük çocuklar için kolaydır. Hecelerdeki sesleri ayırmak ise daha zor bir beceridir; bu yüzden çocukların bu beceriyi kazanabilmeleri için şiir, şarkı ve kitaplarda yer alan

kafiyeleri dikkatlice dinlemeleri ve fark etmeleri gerekmektedir (Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips ve Burgess, 2003:470-487).

Kafiye duyarlılığı sürecinde çocuklar önce iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığını söyler. Sonra hedef sözcükle kafiyeli olan sözcüğü bulur. En son olarak hedef sözcükle kafiyeli bir sözcük üretir. Çocuklar bu becerilere ana sınıfında uzmanlaşır (McGee ve Morrow, 2005: 47).

Ses birim duyarlılığı ise fonolojik duyarlılığın bir alt basamağıdır ve sözcüklerde bulunan her sesi fark edebilmeyi kapsar (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007). Ses birim duyarlılığı öncelikle iki sözcüğün aynı ses birim ile başlayıp başlamadığına karar verilmesi ile anlaşılır. Ardından çocuk aynı sesle başlayan sözcüklerin resimlerini eşleştirebilir. Daha sonra verilen hedef sözcük ile aynı sesle başlayan bir sözcük üretir (McGee ve Morrow, 2005).

Çocuklar aynı ses ile başlayan kelimeleri ayırt ettikten sonra sonu aynı ses ile sonuçlanan kelimeleri ayırt etmeye başlar (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007). Bir çocuk sözcüklerdeki duyduğu sesleri, ses birimlerine ayırmaya başladı ise harf ve ses ilişkisini kurup ses birimleri okumayı öğrenmeye hazırdır (Johnston, Anderson ve Holligan, 1996). Fonolojik duyarlılık becerilerinde ses birim farkındalığı ilkökul yıllarında ve okuma öğrenimi sürecinde hızlı bir gelişim gösterir. (Paris, 2011).

Fonolojik duyarlılık becerileri aynı düzeydeki çocuklar da gelişimi eşit düzeyde olan çocuklar ile çocukların bu becerilerindeki seviyeleri aynı yaş aralığında ki gruplarda da farklı olabilir. Çocukların bireysel özellikleri bu duruma etki etmektedir. Örneğin, bazı çocuklar dilin sesleri ile oynamaya diğerlerine göre daha istekli ve meraklıdır. Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips ve Burgess (2003), çocukların fonolojik duyarlılığı birbiri ile örtüşen, üst üste kesişen bir zaman içerisinde öğrendiklerini savunur. Çocuklar çok daha basit bir beceride uzmanlaşma olmadan öncede daha zor bir beceriyi öğrenmeye ve yapmaya başlayabilir. Araştırmacılar bu sürece “yarı paralel ilerleme” ifadesini kullanmaktadır. Birçok program fonolojik duyarlılık becerilerini belli başlı gelişimsel bir sıralama ile

kazandırmaya çabalamasına rağmen, Anthony vd. (2003)'nin araştırmasının bulguları ile bu çocuklara fonolojik duyarlılığı edindirmeye çalışırken eş zamanlı küçük hedefleri belirlemenin çocukta daha etkili olacağına işaret etmektedir. Araştırma bulguları, eğitimcilerin küçük çocukların fonolojik duyarlılık becerilerini farklı seviyelerde değerlendirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007).

Erken dil gelişiminin başlangıcında fonolojik süreç, en önemli bölümdür ve bütüncüdür (Scharer ve Zutell, 2003). Fonolojik duyarlılık becerilerinde uzmanlaşabilme, çocuklarında bu becerilerinde gün geçtikçe devamlı olarak ilerleme göstermelerine rağmen bil hayli uzun süren bir süreç söz konusudur. Bazı çocuklar içinde fonolojik duyarlılık becerilerinde doğrudan öğretim çok gerçekleşmese de uzmanlaşabilir, bazı çocuklar için de öğretim ve tecrübe kazanma daha çok gereklidir. Öğretmenler içinde öğretim ise, öğrenme ve tecrübe etme arasındaki bu ilişki üç değişik rehberlik yapma durumunu gerektirmektedir. Birincide, öğretmenler, söz konusu çocukların fonolojik duyarlılık becerilerini değerlendirmelidir. İkincisinde, söz konusu becerileri edinmek için çocukların evde veya okullarında bir öğretim planına gereksinimleri vardır. Bilhassa risk altında bulunan çocuklar için bu öğretim planının olması daha da önemlidir. Üçüncüsünde, fonolojik duyarlılık ile alakalı yapılması gereken görevler kolaydan daha karmaşık zor görevlere doğru okul öncesinden başlayarak ilkokul yıllarına girdikçe devam ettiği göz ardı edilmemelidir (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007).

#### **2.1.1.2. Sözel Dil Becerisi**

Sözel Dil becerisi okuma, dinleme veya yazma ve konuşma esnasında anlaşılan sözcüklerin toplamı olarak ifade edilir. Sözcük edinimindeki bireysel farklılıkların sebebi henüz tam olarak bilinmemektedir. Fakat genel olarak dinlenenleri ve konuşulanları anlama kapasitesinin, yani sözcük edinimine hazır oluşun bu farklılıklara sebep olduğu varsayılır. Sözcük edinimi oldukça önemli bir öğrenme görevi gerektirir. Çocuğun gelen konuşma içerisindeki sözcükler ile bu sözcüklerin

anlamalarını eşleştirmesi gerekir. Bu nedenle, maruz kalma sözcük edinimi için oldukça önemlidir (Huttenlocher vd., 1991).

Dinleme ve konuşma, çocuklara sözcük ve cümle ile ilgili duyarlılık kazandırır. Çocukların dinleme ve konuşmadan öğrendikleri, okuma ve yazma yeteneklerine katkıda bulunur. Çocuklar, içerisinde buldukları yaşa göre farklılaşan şekillerde değişik amaçlar için etrafındaki kimseleri dinlemeye başlarlar. Dinlemeyle ilgili çok çeşitli ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerden yola çıkarak dinleme; sözlü ve sözsüz mesajları doğru anlama, değerlendirme, organize etme, bilgileri hem kısa hem de uzun süreli olarak zihinde tutma, uyarana karşı tepkide bulunabilme becerisi olarak ele alınabilir (Taşer, 2012).

Dinleme, yürüyüş gibi, doğal olarak gelişmektedir. Belki de birçok kişinin dinlemeyi doğal bir beceri olarak düşünmesine sebep olan etken dinlemenin ana doğasıdır. Genel olarak iki bacağı olan bir çocuğun yürüyebileceğine, iki kulağı olan bir çocuğun dinleyebileceğine inanılır. Fakat bir çocuğun iki gözü olmasına rağmen, ona nasıl okunacağını öğretmek oldukça gerekli bir durumdur. Tıpkı bunun gibi iki kulağı olan bir çocuğa nasıl dinleneceğini öğretmek de gereklidir. Çocuğun büyüdükçe dinleme becerilerinin artacağına dair yanlış inanış giderek değişmektedir. Son yirmi yıl içerisinde dinlemenin doğasını ve dinleme becerileri geliştirildiğinde elde edilebilecek başarı durumları araştırılan çalışmalarda, dinleme öğretiminin dinleme becerilerini geliştirdiği kanıtlanmıştır. Çocukların tıpkı okuma becerilerinde olduğu gibi dinleme becerilerinde de potansiyelleri vardır. Dinleme, sistematik şekilde geliştirilebilecek bir beceridir. Problem çözme ve düşünme becerisi, dinleme becerisi ile doğrudan ilgilidir (Landry, 1969).

Dinleme ve dinlediğini anlama becerisi, erken okur yazarlık becerilerinin gelişmesi yönünden oldukça ehemmiyetli bir role sahiptir. Dinlediğini ve duyduğunu anlama becerisi, mevcut dil performansının gelişimi ile ilişkilidir. Bir dilin sesbilgisi, sözdizimi, anlambilim ve cümle yapısı gibi temel bileşenleriyle ilgili sorun yaşayan bireyler bu dile ait işitilen mesajları anlama problemi yaşarlar (Pearson ve Fielding, 1982).

### 2.1.1.3. Yazı Farkındalığı

Çocuklar için yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi, yeni doğan döneminde etrafa bakmaya ve dinleyerek dünyaya uyum sağlamaya başlamalarıyla başlar. Eğer bebeklik döneminden itibaren hikâye kitapları okunur ise, hikâye kitaplarının özelliklerini incelemek için görsel becerileri yeterli düzeyde gelişir. İşitsel becerileri de hikâyeyi okuyan kişinin sesi ile beraber hikâyeyi kolaylıkla takip edebilecek kadar gelişir. Yaklaşık bir yaşında, çocuklar ebeveynlerinin kucağındaki hikâye kitaplarının sayfalarına baktıkça yazı ve resimler arasındaki farkları tanımaya başlayabilir ve hatta belki de kâğıt üzerine ya da duvarlara karalamalar yapmaya başlayabilirler. Yaklaşık 2-3 yaşlarında, çevrelerindeki reklam panoları ve tabelalardaki birkaç harfi tanıyabilirler. Odalarının kapısına asılan isimleri veya favori hikâye kitaplarının ismi gibi dikkat çekici sözcükleri tanıyabilirler. Hatta çocuklar bu yıllarda kendi yazılarını üretmeye başlayabilirler. Bu durum yazının bir iletişim aracı olduğunu öğrendiklerine dair açık bir kanıt sağlar (Çetin, 2019).

Üç yaşındaki bir çocuk kendi kendine bir resmin yanına bir şeyler karaladığında ve bunun kendi ismi olduğunu ifade ettiğinde, yazının bir çizimden farklı olduğunu anlamaya başlamış demektir. Çocuğun bu karalamayı soldan sağa yapmış olması ise yazının yönüne ilişkin farkındalık edinmiş olabileceğinin göstergesidir. Geleneksel anlamda çocuklar yazı yazma becerisini kazanmadan çok önce karalamakta, çizim yapmakta, harfli şekiller kullanmakta ve rastgele harfler yazmaktadır. 4-5 yaşlarında, pek çok çocuk hikâye kitaplarında ve etrafındaki tabelalarda yazan basit sözcükleri okurlar. Hatta bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan kendi yazılarından hikayeler üretebilirler. Bu erken yazarlık becerileri, çocukların yazının işlevi ile ilgili bilgilerinin giderek arttığının göstergesidir. 5 ve 6 yaşlarında ise, yazıyı pek çok farklı işlev ya da amaca hizmet etmek için kullanırlar (Justice ve Sofka, 2014).

Doğumdan itibaren çocukların yazı hakkındaki bilgileri sosyo-kültürel etkileşimler yolu ile ortaya çıkar (Neumann, 2014). Harfler ve rakamların ortak özellikleri düz çizgiler, kavisli kenarlar ve dik açılardan oluşmalarıdır. Bu nedenle benzer görsel özellikleri paylaşırlar (Grissinger, 2012). Çocuklar artan tecrübeleri

sayesinde, semboller arasında ayırım yapmayı öğrenirler (Glass, 2002), bunları tanımlar ve adlandırır, yazının işlevlerine ait bilgileri hızla biriktirirler. Kendi yazılı üretimlerinin bilgilendirmek, öğretmek, uyarmak, tanıtmak, eğitmek, savunmak, heyecanlandırmak ve başkalarıyla paylaşmak için kullanılabileceğini öğrenirler. Hikâye kitapları, tabelalar, dergiler ve posterlerle karşılaştıklarında ise başkaları tarafından üretilen yazının da tüm bu amaçlara hizmet ettiğini öğrenirler (Justice ve Sofka, 2014).

#### **2.1.1.4. Alfabe ve Harf Bilgisi**

Alfabe bilgisi, çocukların, kelimelerin harflerden meydana geldiğini ve sözcüklerin sözel olarak dile aktarımında harf seslerinin kullanılmasını ve değişik harfleri birleştirerek değişik sözcükleri meydana getirdiğini farketmeleridir. Harf ve ses bilgisi, her bir harfin bir sesi olduğu bilgisidir (Bennett- Armistead, Duke, ve Moses, 2005). Alfabe ve harf bilgisini edinen çocuklar kendi kullandıkları dillerine ait harf yöntemini öğrenmiş olurlar.

Alfabe ya da harf bilgisi, çocukların hem büyük hem de küçük harf isimlerini bilmesini gerektirmektedir. Çocuklar harflerin isimlerini ve yazılışlarındaki sembollerini birbiriyle ilişkilendirebilmelidir. Çocuk her harfin bir sese karşılık geldiğini anlamlandırmalıdır. Okuma gelişiminde çocuk harfin bir ismi olduğunu, ayrıca konuşma dilinde de bir sesi olduğunu bilmelidir (Cabell, McGinty ve Justice, 2007).

Çocuklar okula başlamadan önce alfabenin harflerini fark etmeye başlar. Burada anlatılmak istenen, çocukların harfleri isimlendirebilmesi değildir. Sözü edilen, çevrelerinde sıkça gördükleri logo ve yazılı malzemelere ilgi göstermeleri ve isimlerini söylemeleridir. Çocuklar kendi isimlerini yazmayı öğrendiklerinde, kendileri için “kargacık burgacık” olarak görülen bu simgelere “harf” denildiğini fark ederler. Bazı küçük çocuklar “Annenin” A’sını, A harfi olarak değil de annenin “A” sı olarak tanırlar. Bazı belirli harflere anlamlar yükleyerek o harfleri tanımaya başlarlar. Bu durum; çocukların harfleri tanımadan önce onların kendileri için ifade



ettiği anlamlarını fark etmeleri ve bu şekilde harfleri birbirinden ayırt edebilmeleri sürecidir. Alfabe kuralları yazılı dildeki harflerin sistematik bir şekilde konuşma sesleriyle ilişkisinin anlamlandırılmasıdır. Çocuklar geleneksel anlamda okuma ve yazmayı, alfabe kurallarını kavramadıkça öğrenemezler. (McGee ve Morrow, 2005).

Anasınıfında çoğu çocuk büyük ve küçük harfleri doğru ve hızlı bir şekilde tanımayı öğrenebilir. Morris, Bloodgood, Lomax ve Perney (2003) çalışmalarında on beş harfin değerlendirilmesini içeren bir görevi altı yaşındaki çocuklara sunduklarında, çocukların yarısı, okul döneminin başında büyük ve küçük harfleri tanıyorken, okul döneminin sonunda tüm harfleri öğrenebildikleri anlaşılmıştır (Morris, Bloodgood, Lomax ve Perney, 2003).

Alfabadeki harf seslerini, harf isimlerini ve sözcük bilgisini değerlendirme farklıdır; çünkü alfabe bilgisi doğrusal olmayan bir süreçtir. Yani çocuğun harf bilgisi kendi dilindeki alfabe ile sınırlıdır. Çocuklar farklı yaş gruplarında farklı tür ve sayıda sözcük bilebilirler. Harf isim ve seslerinin bilgisi okuryazar olanlar, dört yaş öncesinde ve yedi yaş yukarısında olan çocuklar arasında normal bir dağılım gösterir (Paris, 2011).

Buna göre harf bilgisinin okul öncesi dönem sürecindeki kazanımında şu beceriler önemlidir. Alfabede yer alan hem büyük hem küçük harfleri tanımak, kendi adının içerisindeki bütün küçük ve büyük harfleri tanımak. Bildiği harfleri; çevresinde gördüğü yazılı malzemelerin (kitapların başlığı, sık görülen semboller) içinden göstermek. Harf seslerini ve şekillerini ilişkilendirmeye başlamak. Bildiği harflerle ilgili yorumlarda bulunmak. Örneğin çocuk, “A” harfi “araba” sözcüğünde, “B” harfi de “balık” sözcüğünde vardır, diyebilir. Bilinen sözcüklerin ilk harflerine dikkat etmeye başlamak. Sözcüklerin ilk harf sesleri olmadan sözcükleri söylemek, Harf-ses ilişkisini kurmaya başlamak. Sık tekrarlanan sözcükleri tanımaya başlamaktır (Morrow, 2007; Schickedanz, 2004).

Alfabe ve harf bilgisinin kazanımı, işitsel becerilerle beraber görsel algı becerilerini de kapsamaktadır. Algı, duyu organları yolu ile kazanılan bilginin

organize edilerek harmanlanıp yorumlanması sürecini oluşturur (San Bayhan ve Artan, 2011). Görsel algılama, Frostig'e göre (1964); görsel uyarıların tanınması, ayırt edilmesi ve daha önceki deneyimler ile ilişkili olarak yorumlanması yeteneğidir ve görsel algıyı beş alanda incelemiştir. Bu alanlar; göz ve motor koordinasyonunu, biçim ve zeminin farklılığı, şeklin tutarlılığı, ortamda konum algısı ve mekân ilişkilerin algılanmasıdır (Akt., Cornelia Friesen, 1969). Görsel algılamanın okula hazırlıklı olmaya da etki eden bir gelişim alanı olduğundan söz eder. Okuma ve yazma öğrenmede harf ve alfabenin tanınması ile görsel algı arasındaki ilişki de yadsınamaz (Unutkan, 2006).

### **2.1.1.5. Görsel Algı**

Görsel algı, dört, yedi yaşları arasında hızlı bir ilerleme gösterir ve desteklendiğinde gelişebilir (Cornelia Friesen, 1969). Görme, çevreyi aktif olarak keşfetmek için insanın başlıca duyusunun işlevidir. Bebeğin ilk görsel dünyası çok işlevsel olmamakla birlikte yedi ve sekizinci aylar boyunca olağanüstü değişiklikler gösterir. Görmenin gelişimi, gözün ve görme merkezinin hızlı olgunlaşmasıyla desteklenir. Yenidoğan bebeğin odaklama yeteneği ve renk algısı zayıftır. İkinci ayda bebekler görüş alanı içindeki renkleri ayırt ederler. Üç aylık iken yetişkinin yapabildiği kadar iyi bir şekilde bir nesneye gözlerini odaklayabilirler. Görsel ayırmada hassaslaşmaları iki yılda gelişir (San Bayhan ve Artan, 2011).

Görsel ayırt edebilme; nesnelerin rengi, şekli, hacmi ile boyutunun özelliklerine göre örtüşmesi ve farklılıkların ayrılması yeteneği olarak tanımlanır. Nesnelerin eşleştirilmesini yapabilen çocuk, sınıflandırma alanın da başarıyı sağlayabilmektedir. Çocuklar ilk önce oldukları yerin konumunu fark etme, daha sonra ise en yakın çevrelerindeki nesneler ile kendilerinin arasında oluşan ilişkileri, mesafeleri, kapsamı görsel algılama yolu ile yorumlamayı öğrenmektedir (Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü, 2000).

Erken okuryazarlığın gelişiminde çocukların çevrelerinde bulunan yazılı malzemeleri algılamaları, gelişmekte olan okuryazarlık yaklaşımında çok önemli bir

kazanımdır. Çocukların etraflarında yazılı biçimde yer alan pek çok kelime, harf, rakam ve sembol ve şekillere, “çevresel yazılar” denir (Neumann, Hood ve Neumann, 2011). Okuma gelişiminde betimledikleri; alfabe öncesi, kısmi alfabetik, tam alfabetik, birleştirilmiş ve otomatik alfabetik basamaklarında, çocukların görsel belirtilerden farklı biçimlerde faydalandıklarını ifade ederler. Alfabe evveli döneminde çocuklar alfabe bilgisine vakıf olmadıklarından görsel belleklerini kullanarak kelime, harf, rakam, sembol ve şekilleri bu yol ile anlamlandırmaya çalışırlar. Bu dönemde görsel olarak eşleştirme önemli bir beceridir. Okul öncesi dönemi çocuklarının büyük bir kısmı bu dönem içinde ve bazıları ise kısmi alfabetik olarak ifade edilen; kelimeleri tanıyıp yorumlarken “tahmin etme” becerisinin kullanılma döneminde yer almaktadır (Ehri ve Sandra, 1998).

### **2.1.3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Etkileyen Etmenler**

Çocukluk döneminde alınan okuma ve yazma becerileri, diğer gelişim alanlarında bulunan becerilerdeki gibi çevrelerinde bulunan uyarılar yoluyla kazanılmaktadır (Üstün, 2007). Çocukların okuma ve yazma yeteneklerini geliştirebilmeleri için uygun ortam şartlarının bulunmasına ihtiyaçları vardır. Gereksinim duyulan etkenler ve ortam şartları aşağıda belirtilmiştir;

- Fiziksel etkenler
- Bilişsel etkenler
- Çevresel etkenler
- Duygusal etkenler

#### **2.1.3.1. Fiziksel Etkenler**

Fiziksel etkenlerin, çocukların okuma-yazmaya hazır olmalarındaki etkilerini belirleyebilmek oldukça zor olmaktadır. Çünkü çocukların yaşları, görmeleri, işitmeleri, el-göz koordinasyonları, sağlık durumları ve cinsiyetleri gibi fiziksel özelliklerinin herhangi birinde bir problemin olması sorunun kaynağını oluşturuyor diye söylenebilir. Bir sorun olmadığında ise diğer etkenler dikkate alınarak

değerlendirilmelidir. Bu nedenle özenle belirlenmesi ve dikkat edilmesi gereken bir etkidir denilebilir (Healy, 1997).

Geçmişten günümüze kadar okula hazırlıkta etkili olan etkenlerin arasında bulunan fizyolojik yönden etkileyen etkenlerde esas olarak alınan değerlendirme yaştır. Yaş sınırı okula başlama anlamında ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Dünya genelinde 5 ve 6 yaş arasında değişiklik göstermektedir. Ülkemizde ise 2012 senesinde çıkan yönetmelik ile beraber okula başlama yaşı 5.5 yani 66 ay olarak belirlenmiştir. Fakat velilerin izinleri ve isteği doğrultusunda 60 aylık çocukların okula başlamasında sakınca bulunmamaktadır. Ülkeler arasındaki okula başlama yaşı farklılıklarının nedeni ise iklim farklılıkları, coğrafi konum, ülke genelindeki çocuk sayısı, okul olanakları ve öğretim modelleri gibi etkenlerdir. Okula başlama yaşı yönetmelikler ile kimi zaman üst seviyelere kimi zaman alt seviyelere çekilse de dünya genelindeki her ülkede uygulanan yönetmeliğe uyulsa da birinci sınıfa başlamak için hazır durumda olmayan çocuklarda bulunmaktadır (Oktay, 2002; Tehci, 2018; Strickland and Ayers, 2007).

Dünyanın algılanabilmesi için kullanılan duylardan en önemlisi görme duyu denilebilir. Görme problemlerinin ortaya çıkmaya başlaması veya doğuştan oluşu öğrenme başlangıcındaki çocuklarda engelleyici olabilir. Normal görme sorunu olmamasına rağmen yazılı metinde bulunan şekilleri karıştıran çocuklarda okuma ve yazma öğrenilmesi başlangıcında sorunların oluşmasına yol açabilir (Oktay, 2010).

Okuma gelişimi evresinde okul öncesi dönemdeki görsel ayırıştırma yeteneklerinde gözlemlenen gelişmeler oldukça önemlidir. Çocukların gerçek manada okuma için hazır olabilmesi için alt yapısının sağlam kurulmuş olması gereklidir. Öncelikle yazıya uygun mesafeden odaklanabilmeli ardından sözcükleri harfleriyle beraber ayırt ederek okuma işlevini gerçekleştirmek için dilimizin özelliği olan soldan sağa doğru yönünü izlemeli ve yerinin kaybedilmemesi için görsel gelişiminin yeterli olması gereklidir (Healy, 1997).

Biyolojik etkenlerin bir diğeri olan işitme; okul hayatına yeni başlayan çocukların öğreticinin verdiği talimatları duyabilmesi, çevresindekilerin söylediklerini anlayabilerek anlamlı cevapları verebilmesi ve doğru bir şekilde iletişimini kurabilmesi için son derece önemli duyardır. Özellikle çıkan seslerin doğru bir şekilde ayrıştırılması okuma yazma öğretimindeki başarı elde etmesinde ana kriterlerdendir. Sesleri yeterli seviyede duyan ve seslerin arasındaki benzerlikler ile farklılıkları ayırmasını sağlayabilen çocuklar okuma başarısına çok kolay ulaşır.

Buna karşın çocukları sesleri iyi bir şekilde ayrıştıramadığında ve yanlış bir şekilde algıladıklarından dolayı sese ait olan harfleri telaffuzlarında ve yazmalarında zorluk çekebilirler. Bunun nedeni Türkçe 'deki ses özelliklerinin incelenmesi ile algılanabilir. Çünkü Türkçe 'de ses elemanları oldukça fazla olup aynı sese sahip sözcüklerin bir arada farklı olmasıdır (Oktay, 2010).

Çocukların okuma ve yazma başarısının yanında akademik başarıları için de el-göz koordinasyonları önemlidir. El ve gözün beraber koordine içinde hareket etmesi yazma yeteneğinin kazanılması için önem arz etmektedir. Bunun sağlanması da el ve kol kaslarındaki gelişimin yanı sıra gözün çalışmasının uyumlu olmasına bağlıdır (Ertürk, 2017). Harflerin oluşturulmasında gereken çizgilere yeterince hükmedebilmelidir. Bu alan için gereken gelişimler bazen doğal gelişimin sonucuyla kazanılamayabilir. Bu nedenle özel araştırmaların yapılmasına, özel ve düzenli bir şekilde egzersizlerin yapılması gerekebilir. Bunun yapılabilmesi için çocuklara uygun fırsatların sağlanması gerekmektedir. Bu fırsatlar etkinlikler ile beraber çizim yapma, yazı yazma ve oyun teknikleriyle desteklenerek tekrar edilmelidir. Yapılan bu etkinlikler ile çocukların el-göz koordinasyonlarının ve kaslarının daha verimli kullanılmasını sağlayarak ilerleyen zamanlarda okuma ve yazma becerilerinde sorunların çıkmasını (Oktay, 2010; Bayhan ve Artan, 2004).

### **2.1.3.2. Bilişsel Etkenler**

Çocuklar okumayı öğrenirken yardımcı olabilecek yeteneklere daha önceden sahip olunması önem arz etmektedir. Fakat bu yeteneklerin yanında becerilerin

kazanılmasında etkiye sahip olan zekâ etkeninin de üzerinde durulması önemlidir (Akçum, 2005).

Zekâ etkeni çocukların anne ve babasından kalıtımsal olarak aldığı özelliklerdendir. Zekâ etkeni yapılan araştırmaları ile okuma olgunluğuyla zekâ arasındaki bağlantının kullanılan metoda, dil ve alfabe özelliklerine bağlı olarak değişimin olduğunu ancak çocuklardaki zekâ seviyeleriyle okuma başarısını gösteren puanların arasında önemli derecede bağlantılı olduğu belirlenmiştir (Oktay ve Unutkan, 2005).

5-6 yaşlarına sahip çocuklar daha mantıklı düşünceye sahiptirler. Çocukların bu dönemdeki kavram bilgileri epey fazla olmakla beraber öğrenmeye ve keşfetmeye olan istekleri oldukça fazladır. İlkokula başlama çağındaki çocuklar, Piaget'in geliştirdiği bilişsel gelişim kuramına göre somut işlemler çağındadırlar. Bu çağıdaki çocuklarda dil öğrenilmesinde, sosyalleşilmesinde ve düşünme süreçlerinin gelişiminde önemli ilerlemeler olmaktadır (Arı, 2005) Piaget'nin bilişsel kuramı, dilin genel bir bilişsel etkinlikler kurgusunun yansımasıdır. Yani Piaget, dili, çocuğun zihinsel gelişiminin içerisinde kazanabileceği sembolik beceri ve teteneklerinden biri olarak görür (Piaget, 2011).

### **2.1.3.3. Duygusal Etkenler**

Duygusal sorunlar, çocuğun çeşitli alanlardaki başarısını genellikle olumsuz olarak etkilemektedir. Yetişkinler, duygusal sorunlarını az da olsa kontrol edebilir ve bu yolla olumsuz etki azaltılabilir. Oysa, duygularını yoğun olarak yaşayan çocuk için duygusal sorunlar, neredeyse her alanda engelleyicidir (Oktay, 2010).

Çocuğun okula hazır olması konusunda sosyal-duygusal gelişim, kritik bir öneme sahiptir. Çocuk, çevresinde yetişkinlerin ve akranlarının olduğu sosyal bir dünyanın parçasıdır. Çocuğun sosyal yeterliliği, akranları ve yetişkinlerle etkileşim sonucunda gelişir. Çocuklar okula başladıklarında çocukların diğer çocuklarla işbirliği ve paylaşımında bulunması, verilen yönergeleri anlaması ve kurallara uyması

gerekmektedir. Çocukların bu dönemdeki ilişkilerinin niteliği onun sosyal ve duygusal gelişiminin ön belirleyicisi olup onların okul başarısını etkilemektedir. Çocuğun diğer çocuklar ve öğretmenleriyle olan ilişkileri kadar sınıfın duygusal iklimi de onların uyumuna, öğrenmesine ve sosyal-duygusal gelişimine etki etmektedir (Strickland ve Ayers, 2007).

Okuma yazma öğretiminin gayesi, çocuğun yaşamı süresince kullanmakta olduğu okuma ve yazma becerilerinin temellerini kazandırmaya yöneliktir. (Demirel, 1999; Kavcar vd.,1998). Okuma yazma öğretimi ile hedeflenen; okuma ve yazma gibi becerilerin edinilmesiyle beraber anlayabilme, düşünebilme, sorgulayabilme, sıralayabilme, sınıflandırma, sentezleme ve değerlendirebilme gibi bilişsel yetenek ve becerilerin geliştirilmesidir. Bu süreçte Türkçeyi doğru bir şekilde, aynı zamanda etkili ve güzel kullanma, düzgün ve doğru iletişim kurma, problem çözebilme, yaşamı boyunca öğrenme, karar verebilmek gibi becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Okuma zevk alınabilecek bir etkinliktir. İnsansa zevk alınacak bir faaliyeti çok daha fazla yapmak ister. Yapılacak uygulamalarla çocukların okuma ve yazma faaliyetlerinden keyif alarak yapmaları sağlanmalıdır (Johnson, 2008).

#### **2.1.3.4. Çevresel Etkenler**

Çocuklar, doğumlarından başlayarak davranışlarına, tutumlarına ve inançlarına şekil verilen aile ortamlarında yaşamaya başlar. Çocukları okul öncesi dönemindeki büyümesinin ve gelişmesinin her evresinde korumak, büyütme, gereksinimlerini karşılamak, yaşam standartlarını düzeltmek, gelişebilmesi için imkanları oluşturmak ailesinin olduğu kadar yakın çevresinin ve eğitim öğretim kurumlarının da bir görevidir (Ömeroğlu, 1998). Dilin öğrenilmesi yaşanan aile ortamında başlayarak yakın çevresi ile devam etmektedir. Çocuk doğumu sonrası ilk teması annesi ile başlayarak ardından baba, aile dostları, komşuları ve çocukları derken yaşının ilerlemesiyle temasa geçtiği kişi sayısı artar. Temas ettiği çevrenin artmasıyla doğru orantılı olarak çocuğun dilinin gelişimi de artar (Yıldız, 2004).

Kalıtım, bir çevre içerisinde oluşan potansiyel bir yetenektir. Kalıtım ya da çevre birbirine göre şu ya da bu düzeyde fazlasıyla önemli olmaktadır, hatta bunlardan sadece birinin yalnızca çok daha önemli olduğunu söylemek ve iddia edebilmesi için olanak yoktur. Hayatın bütün nitelikleri kalıtımın içerisinde, niteliklerin bütün gerçekleşme olanakları da çevreye dayanmakta olup, potansiyel yetenek ne kadar ç olursa çevre ile alakalı da o kadar büyük olması hususu bu prensipten çıkar. Araştırma sonuçları yaratıcılık ve zekânın irsi olabileceğini desteklenmiştir. Ancak her ikisinde de çevre büyük önem teşkil etmektedir. (Hazar, 2006).

Günümüzde çocuğun gelişmesinde sadece kalıtsal etmenler veya sadece çevre etmeni ile açıklandığı tek taraflı görüşler önemini kaybetmiştir. Toplumsal çevre şartlarının da çocuğun gelişiminde önemli etkisi olduğunu işaret eden ve hayatın ilk yıllarında içerisinde yaşadığı aile ve yakın çevresinin sağladığı imkanların çocuğun toplumsal, duygusal ve bilişsel gelişimindeki rolüne değinen görüşler giderek daha çok ön plana çıkmaktadır. Konu, bir tek etmenle değil, fakat çok çeşitli etmenlerin karmaşık bir etkileşimi olarak ele alınabilecek okul ve okuma hazırlığı açısından büyük önem taşımaktadır (Abdullayeva, 2018).

Yerinde düzeyde bilişsel gelişim çocuğun yakışır yaşantısına bağlı olmaktadır. Eğer çocuğun etkileneceği az etmen var ya da oyun oynayabileceği oyuncağı hiç yok ise çok büyük olasılık ile çevresini anlamlandırmakta ve kelime dağarcığını genişletmekte çok kısıtlı bir gelişim sergileyecektir (Oktay, 2010).

Yetersiz uyarılmayla, ebeveynin sebebi her ne olursa olsun var olan fırsatların yeterince değerlendirememesinden de meydana gelebilir. Şayet yetişkin birinin önderliği yok ise çocuk, tecrübelerinin en önemli gördüğü yönlerini göstermekte ve dilin yapısını ve içeriğini geliştirebilmekte zorluk çekmektedirler. Anlamasındaki ve konuşmasındaki olumsuz gelişim, çocukların daha sonraki okul başarısını da etkilemektedir. Bu fikirler, bugün çocuğun sergilediği gelişim alanında gün geçtikçe kabul gören Vygotsky'nin kültürel çevreyi çocuğun gelişiminde en öne geçmesini sağlayan teorisi ile de tutarlılık gösterir. (Oktay, 2002).



Okul öncesi dönemdeki çocuklar aile içerisinde etkili iletişim yolu ve ailenin çocukları ile geçirdikleri nitelikli zaman ile geliştirdikleri için çocuklarda olumlu sonuç vermektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan öğretmenlerin çocuklar ile beraber etkileşim içinde kitap okuma etkinliklerinin, çocukların okuma yazma becerilerini yapılandırılmaları ve sınıf ortamında kullanılması ile öğretmenlerin, çocukların dikkatini sözcüklerin ve harflerin üzerine erken okuryazarlıkta önemli etken olmaktadır (Abdullayeva, 2018).

Okul öncesi dönemde okuma ve yazmaya hazırlık uygulamaları, ilkokulda gösterilen okuma ve yazmaya hazırlık faaliyetlerinde çok daha fazla bir biçimde çocukları okuma yazmaya hazır hale getirmektedir. Çocuğun okula gitmesinden önceki dönemi öğretmenleri, çocukların bilgi edinebilme ve anlayabilme seviyelerini gözlem altına alarak, eğitime başlayacakları zamanlamaya karar vermelidir (Bloch, 2000). Çocukların öğrenmelerine fırsatın sağlanması ve olması gereken ortamın oluşturulması sağlanmalıdır. Öğretmenler üzerlerine düşen rollerini, öğrenmeye önderlik etme ve öğrenmeye sevk edebilmelerini genişletmelidir. Okul öncesi dönemi öğretmenlerinin, çocukların okuma ve yazmaya hazırlık etkinliklerindeki yeteneklerinin artmasına imkan verebilecek faaliyetleri kullanmalarına imkan vermelidir (Bodrova ve Leong, 1996). Bu sebeple, okul öncesi eğitimdeki çocukların kalemi, kâğıdı, boyayı, elışı kâğıtlarını, makası; yapıştırıcıyı, oyun hamurunu gibi metaryelleri ve tahta küpleri, yap- boz gibi oyuncakları, kullanabilmeyi desteklemek gerekli görülmektedir (Kılıçarslan, 1997). Çocuklara hikâye kitabını okumaları ya da anlatabilmeleri, birlikte hikâyeleştirip yazma ve dramatizasyonlara iştirak gibi anlamlı okuma faaliyetlerinin tertip edilmesi gereklidir. Çocuklara farklı hikâye kitapların tercih edilerek okunup, anlatılmasıyla çocukların okumaya ilgi duymaları sağlanmalıdır (Girgin, 2003). Çocukların, dildeki konuşma sesleri öğrenebilmesine yardımcı olabilmek ve olanak sağlanması için kelime oyunlarının oynanması istenmektedir (Soderman vd., 2004).

Günümüzde öğretmenlere verilen roller sınıf içinde değişmiştir. Öğretmenler artık öğretim mevzusunda hüküm verebilme yetkisine haiz bireyler olarak, programların geliştirmesi yönünden hem zorunluluklara hem de sorumluluklara sahip

bireylerdir. Dil yeteneklerinin öğretilmesinde, öğretmenlerin bizzat uygulayacakları kararlar hem içerikleri hem de öğretim seviyeleri üzerinde etkili olmaktadır (Akyol, 2011).

Öğretmenler, okuma ve yazma öğretimi programlarını en üst düzeyde çocukların nasıl öğrenebileceklerini veya kavrayabileceklerini tasarlamalıdır. Bunun nedeni ne öğretilmesi gerektiğinden çok çocuk grubunun seviyesi, öğrenme şekillerinin bilinmesiyle nasıl öğretilbileceği ile alakalı metotlar geliştirilmesi gereklidir. Eğitim öğretimin esasını oluşturan okumayı ve yazmayı öğrenecek çocukların öğretmeninin kazandıracığı özelliklerinin, hazırbulunuşluk düzeylerinin tespit edilmesiyle öğrenme olaylarının bu kapsamda uygulanması gereklidir (Öz, 2009).

Eğitim öğretimde bunların sağlayıcısı olan 5-6 yaş çocuk gruplarına eğitim ve öğretim veren öğretmenlerin önemli rolleri ve görevleri bulunmaktadır. Bunlar, meslektaşları, çocukları, velileri ve yöneticileriyle iyi iletişim kurmalıdır. Planlı hareket etmeye önem vermelidir. Toplumların isteklerini ve değerlerini iyi bir şekilde analiz ederek bulgularını eğitimin süreci içinde kullanmalıdır (Koç, 2010; Öz, 2009).

Öğretmenlerin bu rollerini ve görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmelerinin yanı sıra çocukların okul öncesi dönemde başarılı olmasını sağlayacak etken ise öğretmenlerin kişisel özellikleridir. Bunlar;

- Toleranslı ve dayanıklı olma;
- Fikirleri ile açık, esnek ve toparlayıcı olma;
- Candan, anlayışlı, güler yüzlü ve esprili olma;
- Çocuklara cesaret verici destekleyici olabilme şeklinde ifade edilebilir. (Erdem, 1998).

Okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde dikkat edilecek noktalar;

- Öğretmenlerin derste kullandığı stratejiler,
- Okuduğunu anlama, sorgulama ve yorumlama,

- Kitap sevgisi ve ilgisi,
- Kitap okuma alışkanlığı,
- Okunacak kitabın çocukların seviyesine uygunluğu,
- Okul öncesi dönemde kitaplar bol resimli ve az yazılı, ilköğretim döneminde ise çocukların okumayı öğrenmesine paralel olarak az resimli çok yazılı kitapların çocuğa sunulması kitaplarda ele alınan konuların çocuğun ilgisini çekmelidir (Gönen, 2004; Morrison, 2012).

#### 2.1.4. Okuma Becerileri

Okuma, “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleri ile görme, algılama ve kavrama süreci” (Calp, 2005) olarak tanımlandığı gibi “yazar ve okuyucunun arasındaki canlı ve etkin diyalogu zaruri kılan, etkili bir anlam kurabilme süreci” (Akyol, 2011) şeklinde ifade edilmektedir. “Görme, hatırlama, seslendirme ve yorumlama gibi birbiri ile bütünleşik hareketleri içeren okuma faaliyetinin genel mahiyeti iletişim kurabilme, algılayabilme, öğrenebilme, bilişsel ve duygusal kapsamı ile bir gelişim ve ilerleme sürecinden oluşmaktadır” (Sever, 2011). Okumaya hazırlık ise, çocuğun okumaya başlayabilmek için ön görülen bütün bilgi ve becerilere haiz olması olarak nitelenebilir. Çocuğun okumayı öğrenebilmesinde gerekli olan becerilerden bazıları; sözel dil becerisi, yazma ve imla, duyarını iyi bir şekilde kullanma, öğrenmeye motive olma ve kas kontrolünü sağlayabilmedir. Okul öncesi dönemde, çocukların küçük kas motor becerileri sürekli gelişmektedir. Beyin beş yaşına gelince gelişimini tamamlamış yetişkin beyin ağırlığının %90’ına ulaşmaktadır. Yedi yaşında görme keskinliği yetiştikine yakındır. Görme yetisi olgunlaşmaktadır. Çocuklar okuma ve yazmaya henüz başlamadan önce sesleri duymayı yani dinleyebilmeyi ve ses çıkartarak da konuşmayı öğrenmektedir. Kelimelerin arasındaki ses farklılıklarını ayırt edebilmektedirler. Tüm bu beceriler okumayı öğrenmede gerekli olan becerilerdir (Unutkan, 2003; Yazıcı, 2002; Görmez, 2007).

Okul öncesi dönemdeki çocukların, ilk okuma ve yazma tecrübelerini evde yani yaşadıkları ortamda edinmektedir. Çocukların okuma ve yazma tecrübelerinin

biçimlenmesinde ebeveynleri ve kardeşleri ile etkileşimleri yüksek rol oynamaktadır. Çocukların etrafında bulunan ve dikkatlerini çekecek resimli kitaplar ile çocuğun merakını çekebilecek ebeveynleri ya da kardeşleriyle iletişime geçebilmesine yardım ederek olanak sağlayacaktır. Ebeveynler, çocuklarına kitapları okurken, çocuk kitabın üzerinde bulunan dikkat çekici semboller ile konuşma arasındaki ilişkileri anlamaya başlar. Çocuğun çevresinde bulunan zengin ve çocukta uyarıcı etkide bulunan unsurlar, okuma ve yazmaya karşı isteğini artırır. Çocukların okula başlamadan önceki dönemde kazandığı okuma ve yazma tecrübeleri, okumaya başlangıç sırasında tanıştıkları araçları tanıma, anlama ve yorumlama yeteneklerinin ilerlemesi desteklemektedir. Ebeveynler ve öğretmenler çocuğa sundukları uyarıcılarla çocuğun etkileşime girmesine fırsat verirlerse onların öğrenme isteğini teşvik etmiş olurlar (Yazıcı, 2002).

Wortham'e (1998) göre, çocuklar ebeveynlerinin kucağına oturarak resimli olan kitaba bakma evresine olduğunda, okuma öğrenimi zamanı başlamış olur. Çocuk kitap okur iken, sayfaların üzerinde yer alan sembollerle ses çıkarma yani konuşma arasındaki bağlantıyı da anlamaktadır (Dere ve Ömeroğlu, 2001). Cunnigham (1995), okul öncesi dönemi çocuklarının aile ortamını incelendiğinde, ailelerin çocuklarının seviyesine uygun hikâye, masal ve şiir gibi resimli çocuk kitaplarını okudukları ve çocuklarıyla konuştukları görülmektedir. Çocuklar hoşlarına giden kitapları ailelerine sürekli okutmaktadırlar. Bu kitaplar çocuklara inanılmaz seviyede okuma deneyimlerini kazandırmaktadır. Ayrıca çocukların yazma etkinliklerinde de bulunmaktadır. Kitap okurken çocuklarla yaşanan etkileşim sayesinde çocuklar ve aileleri arasındaki iletişim de güçlenir. İletişim kurulan zamanlar çocuklar ve aileler için çok değerli zamanlardır (Akt: Çelenk, 1999).

Wifret (1993), okuma ve yazma yeteneklerinin gelişimi için, çocukların ifade dil becerileri, işitsel ve görsel algı, motorsal yetenekleri, verilen talimatları izleme ve anlama gibi becerilerinin gelişme göstermesi gereklidir (Yazıcı, 2002). Bu yeteneklerinin gelişimine yönelik okul öncesi eğitim programlarında aşağıdaki gibi etkinlikler hazırlanabilir:

**Dil yeteneği:** Okuma hazırlığı için en ehemmiyetli yetenektir. Çocuklar okuma ve yazmaya henüz başlamadan önce dinleme ve konuşabilmeyi öğrenmektedir. Anlatıcı dilin geliştirilmesi, çocuğun başka çocuklar ile etkileşime geçerek iletişime başlayacağı, kendi duygu ve düşüncelerini tanımlayabileceği, tecrübelerini ve intibasın benimseyebileceği uygun ortamların hazırlanması gereklidir. Örneğin, hikâyenin okunması, tamamlanması, yeni hikâye oluşturulması için sev edici, şiir okunması ve dinlenmesi, açık havada sergilenen oyunları, gözlemeleme gezileri, doğa ve fenni çalışmaları, kitaptaki resimlerin ya da kendi yapacakları hikâye şekillerinin yorumlanması gibi faaliyetler, çocuklarda tanımlayıcı dilin gelişimini olanak sağlar (Parlak yıldız ve Yıldızbaş, 2004).

**Görsel algı:** Küçük ayrıntıların fark edilmesiyle alakalı beceriler okuma ve yazmayla alakalı etkinliklere esas oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim programlarında bulunan nesne ve resmin arasında bulunan benzerlik ya da farklılıkların bulunması, geometrik şekillerin veya resimlerin birbirleri ile denkleştirilmesi, renk, biçim ve zemin ilişkisinin fark edilmesi gibi etkinlikler görüntüsel ayırt etmeye yönelik etkinliklerdir. Çizim, boyama, resim yapabilme ve yaptığı resimler bulunan olayları ve konumları anlatma gibi etkinliklerse, görsel motor algısının geliştirilmesine yönelik etkinliklerdir (Yazıcı, 2002; Baykan ve Turla, 1995).

Okul öncesi eğitim programı, çocukların hayatlarından başlayarak, hikâye edebilme ve diğer dil çalışmaları, çocukların basılı materyal ile alaka kurabilmesine imkan vermektedir. Bunun yanı sıra, çocuklara kitap okuma, çocuklara yeni terimler kazandırarak, kitaplara çocukların alaka duymalarını imkan vermektedir. Ayrıca çocukların dil becerilerini önemli ölçüde geliştirmektedir. Bu sayede çocuklar okula başladıklarında kendilerini daha iyi ifade edebilecek duruma gelebileceklerdir (Oğuzkan ve Oral, 2003).

Okuma becerilerinin gelişiminde fonolojik duyarlığın gelişmiş olması da çok önemlidir. Fonolojik duyarlığ; dilin manasından bağımsız bir şekilde, tek tek ses birimleri serisi şeklinde algılayabilme; verilmiş olan kelimeyi meydana getiren ses

öbeklerinin farkına varmış olma; sözlü bir sözcüğü meydana getiren fonolojik birimleri, her birinden bağımsız bir şekilde irdeleyebilme ve dile ait ses birimlerini idare edebilme gibi becerileri içermektedir. Çocuklar genellikle duydukları sesleri kendi kendilerine ayırt edebilmektedirler. Fakat nadiren de duymuş oldukları sesler ile, aşına oldukları kelimelerin arasındaki ilişkiyi sağlamakta zorlanabilirler. Bunun için çeşitli aktiviteler yardımı ile okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık kazandırılmaya çalışılmalıdır (Aşıcı ve diğerleri, 2010; akt. Sarıtaş, 2010).

Okul öncesi çocuklarda fonolojik farkındalığın gelişimini desteklemek için (Dodge, Colker-Horeman, 2004):

- Şiirlerin ve ritmik şarkıların söylenmesi,
- Kafiye kelime kullanılarak isimlerin ve kelimelerin üretilmesi,
- Kafiye ve tekrarlayan sesleri bir araya getiren, ritmik, orjinal ve dikkat çeken kelimeleri içinde bulunduran metinler okunması,
- Aynı ses ile başlayan isimlerin ya da kelimelerin üretilmesi gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların görsel ayırtma becerisi geliştirmeleri okuma gelişimi sürecinde ve daha sonraki yıllardaki okuma başarılarının üzerinde güçlü etkiye sahiptir. Bu beceriye sahip bir çocuk, kitaplara ve işaretlere karşı ilgilidir. Nesnelerdeki ve olağan sembol ve şekilleri benzerlikleri ve değişiklikleri algılar; ana renkleri ve ara renkleri tanır, pozisyon ve yön belirlemelerini yapar; okurken gereksinim hissedeceği görsel yönleri bilir ve sembolik biçimleri ayırır. Bu yetenekler çocuğun, harfleri anlayıp öğreneceği ve onları sözcükler şeklinde gruplar şeklinde algılamasına olanak sağlar. Okul öncesi dönemde okuma gelişimi için etkili olan işitsel farklılaştırma yeteneğine sahip olan çocuk, harf ve sözcüklerin okunuşlarını anlar; kelimelerin başlangıcındaki ve bitişlerindeki ses farklılıklarını ayırır, sözcüklerin ifade edilmesine ait oynatılan oyunlardan hoşlanır, okunan hikâyeleri ve şiirleri duymaktan hoşlanır (Oktay ve Aktan, 2004).

### 2.1.5. Yazma Becerileri

Yazma, “sözlü ya da sözsüz olan konuşma seslerini, karşılıklı olan görsel motor sembollerle çevirip ifade edebilme sürecidir”. Elin kullanılmasında yetkin olmak, tamamen gelişimi olmuş bir görme yeterliliği, dikkati sağlayabilme ve dile ait bir kavramı, ustalık ile yazıya dönüştürmek için önemli olan niteliklerdir (Polat, 2011).

3 ile 5 yaş aralığında elin kullanılması yeteneği ve genel gelişim, çocuğun emsaline bakarak sembollerin benzerlerini çizme sürecini yavaş yavaş arzu ettiği noktaya doğru ilerlemektedir. Kalemni kaldırarak öncesinden çizebildiği yere yakın bir yerden başlayarak devam etmesini gerektiren çizgileri çizmeye başlayabilir, bu gelişim süreci şüphesiz yazma becerisinin esas niteliklerinden biridir (Yavuzer, 2000).

Okul öncesi dönemindeki çocukların, yazmaya hazır hale gelmeleri için, parmaklarındaki kaslarının oldukça gelişmesi, el-göz koordinasyonunu sağlanabilmesi; kalem, defter gibi gerekli araç ve gereçleri doğru bir şekilde kullanabilme; satır, çizgi, sağ, sol, yukarı, aşağı, dik, yatık, eğri, iç, dış, alt, üst vb. kavramları bilme; yazmanın yönünün soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilme; çizgileri doğru yönde ve düzgün çizebilme, yazmaya istekli olma gibi bazı özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Yangın, 2007).

Okul öncesi dönemde doğru şekilde yapılması istenen çizgi çalışmaları ile yazma becerilerinin gelişmesinde önemli bir şekilde etkileyecektir. Okuma yazma yeteneğinin oluşumu aşağıdaki öğeleri ihtiva etmektedir. (Polat, 2011):

- Okuma ve yazmanın öğrenimi, yaşamın ilk yıllarında oluşmaya başlar.
- Okuma ve yazma çocuklarda karşılıklı olarak gelişim gösterir.
- Bazı şeyleri gerçekleştirebilmek için okuma ve yazmanın kullanılacağı gerçek hayat şartları okuryazarlığı geliştirir.
- Çocuklar okuryazarlığı faal bir şekilde öğrenir.

- Çocuklara bazı şeyleri okumak küçük çocukların okuryazarlık gelişim sürecinde rol oynamaktadır.
- Okuma yazmanın öğrenilmesi gelişime gösterecek canlı bir süreçtir.

Okul öncesi eğitim programında bulunan serbest zaman, Türkçe, müzik, oyun, fen ve doğa etkinlikleri zengin materyallerin bulunduğu çevrede ilkokulun ön şartını meydana getiren hareketlerin edinilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Okul öncesi eğitim programında var olan okuma ve yazmaya hazırlık çalışmaları, çocuklara henüz ilkokula başlamadan evvel okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine olanak vererek desteklenmesine imkan vermektedir (Yavuzer, 2000).

Okuma ve yazmaya hazırlık çalışmaları, çocuğun okuldaki ve ilerdeki hayatı için fazlasıyla önemlidir. Çünkü çocuğun okula yetenekli bir şekilde devamını sağlayıp sağlayamayacağını ve faal olarak katılıp katılamayacağını en iyi belirtilerinden biri de okuma ve yazmadaki ilerleme düzeyidir. Kişilerin okuma ve yazma becerileri hayat boyu ilerleme gösterse de okul öncesi dönem bu yeteneğinin fazla geliştiği dönemdir. Bu kapsamda çocuğun okul öncesindeki döneminde eğitimi rastlantılara bırakılmadan, planlayarak ve bir sistem halinde ele alınmalıdır (Boyle, 2006; Bay, 2008; akt. Kandır, Şahin, Dilmaç ve Yazıcı, 2010).

Okuma yazma öğrenirken öğrencilerin el-göz koordinasyonu, küçük kaslarını kullanma, yönergelere uyma, kalem ve defter kullanabilme, çizgi-satır kavramlarının farkında olma, etkin dinleme ve amaca yönelik çalışma gibi niteliklere sahip olmaları önemlidir. Okul öncesi eğitimde hikâye kitaplarının okunup öğrenciler tarafından anlatılması, hikâye tamamlama çalışmaları, resimlerin yorumlanması, öğrencilerin birbirleri ile girdiği iletişim dil becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Oyun hamuru, tuz seramiği, kil gibi malzemelerle yapılan yoğurma çalışmaları, kesme, katlama çalışmaları küçük kasların gelişimini destekler. Boyama çalışmaları, çizgi çalışmaları, rakamların yazımı, şekillerin üzerinden gitme ve çizme etkinlikleri kalem tutma ve kalemi kontrollü kullanma becerisinin gelişmesinde önemlidir (Polat, 2011).



Yazma becerileri karışık bir süreç olup; küçük kas denetimi, görsel algılaması, görsel motor algılama, hareket planlama, avuç hissiyatı, dikkat verme ve parmaklardaki duyu farkındalığı gibi bazı unsurlardan oluşmaktadır (Asher, 2006; Denton, Cope & Moser, 2006).

Küçük kas yeteneklerindeki gelişim, çocuğun yazma becerisinin gelişiminde etkilidir. Özellikle yazma faaliyetinin gerçekleşmesi için çocuğun yazma materyalini kavrayabilme görevini yerine getirmelidir. Kavrama kabiliyeti bebeğin nesnelere tutabilmesi ile gelişir. Burada sözü edilen kavrama, yazma materyalinin elde en uygun biçimde tutulması ve kullanılmasıdır. Elin yazma materyalini tuttukten sonra aracın el içerisine yerleştirilmesi safhası küçük kas yeteneklerinin kontrolünü gerektirmektedir. Tutmanın tutarlı biçimde devam ettirilmesi olarak yorumlanan avuç içi manipülasyon yeteneği, yazma materyalinin elde tutulmasını ve hareket ettirilebilmesini gerektirir (Case Smith, Bigsby & Clutter, 1998; Havens, 2002). Avuç içi manipülasyon becerisine ilintili bir şekilde meydana gelen bilek hareketleri, yazma materyalinin kâğıt üzerinde rahat bir şekilde hareketlendirilmesini sağlamaktadır. Bileğin çocuğa sağladığı destek kolun ve omuzun sağladığı destekten çok daha etkilidir (Havens, 2002).

Yazmaya hazırlık çocukların yazma sürecini daha kolay yürütebilmeleri ve yazı yazarken çok fazla zorlanmamaları için yapılması gereken çalışmaları 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).

### **3. GEREÇ ve YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırmanın Yöntemi**

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırma çalışmasının yerine, çalışma grubunun özelliklerine, veri toplama araçlarına ve yöntemlerine, verilerin analizine, araştırmanın etik yönüne ve araştırmanın varsayımları ile sınırlılıklarına ait bilgilere ve süreçlere yer verilmiştir.

#### **3.2. Araştırmanın Modeli**

Araştırma, 5-6 yaş gurubundaki çocuklara eğitim veren öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerindeki yeterlik algıları ile çocukların yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla veriler toplanmıştır. Ayrıca araştırma betimsel araştırma yöntemi şeklinde tasarlanmıştır. Betimsel araştırma bir konuya veya olaya ait katılımcıların görüşlerini veya ilgi, beceri, yeterlilik ve tutum gibi özellikleri belirleyen ve değişik araştırmalara bakarak daha büyük örneklem üzerinde uygulanan araştırmadır (İncirci, 2018).

#### **3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Karabük il merkezi ve Safranbolu ilçesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 5-6 yaş grubunda olan çocuklar ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmuştur. Bu kapsamda Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen verilere göre 2017-2018 eğitim öğretim yılında 1386 çocuk ve 132 öğretmen bulunmaktadır. Dolayısıyla çalışmanın evreni 1518 kişiden oluşmaktadır. Evren içerisinde %5'lik bir hata payının hesaba katılmasıyla olması gerekli olan en düşük örneklem sayısı 1442 kişi olarak belirlenmiştir.

Karabük il merkezinde ve Safranbolu ilçesinde çocuklara “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”, öğretmenlere ise “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan uygulamalarda toplamda 227 tanesi uygun görülmüştür. Fakat uygun görülen kontrol listelerinin ve anketlerin tekrar incelenmesi sonucunda 7 tanesinin eksik ya da hatalı olduğu belirlenmiş olup çalışma örneklemini 20 kadın öğretmen ve bu öğretmenlerin eğitim verdikleri 200 çocuk olmak üzere toplam 220 kişiden oluşmaktadır ve yapılan analizler bu verilerin üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Çocukların cinsiyetlerine ve yaşlarına ait demografik bilgilerin bulunduğu özellikleri Tablo 1’de verilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen anketin demografik özellikleri ise Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çocuk Katılımcılarının Demografik Özellikleri.

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kız	106	53
Erkek	94	47
<b>Yaş</b>		
5 yaş	80	40
6 yaş	120	60

Tablo 1’e göre, çalışmaya katılan çocukların %53’ü kız ve %47’si erkek; %40’ı 5 yaşında ve %60’sı da 6 yaşındadır.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.

<b>Yaş</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
21-30 yaş	2	10
31-40 yaş	14	70
41-50 yaş	4	20
<b>Öğretmenlik süresi</b>		
10 yıl ve daha az	8	40
11 yıl ve daha fazla	12	60
<b>Mezun olunan okul türü</b>		
Çocuk gelişimi ve eğitimi	7	35
Okul öncesi öğretmenliği	13	65
<b>Çalışılan okul türü</b>		
İlköğretim okulu	4	20
Bağımsız anaokulu	16	80

Tablo 2'ye göre, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %70'i 31-40 yaş aralığında, %60'ı 11 yıl ve daha fazla çalışma süresine sahip, %65'i okul öncesi eğitim alanından mezundur ve %80'i bağımsız anaokulunda çalışmaktadır.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, kişisel bilgi formu, okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalıklarını ölçmek amacı ile Alisinanoğlu ve Şimşek (2013) in geliştirdiği “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ve öğretmenlerin okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarının yeterliklerini değerlendirmek amacı ile Bay ve Alisinanoğlu (2010) nun geliştirdiği “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır.

#### **3.4.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacının oluşturduğu kişisel bilgi formunda, çocuğun, cinsiyeti, eğitim gördüğü okul ve doğum tarihi; öğretmenin cinsiyeti, yaş, öğretmenlik süresi, mezun olduğu okul, çalışılan kurumun türü (özel veya kamu) ve öğretmenliğini üstlendiği yaş grubu gibi sorular yer almaktadır.

#### **3.4.2. 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 geliştirilmiştir. Bu kontrol listesinde, okul öncesi dönemindeki çocukların, okuma ve yazı yazma becerilerinin gözlemlenebilmesi için uygun şekilde oturma, kalem, kâğıt tutma, kalem tutulmayan elle kâğıdı destekleme, gözle yazı materyali arasında uygun uzaklık bırakma, yazma yönünü bilme ve yönergelere uygun çizme gibi okuma ve yazmaya hazırlık ile ilgili hazır bulunuşluklarını değerlendirmektedir. Kullanılan kontrol listesi dokuz maddeden oluşmaktadır. Çocuklar, listede bulunan maddeler için uygun davranışı gösterdiğinde 1 puan, göstermediğinde ise 0 puan almaktadır.

Ayrıca bu listenin tamamının uygun olması durumunda çocuklar en fazla 11 puan almaktadır. Bunun nedeni dokuzuncu maddenin de kendi içerisinde üç kısma (üç farklı şeklin çizme becerisine) ayrılmasıdır.

Alisinanoğlu ve Şimşek (2013) tarafından yapılan ve geliştirilen kontrol listesinin güvenilirliğinin belirlenmesi için test-tekrar tekniği kullanılarak bağımsız puanlayıcıların arasındaki tutarlılıklar kullanılmıştır. Testin kararlılığına kanıt gösterilebilmesi için test tekrar tekniği neticesinde iki uygulamanın arasındaki ilişki 0,90 olup, kontrol listesindeki ölçülen özelliklerin oldukça kararlı bir yapıya sahip oluşturduğu gözlemlenmiştir. Puanlayıcılar arasında güvenilirlik katsayıların genel olarak incelenmesinde ise, uzmanların arasında en düşük korelasyonun 0,32, en yüksekinin ise 1,00 olduğu ve bütün korelasyon katsayılarının anlamlı seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Yüksek ve 0,05 seviyesinde anlamlılığa sahip korelasyonlar uzman görüşlerin ortak olması ve puanlayıcıların arasındaki güvenilirliğin sağlanmış olduğu biçiminde ifade edilmiştir.

### **3.4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Ölçeği**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Ölçeği, Bay ve Alisinanoğlu (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek sekiz faktör ve 33 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi beşli derecelendirme kullanılmış, uygulama seviyesine göre (1) Hiçbir Zaman, (2) Çok Az, (3) Nadiren, (4) Sıklıkla, (5) Her Zaman seçeneklerinden meydana gelmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği ve faktör yapısı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile incelenmiştir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 165, en düşük puan ise 33'tür. Ölçekten alınan yüksek puan, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek güvenilirlik kontrolünün sağlanabilmesi için yapılan Cronbach Alpha Katsayısı değeri 0,635 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik değerinin dikkate alınması ile anket ölçeğinin güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür (Özdamar, 2002).

### **3.5. Verilerinin Toplanması**

Araştırmanın amacına uygun olarak seçilen kontrol listesi ve ölçek için gerekli izinlerin alınmasıyla verilerin toplanmasına başlanmıştır. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği öğretmenler tarafından, çocuklar için Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi ise araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çocukların yazı yazmak için uygun biçimde oturma, kâğıdı ve kalem tutma, yazmaya hazırlık ile ilgili çizgilerin tamamlanabilmesi becerilerini belirlemek için gerekli ortam hazırlanmıştır. Kontrol listesinde tamamlanmamış bir şekilde üç çizgiden meydana gelen değerlendirme kağıtları kullanılmaktadır. Çocukların değerlendirmeleri yapılırken gözlemlerin kaydedilmesi için bireysel kayıt formları kullanılmıştır. Kullanılan kontrol listesinde çocuklar uygun davranışı gösterdiğinde “1 puan”, uygun olmayan davranış gösterdiğinde “0 puan” almaktadırlar.

Ölçekler 2017-2018 eğitim öğretim yılının Mayıs-Haziran aylarında uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine gerekli açıklamalar ve hatırlatmalar yapılarak ölçeklerin doldurulması istenmiştir. Çocuklara uygulanması ise araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin desteğiyle birebir gerçekleştirilmiştir. Verilen ölçeklerin doldurulması öğretmenlerle yüz yüze yapılmış olup her iki listenin doldurulması yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür. Araştırmacı tarafından çocuklara uygulanan kontrol listesi, çocukların sınıf öğretmenlerinin bilgileri ve araştırmacının bilgileri ışığında çocuklarla birebir gerçekleştirilmiştir.

### **3.6. Araştırma Verilerinin Analizi**

Araştırma sonucunda bulunan veriler SPSS 21 for Windows paket programının kullanılmasıyla analiz edilmiştir. Bu çerçevede birinci aşamada, katılımcıların demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında kontrol listesine ilişkin alınan puanlar arasında farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ve kontrol listesindeki değerlerin nümerik olması sebebiyle t-Testi, sorular ve sonuçlar arasında ilişkilerin olup olmadığının ve

ilişki var ise ne kadar olduğunun belirlenmesi için Pearson Korelasyon Katsayısı, değişkenlerin arasında var olan ilişkinin büyüklüğünü ölçebilmek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Öğretmen ölçeğinde ise, normal dağılım görülmemiştir ve bu gruplarda üç ya da daha fazla sayıda grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığının test edilebilmesi için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan tüm istatistiksel işlemlerin anlamlılık düzeyleri 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Ayrıca çalışmadaki ölçek ve kontrol listesinin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra Cronbach alfa istatistiğinin hesaplanması yoluyla ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenilir olup olmadıkları saptanmıştır. Ölçek ve kontrol listesinde her faktörünün güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Ayrıca kontrol listelerinin ortalama ve standart sapma değerleriyle faktörlerin arasındaki korelasyonlar, Pearson Korelasyon tekniğiyle hesaplanmıştır.

### **3.7. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın evrenini Karabük ili Safranbolu ilçesine bağlı bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocuklar ile bu çocuklara eğitim veren eğitimciler oluşturmaktadır. Dolayısıyla analizlerin sonucunda elde edilen bulguların geçerliliği sadece bu katılımcılardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

#### 4. BULGULAR

Bu bölümde, örnekleme yer alan öğretmenlerin ve çocukların kişisel bilgileri ve değişkenlere ait puanlara, ölçek puanları ile kontrol listesi arasındaki ilişkileri gösteren bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3'te çocukların cinsiyetlerine göre başarı düzeyleri verilmiştir.

**Tablo 3.** Çocukların Cinsiyetlerine Göre Kontrol Listesinde Bulunan Değişkenlerin Genel Başarı Düzeyleri.

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Toplar</b>	<b>Ortalan</b>
Kız	106	53	941	8,87
Erkek	94	47	807	8,58

Tablo 3'e göre, kızların toplam puanı 941, ortalama puanı 8,87'dir. Buna göre, kızların erkeklere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 4'te çocuklara uygulanan kontrol listesine göre, çocukların yazı yazma sırasında kalem tutma, yazı materyali biçimlerinin ve çizgi yönlerinin cinsiyete göre t-Testi sonuçları verilmiştir.



**Tablo 4.** Çocukların Yazı Yazma Sırasında Kalem Tutma, Yazı Materyali Biçimlerinin ve Çizgi Yönlerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.

Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama	t	p
Oturma	Kız	106	0,96	0,519	0,601
	Erkek	94	0,95		
Kalem uygun şekilde tutma	Erkek	94	0,95	1,184	<b>0,018*</b>
	Erkek	94	0,85		
Kalem uygun mesafede tutma	Kız	106	0,89	0,955	0,057
	Erkek	94	0,84		
Kâğıdı uygun şekilde tutma	Kız	106	0,89	1,355	<b>0,007*</b>
	Erkek	94	0,82		
Kalem tutulmayan elle kâğıdı destekleme	Kız	106	0,92	0,515	0,304
	Erkek	94	0,89		
Gözle yazı materyali arasındaki uzaklık	Kız	106	0,88	0,541	0,281
	Erkek	94	0,85		
Çizgilerin yönü yazma yönü (soldan sağa doğru)	Kız	106	0,94	0,786	0,116
	Erkek	94	0,91		
Çizgilerin yönü yazma yönü (yukarıdan aşağıya doğru)	Kız	106	0,93	0,770	0,124
	Erkek	94	0,90		
1. Çizgi	Kız	106	0,89	0,312	0,533
	Erkek	94	0,87		
Çizgi yönü	2. Çizgi	Kız	106	1,308	<b>0,009*</b>
	Erkek	94	0,76		
3. Çizgi	Kız	106	0,86	1,506	<b>0,003*</b>
	Erkek	94	0,78		

p<0.05\*

Tablo 4'te, kalem uygun şekilde tutmada anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (p<0,05). Kalem uygun mesafede tutmada ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (p>0,05). Başka bir ifadeyle, kız çocuklarının kalem uygun şekilde tutmaları erkek çocuklarına göre anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Bunun yanı sıra kalem uygun mesafede tutmada ise kız ve erkek çocuklarının arasında benzerliğin olduğu söylenebilir.

Tablo 4'teki yazı materyalleri biçimlerinin incelenmesi sonucunda ise kâğıdı uygun şekilde tutmada anlamlı farklılığın olduğu (p<0,05) kalem tutulmayan elle kâğıdı destekleme ve gözle yazı materyali arasındaki uzaklık boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir (p>0,05). Başka bir ifadeyle, kâğıdı uygun

şekilde tutmanın kız ve erkeklere göre farklılık gösterdiği ve kız çocuklarında uygun tutuşu daha çok sergilediği görülmektedir. Diğer sorularda ise kız ve erkek çocuklarda benzerliğin olduğunu ve kız çocuklarının yazı farkındalıklarında 5-6 yaş seviyesinde erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te çocukların yazı yazma sırasında çizgi yönlerinin başlangıçları ve devam ettirmelerinin cinsiyete göre değerlendirilmesinin sonucunda, çizgi yönü 2. ve 3. çizgi boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $p<0,05$ ), çizgilerin yönü yazma yönü (soldan sağa doğru ve yukarıdan aşağıya doğru) ve çizgi yönü 1. çizgi boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, anlamlı bir şekilde farklılaşmanın gerçekleşmediği soruların puanlandırılmasında kız ve erkeklerin birbirleri ile benzerlik gösterdiklerini söylenebilir.

Tablo 5'te çocuklara uygulanan kontrol listesine göre, çocukların oturma biçimlerine göre çoklu regresyon analizinin sonuçları verilmiştir.

**Tablo 5.** Çocukların Oturma Biçimlerine Göre Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişkenler	Standartlandırılmış katsayılar ( $\beta$ )	Standart Hata ( $\beta$ )	Standartlandırılmış katsayı ( $\beta$ )	t	p	
Oturma	,716	,082		8,762	,000	
Kalemi uygun şekilde tutma	,316	,047	,496	6,800	,000	
Kalemi uygun mesafede tutma	,057	,042	,095	1,368	,173	
Kağıdı uygun şekilde tutma	-,097	,039	-,164	-2,450	,015	
Kalem tutulmayan elle kağıdı destekleme	,016	,047	,023	,347	,729	
Gözle yazı materyali arasındaki uzaklık	-,033	,041	-,054	-,792	,429	
Çizgilerin yönü yazma yönü (Soldan sağa doğru)	,104	,056	,128	1,866	,064	
Çizgilerin yönü yazma yönü (Yukarıdan aşağıya doğru)	-,043	,053	-,056	-,812	,418	
Çizgi yönü	1. Çizgi	-,025	,055	-,040	-,463	,644
	2. Çizgi	-,174	,055	-,339	-3,160	,002
	3. Çizgi	,135	,061	,250	2,224	,027

R=.540 R(kare)=.292 Durbin watson 1,844 F=7,784 p=,000

Tablo 5’te görüldüğü gibi, Regresyon analizinin geçerliliğinin test edilmesi amacıyla Durbin-Watson Testi uygulanmış olup değeri 1,844 olarak bulunmuştur. Bulunan değere göre çoklu regresyon modelindeki bağımsız değişkenlerin arasında oto korelasyonun olmadığı söylenebilir. Regresyon analizindeki bağımsız değişkenlerin arasında oto korelasyonun olmaması istenen bir durumdur. Durbin Watson testi sonucunda bulunan değerler regresyon analizlerinde 1,5-2,5 arasında olması yeterlidir (Büyüköztürk vd., 2010).

Tablo 5’in incelenmesinde, Kalemli uygun şekilde tutma, Kâğıdı uygun şekilde tutma, Çizgi yönü 2. ve 3. çizgi boyutuyla ( $r = ,540, p < ,05$ ) anlamlı bir ilişkiyi verdiği görülmektedir. Ayrıca regresyon analizinin sonuçlarına göre, kalemli uygun mesafede tutma ( $\beta = ,095, p > ,05$ ), kalem tutulmayan elle kâğıdı destekleme ( $\beta = ,023, p > ,05$ ), gözle yazı materyali arasındaki uzaklık ( $\beta = -,054, p > ,05$ ), çizgilerin yönü yazma yönü (soldan sağa doğru) ( $\beta = ,128, p > ,05$ ), çizgilerin yönü yazma yönü (yukarıdan aşağıya doğru) ( $\beta = -,056, p > ,05$ ) ve çizgi yönü 1. çizgi ( $\beta = -,040, p > ,05$ ) boyutlarının anlamlı birer yordayıcısının olmadığı belirlenmiştir. Bununla beraber kalemli uygun şekilde tutma ( $\beta = ,496, p < ,05$ ), kâğıdı uygun şekilde tutma ( $\beta = -,164, p < ,05$ ), çizgi yönü 2. Çizgi ( $\beta = -,339, p < ,05$ ) ve çizgi yönü 3. Çizgi ( $\beta = ,250, p < ,05$ ) boyutlarında pozitif yönde ve anlamlı yordayıcısının olduğu tespit edilmiştir. Yani bir diğer ifade ile genel anlamda çocukların oturma biçimlerinin kontrol listesindeki değişkenler arasında yeterli düzeyde anlamlı farklılaşmanın gerçekleşmediği, kız ve erkeklerin birbirleri ile benzerlik gösterdiklerini söylenebilir.

Tablo 6’da kontrol listesine göre, çocukların cinsiyetlerine göre çoklu regresyon analizinin sonuçları verilmiştir.

**Tablo 6.** Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çoklu Regresyon Analizinin Sonuçları.

Değişkenler	Standartlandırılmış katsayılar (β)	Standart Hata (β)	Standartlandırılmış katsayı (β)	t	p
Oturma	1,794	,230		7,785	,000
Kalemi uygun şekilde tutma	-,079	,131	-,052	-,603	,547
Kalemi uygun mesafede tutma	-,036	,119	-,025	-,307	,759
Kağıdı uygun şekilde tutma	-,078	,111	-,055	-,703	,483
Kalem tutulmayan elle kağıdı destekleme	-,055	,133	-,032	-,414	,679
Gözle yazı materyali arasındaki uzaklık	-,015	,117	-,010	-,127	,899
Çizgilerin yönü yazma yönü (Soldan sağa doğru)	-,034	,157	-,018	-,219	,827
Çizgilerin yönü yazma yönü (Yukarıdan aşağıya doğru)	-,034	,148	-,019	-,230	,818
Çizgi yönü	1. Çizgi	,140	,091	,909	,364
	2. Çizgi	-,012	-,010	-,079	,937
	3. Çizgi	-,176	,171	-,135	-,1028

R=.168 R(kare)=.028 Durbin watson 1,857 F=,547 p=,855

Tablo 6’da görüldüğü gibi çocukların cinsiyetlerine göre yapılan Durbin-Watson Testinin sonucuna göre Durbin Watson değeri 1,857 olarak bulunmuştur. Bu değere göre çocukların oturma biçimlerinde olduğu gibi cinsiyetlerinde de bağımsız değişkenlerin arasında oto korelasyonun olmadığı söylenebilir.

Tablo 6’nın incelenmesiyle, çocukların cinsiyetlerine göre bağımsız değişkenlerin arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani değişken boyutlarının anlamlı birer yordayıcısı bulunmamaktadır.

Tablo 7’de öğretmenler için uygulanan ölçekte bulunan boyutların öğretmenlerin çalışma sürelerinin arasındaki farklılıklara ilişkin Mann Whitney U testinin sonuçları verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinde Bulunan Boyutların Öğretmenlerin Çalışma Sürelerinin Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testinin Sonuçları.

Boyutlar	Öğretmenlik Süresi (Yıl)	Sayı (N)	U	p
Dikkat ve Bellek Çalışmaları	10 yıl ve daha az	8	22,500	,408
	11 yıl ve daha fazla	12		
Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	10 yıl ve daha az	8	22,500	,939
	11 yıl ve daha fazla	12		
Okuma Yaz. Haz.Çalış..Bedensel Hazırbulununuşluk Ç.	10 yıl ve daha az	8	16,000	,260
	11 yıl ve daha fazla	12		
Türkçeyi Doğru Kul.Yön. Çalışmalar	10 yıl ve daha az	8	24,000	,760
	11 yıl ve daha fazla	12		
Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	10 yıl ve daha az	8	24,000	,730
	11 yıl ve daha fazla	12		
Kendini Sözel Olarak İfade Et. Yön. Çalış.	10 yıl ve daha az	8	27,000	,892
	11 yıl ve daha fazla	12		
Başkalarıyla İlişk. Yönet.Yön.Çalış.	10 yıl ve daha az	8	23,000	,483
	11 yıl ve daha fazla	12		
Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	10 yıl ve daha az	8	24,000	,875
	11 yıl ve daha fazla	12		

Tablo 7’de, ele alınan boyutlar ile öğretmenlerin öğretmenlik süreleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ).

Tablo 8’de öğretmenler için uygulanan ölçekte yer alan boyutların öğretmenlerin mezun oldukları okul türü arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U-Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinde Bulunan Boyutların Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testinin Sonuçları.

Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	Sayı (N)	U	p
Dikkat ve Bellek Çalışmaları	Çocuk gelişimi ve bölümü	7	33,000	,604
	Okul öncesi öğretmenliği	13		
Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	Çocuk gelişimi ve bölümü	7	20,000	,276
	Okul öncesi öğretmenliği	13		
Okuma Yaz. Hazırlık Çalış. Bedensel Hazırbulununuşluk Çal.	Çocuk gelişimi ve bölümü	7	30,000	,644
	Okul öncesi öğretmenliği	13		
Türkçeyi Doğru Kul. Yönelik Çalışmalar	Çocuk gelişimi ve bölümü	7	35,000	,545
	Okul öncesi öğretmenliği	13		
Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	Çocuk gelişimi ve bölümü	7	38,000	,990
	Okul öncesi öğretmenliği	13		
Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yön. Çalışmalar	Çocuk gelişimi ve bölümü	7	27,000	<b>,038*</b>
	Okul öncesi öğretmenliği	13		
Başkalarıyla İlişkilerini Yönet.Yönelik Çalışmalar	Çocuk gelişimi ve bölümü	7	34,500	<b>,042*</b>
	Okul öncesi öğretmenliği	13		
Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	Çocuk gelişimi ve bölümü	7	37,000	,986
	Okul öncesi öğretmenliği	13		

\*p<0,05

Tablo 8'e göre Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmaları ve Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalarının arasında öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Bunun yanı sıra diğer boyutlarda anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Bu tablodaki anlamlı farklılık Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar ve Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar değişkenlerinin öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri arasında okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi bölümü mezunlarının arasında meydana gelmiştir.

Tablo 9’da öğretmenler için uygulanan ölçekte bulunan boyutların öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U-Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Ölçeğinde Bulunan Boyutların Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testinin Sonuçları.

Boyutlar	Çalışılan Okul Türü	Sayı (N)	U	p
Dikkat ve Bellek Çalışmaları	İlköğretim	4	22,000	,214
	Bağımsız	16		
Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	İlköğretim	4	13,000	<b>,049*</b>
	Bağımsız	16		
Okuma Yaz. Hazırlık Çalış. Bedensel Hazır bulununuşluk Çalışmaları	İlköğretim	4	26,000	,547
	Bağımsız	16		
Türkçeyi Doğru Kul. Yönelik Çalışmalar	İlköğretim	4	6,000	<b>,004*</b>
	Bağımsız	16		
Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	İlköğretim	4	22,000	,317
	Bağımsız	16		
Kendini Sözel Olarak İfade Et. Yön. Çalışmalar	İlköğretim	4	21,500	,261
	Bağımsız	16		
Başkalarıyla İlişkilerini Yönet.Yön. Çalışmalar	İlköğretim	4	17,500	<b>,042*</b>
	Bağımsız	16		
Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	İlköğretim	4	22,500	,351
	Bağımsız	16		

\*p<0,05

Tablo 9’da verilmiş olan analiz verilerinin sonuçlarına göre Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar, Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar, Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazır bulununuşluk. Çalışmaları ve Dikkat ve Bellek Çalışmaları boyutlarının arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (p>0,05). Fakat Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar, Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar ve Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmaları boyutları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır (p<0,05). Oluşan anlamlı fark

ise çalışılan kurumlara göre Bağımsız okullarda olarak meydana gelmiştir. Bunu okul öğrenci öğretmenlikte eğitimin diğer bölümlere göre sistemin farklı işleyişine atfedilebilir.

Tablo 10’da öğretmenlere uygulanan ölçekte yer alan boyutların çocuk yaş grupları arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U-Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinde Bulunan Boyutlarla Çocukların Yaş Grupları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.

Boyutlar	Çocuk Yaş Grubu	Sayı (N)	U	p
Dikkat ve Bellek Çalışmaları	5	13	22,500	,184
	6	7		
Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	5	13	22,000	,491
	6	7		
Okuma Yaz. Haz. Çalış. Bedensel Hazırbulununuşluk Çalışmaları	5	13	17,000	,273
	6	7		
Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar	5	13	16,000	,502
	6	7		
Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	5	13	16,500	,523
	6	7		
Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar	5	13	17,500	,694
	6	7		
Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar	5	13	18,000	,170
	6	7		
Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	5	13	21,500	,129
	6	7		

Tablo 10’daki analiz sonuçlarının incelenmesiyle ele alınan boyutlar ile öğretmenlerin öğretmenlik süreleri arasında anlamlı farkın oluşmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ). Bu durum şöyle açıklanabilir, öğretmen ölçeğinde farklılığın görülmesi istenilmemiştir. Bunun nedeni herkesin aynı şekilde eğitimleri almasının gerekliliğidir. Dolayısıyla istatistiki verilerde anlamlı seviyede farklılığın oluşması olumlu olarak karşılanırsa da bu çalışmada anlamlı farklılığın oluşmaması olumlu karşılanmıştır.

Tablo 11’de öğretmenlere uygulanan ölçekte bulunan değişkenler ile çocuklara uygulanan kontrol listesinin arasındaki ilişkinin analiz sonuçları verilmiştir.



**Tablo 11.** Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Ölçeği Alt Boyutları ve Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerileri Kontrol Listesi Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonuçları.

Değişkenler		Oturma	Kalem	Kalem	Kâğıdı	Gözle yazı	Çizgilerin yönü	Çizgilerin yönü	Çizgi yönü	Çizgi	Çizgi yönü
			Uygun Şekilde Tutma	Uygun Mesafede Tutma	uygun şekilde tutma	arasındaki uzaklık	Yazma yönü (soldan sağa doğru)	yönü (yukarıdan aşağıya doğru)	1	yönü 2	3
Dikkat ve Bellek Çalışmaları	R	-,191	,413	,229	,012	-,131	-,131	-,131	,366	<b>,589*</b>	,171
	P	,419	,071	,331	,961	,583	,583	,583	,112	,006	,471
Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar	R	-,229	<b>-,695*</b>	<b>-,484*</b>	,089	-,040	,100	,342	-,042	-,306	,044
	P	,330	,001	,031	,7085	,866	,673	,141	,866	,189	,855
Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazır bulununluşluk Çalışmaları	R	-,386	-,407	,167	,319	-,106	,253	,253	,253	,368	,368
	P	,093	,075	,483	,170	,658	,281	,281	,281	,110	,110
Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar	R	-,075	-,113	,216	,250	-,258	,164	,164	,164	-,068	,238
	P	,753	,635	,361	,287	,272	,489	,489	,489	,775	,311
Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar	R	-,164	-,323	-,028	<b>,469*</b>	-,400	,232	,232	,000	-,077	,168
	P	,490	,165	,908	,037	,080	,325	,325	1,000	,748	,478
Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar	R	-,319	-,345	,059	,441	-,405	,180	,180	,180	-,065	,262
	P	,170	,136	,804	,052	,076	,447	,447	,447	,784	,265
Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar	R	,191	-,140	-,140	,317	,147	,147	,147	,147	-,125	,214
	P	,420	,556	,556	,173	,535	,535	,535	,535	,599	,364
Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar	R	-,444	-,633	-,163	,248	-,372	-,103	,289	-,103	-,150	-,150
	P	0,50	,103	,493	,292	,107	,665	,216	,665	,528	,528

Tablo 11’de Spearman Korelasyon analizi değerlendirilmesi sonucunda ğretmen ölçeğinde yer alan dikkat ve bellek çalışmalarının çocuklara uygulanan çizgi çalışmalarının ikincisinde anlamlı farklılığın oluştuğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra Kalem Uygun Şekilde Tutma ile Kalem Uygun Mesafede Tutma uygulamalarının Görsel Algılamaya Yönelik alışmalar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Ayrıca Kâğıdı uygun Şekilde tutma uygulamasıyla Problem zmeye Yönelik alışmalar ifadesi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer ifadeler ve uygulamalar arasında ise anlamlı farklılık tespit edilememiştir ( $p > 0.05$ ).



## 5. TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algıları ile çocuklarda yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişki, “Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliklerini Belirleme Ölçeği” nde ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” inde bulunan değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları tartışılmıştır.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ile yapılan değerlendirmeler doğrultusunda kızların erkeklere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Maki, Voeten, Varuras ve Poskiparta (2001), Çabuk (2014) ve Çağdaş ve Şahin Seçer (2002) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeninin kız çocukların lehine anlamlı ilişkinin sonucuna varılmış olsa da (Obalar, 2009; Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004, Çiftçi, 2007) yapılan çalışmaların çoğunda cinsiyet faktörünün tek başına bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kuru ve Kökaslan (2012) tarafından yapılan çocukların psiko-motor gelişimlerinde oyunun etkisi araştırmasında ince motor becerilerinde kızların daha gelişmiş olduğunun sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, kız çocukların ince motor becerilerinde daha gelişmiş olduğunu varsayarsak, okul öncesi eğitim kurumuna başladığında yazı yazmaya hazırlık çalışmalarında daha başarılı olabileceği söylenebilir.

Çocukların yazı yazma sırasında kalemi tutma, yazı materyali biçimlerinin ve çizgi yönlerinin cinsiyete göre sonuçlarının incelenmesiyle kız çocuklarının kalemi uygun şekilde tutmaları erkek çocuklarına göre anlamlı bir biçimde daha yüksek bulunmuştur. Kalemi uygun mesafede tutmada ise kız ve erkek çocuklarının arasında benzerliğin olduğu söylenebilir. Yoleri ve Tanış (2014) tarafından yapılan çalışmada, elde edilen sonuçlar cinsiyet değişkeninin çocukların okula uyumları arasında farklılığın olmadığını belirtmiştir. Erkan (2011) tarafından da gerçekleştirilen

çalışmada cinsiyet değişkeninin çocukların okula hazır bulunmuşluklarında anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Ayrıca Tural (2015) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet değişkeninin okuma ve yazma başarılarında anlamlı fark oluşturmadığını göstermektedir. Tüm yapılan bu araştırmalara göre sonuçların farklı olduğu görülmektedir. Bu yapılan araştırmalar arasında bulunan zaman farklılığına, okul başarı düzeyine ve bölge farklılığına atfedilebilir. Bunun yanı sıra, Maki, Voeten, Varuras ve Poskiparta (2001) okul öncesi dönemdeki çocukların yazma olgunluğunu cinsiyetlerine göre 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 cinsiyetlerine göre gösterdiği yazı yazma becerisinin tahmin edilmesinde önemli bir yordayıcı olduğunu saptamışlardır. Diğer taraftan 5-6 yaş seviyesinde kız çocuklarının aldıkları başarı puanlarının erkek çocuklarına göre daha yüksek olmasının nedenini çocukların sosyal problem çözmelerindeki farklılıktan kaynaklandığına atfedilebilir (Arı ve Yaban, 2012). Arı ve Yaban (2012), tarafından yapılan çalışmada, çocukların cinsiyetleriyle sosyal problem çözme davranışlarının arasında anlamlı farklılığın olduğunu saptamışlardır. Çalışmalarının sonuçlarında kızların sosyal problem çözme becerilerinin erkeklere göre daha iyi olduğunu göstermiştir. Ayrıca Gültekin (2011), 5-6 yaş çocuk gruplarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler yönünden değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucuna göre cinsiyet değişkenini değerlendirmiş olup, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Çocukların oturma biçimlerine göre çoklu regresyon analizinin geçerliliğinin test edilmesi amacıyla Durbin-Watson Testi uygulanmış olup değeri 1,844 olarak bulunmuştur. Bulunan değere göre çoklu regresyon modelindeki bağımsız değişkenlerin arasında oto korelasyonun olmadığı söylenebilir. Regresyon analizindeki bağımsız değişkenlerin arasında oto korelasyonun olmaması istenen bir durumdur. Alisinanoğlu ve Şimşek (2013) ve Şimşek (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer sonuca ulaşılmıştır.

Çocukların cinsiyetlerine göre yapılan Durbin-Watson Testinin sonucuna Durbin Watson değeri 1,857 olarak bulunmuştur. Bu değere göre çocukların oturma biçimlerinde olduğu gibi cinsiyetlerinde de bağımsız değişkenlerin arasında oto korelasyonun olmadığı söylenebilir.

Çalışma grubunu oluşturan Öğretmenlerin Okuma Ve Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği, dikkat ve bellek çalışmaları, görsel algılamaya yönelik çalışmalar, okumaya yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları, Türkçeyi doğru kullanmaya dair çalışmalar, problem çözmeye dair çalışmalar, kendini sözel olarak anlatabilmeye yönelik çalışmalar, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmaları boyutlarıyla incelenmiştir. Öğretmenlere uygulanan ölçekte bulunan değişkenlerin öğretmenlerin çalışma sürelerinin arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durum literatürdeki çalışmalarla örtüşmektedir. Cemaloğlu ve Şahin (2007), tarafından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik seviyelerine yönelik yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarındaki heyecanlarının kıdemleri arttıkça azaldığını; duyarsızlaşmanın ve duygusal tükenmenin arttığını ortaya koymuşlardır. Yapılan çalışmada da 20 yılın üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin anlamlı bir farklılığı göstermedikleri görülmektedir. Ayrıca, Ekici (2006), öğretmenlerin yeterlilik düzeylerine yönelik yaptığı çalışmada mesleki kıdeme yönelik anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamıştır.

Çalışmada, Kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar ile başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar değişkenlerinin öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı ilişkide olduğu belirlenmiştir. Burgess ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan çalışmada okuma ile ilgili üniversitede daha fazla ders alan öğretmenlerin daha fazla okuma yazmaya hazırlık çalışması uyguladıklarını belirlemiştir. Araştırmanın neticelerine göre de üniversitelerin ilgili bölümlerinde de okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik ders verildiği yorumu yapılabilmektedir. Yapılan araştırmanın literatürle özdeşleşmektedir. Saracaloğlu, Aslantürk ve Çengel (2006), tarafından öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ilişkin yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yeterlilik

seviyelerinin, mezun oldukları bölüme ve hizmet içi eğitim programlarına katılma durumlarına göre anlamlı farklılığı gösterdiğini belirlemiştir. Ayrıca, Alisinanoğlu ve Bay (2007), tarafından anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yeterlilik algılarının belirlenmesi çalışmasında çocuk gelişimi ve bölümü ve okul öncesi öğretmenliği arasında anlamlı ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir.

Huls (2002) yaptığı gözlemin neticesinde öğretmenlere okuma yazma becerilerine yönelik hizmet içi eğitim verilmesinin gerektiğini belirtmiştir. Anasınıfı öğretmenlerine hizmet içi eğitimin verilmesi, onların mesleki yeterliliğinin artmasını sağlayacaktır. Özellikle diğer seçeneğin içinde bulunan normal lise, açık öğretim kız meslek lisesi, meslek yüksekokulu, açık öğretim fakültesi okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarından mezun olan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik kendilerini geliştirme eğilimi içinde oldukları göz önünde bulundurulur ise bu öğretmenlere hizmet içi eğitimin verilmesiyle bu konuda kendilerini daha da geliştirmelerine destek verilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasındaki farklılığa ilişkin analiz sonuçlarına göre Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar, Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar, Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulununuşluk Çalışmaları ve Dikkat ve Bellek Çalışmaları boyutlarının arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Fakat Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar, Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar ve Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmaları boyutları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır. Oluşan anlamlı fark ise çalışılan kurumlara göre Bağımsız okullarda olarak meydana gelmiştir. Bu sonuç literatürde yapılan bağımsız ve ilköğretim değerlendirmeleriyle uyum sağlamaktadır. Ekici (2018), tarafından okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmada bağımsız kurumlarda çalışanların daha pozitif olduğu belirtilmiştir. Ayrıca İnce ve Şahin (2016), tarafından birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalıştırılan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması adlı

çalışmada yapılan incelemelere göre bağımsız sınıflarda çalışan öğretmenlerin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edildiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin eğittikleri çocuk yaş grupları arasındaki farklılığa ilişkin analiz sonuçlarına göre ele alınan boyutlar ile öğretmenlerin öğretmenlik süreleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu durum şöyle açıklanabilir, öğretmen ölçeğinde farklılığın görülmesi istenilmemiştir. Bunun nedeni herkesin aynı şekilde eğitimleri almasının gerekliliğidir.

Öğretmenlere uygulanan ölçekte bulunan değişkenler ile çocuklara uygulanan kontrol listesinin arasındaki ilişkinin analizler sonucunda öğretmen ölçeğinde yer alan dikkat ve bellek çalışmalarının çocuklara uygulanan çizgi çalışmalarının ikincisinde anlamlı farklılığın olduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra Kalemli Uygun Şekilde Tutma ile Kalemli Uygun Mesafede Tutma uygulamalarının Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca Kâğıdı uygun şekilde tutma uygulamasıyla Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar ifadesi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer ifadeler ve uygulamalar arasında ise anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde, görsel algı çalışmalarıyla kâğıdı ve kalemli uygun şekilde tutma arasında farklılığın olduğu görülmektedir. Yost ve Judi (2001), iyi düzeyde el yazısına sahip ilköğretim birinci sınıf çocuklarının kötü el yazısına sahip çocuklara göre görsel algı becerilerinin daha iyi olduğu belirlemişlerdir. Görsel algılama becerisi çocukların 3-7 yaşları arasında hız kazanmaktadır (Akt. Yüksel ve Kılıçgün, 2012). Bu sonuç, araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

## 6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada öncelikle okul öncesi dönemi çocuklarının öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak istisnai durumlar dışında 5-6 yaş grubuna sahip çocukların okuma, yazı farkındalıkları ve okuma ve yazı yazma sırasında oturma biçimlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği'nde öğretmenlerin mevcut durumlarına göre yaptıkları uygulamaların arasında farklılığın olup olmadığının incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgular çözümlenmeye çalışılan soruların sırasına göre aşağıda verilmiştir.

### 5.1. Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların yaşlarının onların okuma ve yazı farkındalıklarını etkilemediği ve anlamlı bir farkın oluşmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan çocukların oturma biçimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Çocukların cinsiyet değişkenlerine göre elde edilen sonuçlarda, kalemi uygun bir şekilde tutmada anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Ayrıca bu sonuca göre kız çocuklarının erkek çocuklarına göre kalemi uygun şekilde tutma ortalamasının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin de bir diğer anlamlı farklılaşma ise kâğıdı uygun şekilde tutma da görülmüştür. Kalemi uygun tutmada olduğu gibi burada da kız çocuklarının ortalamasının daha fazla olduğu görülmüştür. Kontrol listesinde verilen çizgi çalışmasında da anlamlı farklılaşmanın meydana geldiği görülmüştür.

Öğretmenler için uygulanan ölçeğinde bulunan boyutların öğretmenlerin çalışma sürelerinin arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Öğretmenler için uygulanan ölçeğinde bulunan boyutlarda kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmaları ve başkaları ile ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalarının arasında



öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar, Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar, Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazırbulununuşluk Çalışmaları ve Dikkat ve Bellek Çalışmaları boyutlarının arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Öğretmenler için uygulanan ölçeğinde bulunan boyutların öğretmenlerin eğittikleri çocuk yaş grupları arasında anlamlı farkın olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmaları, Problem Çözmeye Yönelik Çalışmaları ve Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmaları boyutları istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin çalışma sürelerinin Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalarının dışındaki değişken haricinde istatistiksel olarak herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Mezun olunan okul türlerine göre Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmaları ve Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalarında pozitif ve anlamlı bir değişiklik tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum farklılığının Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalarının üzerinde anlamlı bir değişikliğin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrenci yaş gruplarının arasındaki anlamlı farklılık sadece Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalarında olduğu tespit edilmiştir.

Dikkat ve bellek çalışmalarının çocuklara uygulanan çizgi çalışmalarının ikincisinde anlamlı farklılığın olduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra Kalemli Uygun Şekilde Tutma ile Kalemli Uygun Mesafede Tutma uygulamalarının Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar arasında ve Kâğıdı uygun şekilde tutma uygulamasıyla Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar ifadesi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

## **5.2. Öneriler**

- Okul öncesi dönemi eğitiminde bulunan çocukların, ilköğretim hayatına başlamadan önce en az bir yıl okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almaları sağlanabilir.

- Özellikle erkek çocuklara ilkokula başlamadan önce yazma becerileri ile ilgili destek programları geliştirilebilir.
- Okul öncesi eğitiminin çocukların gelişimlerine etkisi, çocukların okul başarılarına olan katkısı ve bu sebeple okul öncesi eğitiminin gerekliliği konusunda toplumun bilgilendirilmesi çalışmalarının yapılabilir.
- Okul öncesi eğitimin boylamsal etkisini görebilmek amacıyla çocukların ortaokul, lise ve üniversite gelişimlerinin araştırıldığı incelemeler yapılabilir.
- Hizmet içi eğitimlerle okul öncesi eğitim öğretmenlerine yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında uygun şekilde oturma, kalem, kâğıt tutma, kalem tutulmayan elle kâğıdı destekleme, gözle yazı materyali arasında uygun uzaklık bırakma, yazma yönünü bilme ve yönergelere uygun çizme gibi okuma ve yazmaya hazırlık ile ilgili eğitimler verilebilir.
- Çalışmada kullanılan ölçüm aracılığıyla okul öncesi döneminde eğitim veren öğretmenlerin yeterliklerini okul yöneticileri, veliler veya alanın uzmanlarınca değerlendirilebilir.
- Benzer bir çalışma, daha geniş bir örneklem grubuyla yapılabilir.

## 7. KAYNAKLAR

- Abdulkarim, S. O. (2003). Journey to Literacy: A Case Study of One Kindergarten Teacher's Approach to Early Literacy Instruction. Unpublished Doctor's Thesis. Clemson University.
- Abdullayeva, L. (2018). Ergenlerde Sosyal Zekanın Gelişiminde Çevresel Faktörler, *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 5(14), 234-247.
- Akçum, E. (2005). 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık Ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okulöncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Aktay Güven, E. (2015). İlk okuma yazma öğretiminde akran işbirliği, Doktora Tezi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe Öğretim Yöntemleri (5.Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Alisinanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2012). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1163-1176.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi*. Ankara: Alperen.
- Anthony, J., L. and Lonigan. C. J. (2004). The nature of phonological awareness: converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 43-55.
- Anthony, J., L., Lonigan. C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., and Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: a quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations, *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470-487.
- Arı M, Yaban EH. (2012). 9-11 Yaşındaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinde Cinsiyet ve Yaş Farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 188-203.

- Arı, M. (2005). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi: Ed. M. Sevinç, Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 1*. İstanbul: Der Yayınları.
- Asher, A. V. (2006). Handwriting instruction in elementary schools. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 461-471.
- Asher, A. V. (2006). Handwriting instruction in elementary schools. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 461-471.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. ve Nolen, S. (2006). *Psikolojiye Giriş (Çev. Y. Alogan)*. Ankara: Arkadaş.
- Babayiğit, Ö. (2016). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları, Doktora Tezi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Bailey, P. J. ve Snowling, M. J. (2002). Auditory Processing and the Development of Language and Literacy. *British Medical Bulletin*(63), 135-146.
- Ball, C. ve Gettiner, M. (2009). Monitoring children's growth in early literacy skills: effects of feedback on performance and classroom environments. *Education and Treatment of Children*, 32 (2), 189- 202.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42.
- Başar, M. (2013). Okuma Yazma Öğrenerek İlkokula Başlayan Çocukların Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi, *Ekev Akademi Dergisi*, 17(56), 275-294.
- Bay, D. N. (2008). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Bay, D. N. ve Alisinanoğlu, F. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Alguları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 111-123.
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişim ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa.

- 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, Doktora tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Berninger, V. W. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth and eye. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 65-84.
- Bjorklund, D. F. (1999). Children Thinking Developmental and Individual Differences. (Second Edition). New York: Brook Cole Pup. Co..
- Bloch, C. (2000). Literacy in The Early Years: Teaching and Learning in Multilingual Early Childhood Classrooms, [www://web.uct.ac.za/depts/praesa/OccPab1.pdf](http://web.uct.ac.za/depts/praesa/OccPab1.pdf) internet sitesinden 12.06.2006 tarihinde alınmıştır.
- Bodrova, E. ve Leong, D. (1996). Tools of the Mind The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. (First Edition). America: Prentice Hall.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Case Smith, J., Bigsby, R. ve Clutter, J. (1998). Perceptual-motor coupling in the development of grasp. *The American Journal of Occupational Therapy*, 52(2), 102110.
- Case Smith, J., Bigsby, R., & Clutter, J. (1998). Perceptual-motor coupling in the development of grasp. *The American Journal of Occupational Therapy*, 52(2), 102110.
- Coşkun, E. (2007). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2004). *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 83-90.
- Çınar, İ. (2004). Kuram ve Uygulamalarıyla İlk Okuma-Yazma Öğretimi. Malatya: Öz Serhat.

- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dennis, L. R. ve Votteler, N. K. (2013). Preschool teachers and children's emergent writing: Supporting diverse learners. *Early Childhood Education Journal*, 41, 439-446.
- Denton, P. L., Cope, S. ve Moser, C. (2006). The effects of sensorimotor-based intervention versus therapeutic practice on improving handwriting performance in 6- to 11-year-old children. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 16-27.
- Denton, P. L., Cope, S., & Moser, C. (2006). The effects of sensorimotor-based intervention versus therapeutic practice on improving handwriting performance in 6- to 11-year-old children. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 16-27.
- Doğan-Temur, Ö., Özyeğit, D., Divrenği, M., Özkara, M. ve Ayyıldız, Y. (2012). *Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Öğretmen Kitabı 1. Sınıf*. Ankara: MEB.
- Dolgin, K.G. (2014). *The Adolescent Development, Relationships and Culture. Ergenlik Psikolojisi Gelişim, İlişkiler ve Kültür*. Çeviren: Özen D. İstanbul: Kaknüs.
- Dönmez, N.B., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşçü, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil etkinlikleri*. İstanbul: Ya-pa Yayın Pazarlama.
- Dunn, W. (2007). Supporting Children To Participate Successfully In Everyday Life By Using Sensory Processing Knowledge. *Infants and Young Children*, 2(20), 84-101.
- Ege, P. (2011). *Çocuklarda okuryazarlık gelişimi*. Ankara: Kök.
- Ekici, F. Y. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri, *International Journal of Academic Value Studies*, 4(19), 379-392.
- Erdem, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkim.

- Erdoğan, T. (2013). Okul Öncesi dönemde Okuma-Yazmaya Hazırlık. (Ed.Tolga Erdoğan), İlkokula (İlköğretime) Hazırlık ve İlkokul (İlköğretim) Programları, Ankara: Eğiten Kitap.
- Erginer, E. (2006). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem
- Erginer, E. (2008). *Okuma Eğitiminde Hedefler Sorunu*. Ankara: Maya Akademi.
- Ertürk, C. K. (2017). 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Okula Hazırlık Becerilerinin Çocuğa, Ebeveynlere ve Ortamına Yönelik Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Feder, K. F. ve Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, 312-317.
- Feder, K.P. ve Majnemer A. (2007). Handwriting development competency and intervention. *Development Medicine Child Neurology*, 49, 312- 317.
- Fidan, N. (1998). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. İstanbul: Alkım.
- Fogo, L. J. (2008). Writing in preschool. Unpublished doctoral thesis. Indiana: Purdue University.
- Girgin, Ü. (2003). *Okumaya Hazırlık Etkinlikleri. Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi*. Topbaş, S. (Ed.). (3. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Glass P. (2002). Development of the visual system and implications for early intervention. *Infants Young Children*, 15(1), 1–10.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı.
- Gönen, M. (2004). *Öğretim Boyunca Okuma Alışkanlığı. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. 2004: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink Chorzempa, B., Moran, S. ve Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and Writing*, 21, 49-69.
- Grissinger, M. (2012) Avoiding confusion with alphanumeric characters. *J List*. 37(12), 663–665.

- Gunning, T. G. (2005). *Creating Literacy Instruction for All Students*. USA: Allyn & Bacon.
- Gupta, M. S. (2009). *Early Childhood Care And Education*. New Delhi: Eastern Economy Edition.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuran ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin Akduman G. (2011).Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. Uyanık Balat G(Editör). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (s. 1-19). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkish Turkic*, 8(8), 379-398.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Ocak.
- Haktanır, G. (2005). Farklı Ülkeler ve Okul Öncesi Eğitimde Farklılıklar. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 6 (62), SAYFA ARALIĞI
- Havens, M. C. (2002). Emergent namewriting in preschoolers. Doctoral Dissertation, The State University of New Jersey, New Brunswick.
- Havens, M. C. (2002). Emergent namewriting in preschoolers. Doctoral Dissertation, The State University of New Jersey, New Brunswick.
- Hazar, Ç. M. (2006). Kişilik ve İletişim Tipleri, *Selçuk İletişim*, 4(2), 125-140.
- Healy, A. (1997). *Çocuğunuzun Gelişen Akli (çev.A.B.Dicleli)*. İstanbul: BZD.
- Huls, T. A. (2002). Exploring Language And Literacy Development Of Head Start Preschoolers. Doctoral Dissertation. Universty Of Sourth Florida. Dissertation Abstracts International, 63/11, 3849.
- İnce, N. B. ve Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 391-409.



- İncirci, A. (2018, 05 16). [http://www.academia.edu/9429738/Betimsel\\_Araştırma\\_Yöntemleri](http://www.academia.edu/9429738/Betimsel_Araştırma_Yöntemleri) adresinden alındı
- İşeri, K. (2008). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Johnson, A. P. (2008). *Teaching reading and writing: a guidebook for tutoring and remediating students*. Maryland: Rowman & Littlefield Pub.
- Justice L, Sofka A. Engaging children with print : Building early literacy skills through quality read-alouds. Newyork: Guilford Publications; 2014.
- Kaptan, E. (2007). *Türkçenin Doğru Kullanımı*. Ankara: Genel Kurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 70-97.
- Kasten, W. C. ve Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve Yazma Eğitimi: Tek Başına Öğrenemem Ki*. Ankara: Pegem.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kaya, Ö. S. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Kerem, E. A. (2007). *Farklı Dillerde Okuma Öğretimine Karşılaştırmalı Bir Bakış*. İstanbul: Mopa.
- Kılıçaslan, F. (1997). Farklı Sosyo – Ekonomik Düzeydeki Anaokulu Çocuklarının Okumaya Hazır Olma Durumu. Yüksek Lisans Tezi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlilikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 107-149.
- Korkmaz, B. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Maya Akademi.

- Köksal, Ç. (2010). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin "okuma -yazma" kavramına yükledikleri anlamlar:metaforik bir analiz, Yüksek Lisans Tezi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Kuru, O. ve Kökaslan, G. (2012). 9 Yaş Çocuklarının Psiko-Motor Gelişimlerinde Oyunun Etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, (2), 37-51.
- Landry D. The neglect of listening. *Natl Counc Teach English*. 1969;46(5):599–605.
- Literacy, T. C. (2014). *What is the Literacy*. <http://www.centreforliteracy.qc.ca/about/literacy> adresinden alındı
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J. C., Anton, J. L., Roth, M., Nazarian, B. ve Velay J. L. (2008). Learning through hand or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(5), 802-815.
- Lust, C. A. ve Donica, D. K. (2011). Research scholars initiative-effectiveness of a hand writing readiness program in Head Start: A two-group controlled trial. *American Journal of Occupational Therapy*, 65, 560-568.
- Maki, H. S., Voeten, M. J. M., Vauras, M. M. S. ve Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, 14, 643-672.
- Manguel, A. (2004). *Okumanın Tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Maya, İ. (2013). PISA sonuçları açısından ülkelerin eğitilmiş olmayan nüfus yapısının analizi: uluslararası bir perspektif. *Turkish Studys-İnternational Periodical For The Language Literature and History of Turkish or Turkich Volume*, 8(8), 911-927.
- Mayer, K. (2007). Emergent knowledge about writing. *Young Children*. 62 (1), 34-40.
- McGee, L., M. ve Morrow, L., M. (2005). *Teaching Literacy in Kindergarten*. New York: The Guilford Press.

- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak (Psikolojiye Giriş)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Morris, D., Bloodgood, J. W., Lomax, R., G. and Perney, J. (2003). Developmental steps in learning to read: a longitudinal study in kindergarten and first grade. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 302-328.
- Morrison, G. (1998). *Early Childhood Education Today*. Ohio: Merrill an Impirint of Prentice Hall.
- Morrison, G. S. (2012). *Early Childhood Education Today* (12th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Muijs, D. ve D. Reynolds ( 2002). Being or doing: The role of teacher behaviors and beliefs in school and teacher effectiveness in mathematics, a SEM analysis. *J. Classroom Int.*, (37), 3- 15.
- Murat, M. (2007). *Okuma Eğitimi*. İstanbul: Lisans.
- Neumann M, Neumann D. A measure of emerging print knowledge in young children. *Early Child Dev Care*. 2014;184(8),1142–59.
- Niles, D. M. (2004). Does eraly childhood intervention affect children’s social and emotional development? Doctor of Philosophy, *University of Wisconsin-Madison*.
- Obalar, S. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Oğuzkan, F. (1995). *Okuma ve dinleme öğretimi*. Ankara: Engin.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A. (2010). *İlköğretime Hazır Oluş ve Hazır Oluşu Etkileyen Temel Faktörler*. İstanbul: Pegem Akademi.

- Okday, A. ve Unutkan, Ö. P. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 145) içinde. İstanbul: Morpa.
- Okday, A. ve Unutkan, Ö. P. (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa.
- Ömeroğlu, E. ve Yaşar, M. C. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığı Eğitim Dergisi*, 6(62), 29-34.
- Ömeroğlu, F. (1998). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Terbiyesinde Annenin Rolü ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları, Doktora Tezi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Öz, E. (2009). İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Nisan
- Özdemir, E. (1987). *Türkçe Öğretim Kılavuzu*. Ankara: İnkilap.
- Paris, S. G. (2011). Developmental differences in early reading skills. In S. B. Neuman and D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp.228-241). New York. London: The Guilford Press.
- Paris, S.G. ve McNaughton, S. (2010). *Social and Cultural Influences on Children's Motivation For Reading*. USA, Oxon; Routledge.
- Parlak yıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). Okulöncesi Eğitimde Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*.
- Pearson P, Fielding L. (1982). Research update: Listening comprehension. *Lang Arts*. 59(6), 617-29.
- Saka, A. (2017). Farklı Aile Yapısına Sahip Ergenlerin Öz-Yeterlilik ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*.

- Sakız, H. ve Baş, G. (2018). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların ve Ebeveynlerinin Yaşam Kalitesi Algılarının Belirlenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20, 1-20.
- San, Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). Çocuk gelişimi ve eğitimi, İstanbul: Morpa.
- Sapsağlam, Ö. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Tokat İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Scharer, P., L. ve Zutell, J. (2003). The development of spelling. In N. Hall, J. Larson and J. Marsh (Eds.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (pp.271-287). London. Thousand Oaks. New Delhi: Sage Publications.
- Schickedanz, J. (2004), The Role Of Literacy in Early Childhood Education, *Reading Teacher*, 58(1), 86-100.
- Schneck, C. M. ve Henderson, A. (1990). Descriptive analysis of the developmental progression of grip position for pencil and crayon control in non dysfunctional children. *American Journal of Occupational Therapy*, 44(10), 893-900.
- Schuele, C. M., Skibbe, L. E. ve Rao, P. K.S. (2007). Assessing phonological awareness. In K. L. Pence (Eds.), *Assessment in Emergent Literacy* (pp. 275-327). San Diego. Oxford. Brisbane: Plural Publishing Inc.
- Servisi, D. O. (2006). İlk Olgunluk Deneyimi; Okul Olgunluğu. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 10-11.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa.
- Shatil, E., Share, D. L. ve Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1-2.
- Sirem, Ö. (2014). 4+4+4 Okul Sisteminde Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Sürecine Yönelik Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi. *Düzce Üniversitesi*.

- Soderman, A. K., Gregory, K. M. ve Mccarty , L. T. (2004). *Scaffolding Emergent Literacy*. (First Edition). Boston: Pearson.
- Sperling, R. ve Head, D. (2002). Reading Attitudes and Literacy Skills in Prekindergarten and Kindergarten Children. *Early Childhood Education*, 233-288.
- Strickland, D. S. ve Ayers, S. R. (2007). *Literacy Leadership in Early Childhood*. New York and London: Teachers College.
- Şimşek Ö. (2011). 60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi, Doktora tezi. *Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Tehci, A. (2018). Okul Öncesi Eğitimin İlk Okuma ve Yazma Başarısının Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, *Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Trust, T. N. (2014). *What is literacy*.  
[http://www.literacytrust.org.uk/about/faqs/4432\\_what\\_is\\_literacy](http://www.literacytrust.org.uk/about/faqs/4432_what_is_literacy) adresinden alındı
- TURAL, B. (2002). Okul Öncesi Dönemde Yazma Becerilerinin Gelişimi. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: Kök.
- TÜİK. (2014). *Genel İstatistik verileri*. Ankara: TÜİK.
- Türkeç, Y. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerin Yeterlilik Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. *Adnan menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Üstün, E. (2007). *Okul Öncesi Çocuklarının Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi*. Ankara: Morpa.
- Van Hartingsveldt, M. J., De Groot, M. J. M., Aarts, P. B. M. ve Nijhuis Van Der Sanden, M. W. G. (2010). Standardized tests of handwriting readiness: A systematic review of the literature. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 506-515.

- Wagner, R. K., and Torgesen J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills, *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy, *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Winslow, B. (2011). Effects of a structured handwriting readiness program on the fine motor skills of children in Head Start (Master's thesis). Retrieved from <http://thescholarship.ecu.edu/>
- [www.berkeleyparentsnetwork.org](http://www.berkeleyparentsnetwork.org). (tarih yok). 05 10, 2018 tarihinde <https://www.berkeleyparentsnetwork.org/about> adresinden alındı
- Yazıcı, E. (2010). 61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (Ankara Örnekleme). Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul Öncesi Eğitimin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*. (150). 155–156.
- Yeşilyaprak, B. (1989). Anne Baba Tutumlarının Kişilik Gelişimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bir Araştırma. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri*. İstanbul.
- Yıldız, A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3), 131-150.
- Yılmaz, Y. (2003). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukları İçin Okul Olgunluğu Kontrol Listesi Geliştirilmesi, Yüksek Lisans Tezi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*.
- Yüksel, M. Y., ve Kılıçgün, M. Y. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş grubu çocukların görsel algı gelişimlerine Frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 193-211.
- Zembat, R. (1997). *İstanbul'daki Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespiti Araştırması*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

## 8. EKLER

**EK 1.** Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi.

Cinsiyeti:	K ( ) E ( )
Doğum Tarihi:	
Devam ettiği okul:	
Gözlem Tarihi:	
Puan:	

KAVRAM	GÖZLEMLENEN DAVRANIŞ	PUAN
Oturma	Ayakları yere basarak oturma Bel dik, sırt hafif öne eğik oturma	1
	Ayaklar kaldırıyor	0
Kalemi Uygun Şekilde Tutma	Kalemin gövdesini orta parmağın birinci bükümü ile tutarak arasındaki yumuşak noktaya yerleştirme	1
	Kalem yazma noktasına yakın ya da çok uzak tutuluyorsa, kalem baş, işaret ve orta parmak ile tutulmuyorsa	0
Kalemi Uygun Mesafede Tutma	Kalemi uygun mesafede tutma	1
	Kalem yazma noktasına yakın ya da çok uzak tutma	0
Kâğıdı uygun şekilde tutma	Kâğıdı yazı yazılan elin tersi yönünde yaklaşık 45 derecelik açı ile tutma.	1
	Kâğıdı dik tutma, kâğıdı yan tutma, kâğıdın eğimi yazı yazılan el yönünde yapma, kâğıdı yazarken çevirme	0
Kalem tutulmayan elle kâğıdı destekleme	Kalem tutulmayan elle kâğıdı destekleme	1
	Desteklemeden yazmaya çalışma, kâğıdı çevirme	0
Gözle yazı materyali arasındaki uzaklık	Yazarken kâğıda mesafesi yaklaşık 20-25 cm. olma	1
	Kâğıdın üzerine kapanma ya da çok uzak durma	0
Çizgilerin yönü Yazma yönü (soldan sağa doğru)	Yazmaya kâğıdın solundan başlayarak ve sağa doğru devam etme	1
	Kâğıdın sağından başlama sola doğru devam etme	0
Çizgilerin yönü Yazma yönü (yukarıdan aşağıya doğru):	Yazmaya kâğıdın yukarisından başlama aşağı doğru devam etme	1
	Yazmaya kâğıdın alt, orta başlama (satır takip etmeme)	0
Çizgi yönü	Yönergelere uygun çizme (1. çizgi)	1
	Yönergelere uygun çizmeme (1. çizgi)	0
	Yönergelere uygun çizme (2. çizgi)	1
	Yönergelere uygun çizmeme (2. çizgi)	0
	Yönergelere uygun çizme (3. çizgi)	1
	Yönergelere uygun çizmeme (3. çizgi)	0



## EK 2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu.

### Değerli öğretmenler,

Bu ölçek formu Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterliliklerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. **Bu formu doldururken öncelikle:**

**1.Lütfen kişisel bilgi formunu eksiksiz doldurmaya özen gösteriniz**

**2.Ölçek formundaki maddeleri size uygunluk derecesine göre işaretleyiniz.**

Ölçekteki her madde için 5 seçenek söz konusudur. Maddelere **uygulama derecenize (X)** işareti koyunuz.

**NOT:** Sizlerin katkılarıyla elde edilecek olan bilgiler istatistiksel bilgi olarak, yüksek lisans tezinde kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. **Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.**

**Nurcan GÜVEN SANCI**  
Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü  
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Bilim Dalı  
Danışman: **Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN**

### I. BÖLÜM

<b>Kişisel Bilgi Formu</b>	
<b>1. Cinsiyet:</b> ( ) Kadın ( ) Erkek	
<b>2. Yaşınız:</b> a) 20 yaş altı b) 21–30 yaş- c) 31–40 yaş d) 41-50 yaş e) 50yaş ve üstü	
<b>3. Kaç yıldan beri öğretmenlik yapmaktasınız?</b>	
a) 1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-20 d) 21-30- yıl	
<b>4. Mezun olduğunuz okul türü:</b>	
a) Normal Lise b) Kız Meslek Lisesi c) Açık Öğretim Kız Meslek Lisesi	
d) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü (Üniversite) e) Okul Öncesi öğretmenliği f) Açık Öğretim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği	
g) Meslek yüksek okulu (Çoc. Gel. Veya Anaokulu Öğrt.) h) Yüksek lisans	
i) Diğer (lütfen <b>mezun</b> olduğunuz okulun adını yazınız) .....	
<b>5. Çalıştığınız okulun adı</b>	
a) İlköğretim okulu b) Bağımsız anaokulu	
<b>6. Öğretmeni olduğunuz yaş gurubu</b>	
a) 3 yaş b) 4 yaş c) 5 yaş d) 6 yaş	

**EK 3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği.**

**II. BÖLÜM**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN YETERLİLİKLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ**

Sıra No	MADDELER	Uygulama Dereceniz				
		Her Zaman	Sıklıkla	Nadiren	Çok Az	Hiçbir zaman
<b>1. FAKTÖR: DİKKAT VE BELLEK ÇALIŞMALARI</b>						
1	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların dikkat edilmesi gereken nesneyi, durumu, olayı fark etmesini (farklı olanı bulma, aynı olanı bulma, şeklin aynısını yapma, eksik kısmı tamamlama) sağlayacak etkinlikler düzenlemem.					
2	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların inceledikleri resimlerdeki varlıkların ya da nesnelerin özelliklerini (rengini, yerini, şeklini, sayısını) bulmalarına ve söylemelerine yönelik etkinlikler düzenlemem.					
3	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların inceledikleri ya da gözlemledikleri nesnelerin neden yapıldığını (plastik, tahta ) söylemelerini sağlayacak etkinliklere gerek görmem.					
4	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların nesnelerin içerisinde eksileni ya da eklenen bir nesneyi söylemelerine yönelik etkinlikler düzenlemem.					

5	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların yeni sözcüklerin anlamlarını sormalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlemem.					
6	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların zıt anlamlı kelimeleri söylebilecekleri etkinlikler düzenlemem.					
<b>2. FAKTÖR: GÖRSEL ALGILAMAYA YÖNELİK ÇALIŞMALAR</b>						
7	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kurabiye kalıpları, kapaklar gibi nesnelere çizimler yapabilecekleri etkinlikler düzenlemem.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların çeşitli malzemeleri katlamalarına, kesmelerine ve yapıştırmalarına yönelik etkinlikler düzenlemem.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların nesnelere değişik malzemelerle bağlayabilecekleri etkinlikler düzenlemem.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların incelemeleri için sınıfa fotoğraf, tablo, heykel gibi materyaller getirmem.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında televizyon, video, slayt ve hikaye kartları gibi materyaller kullanmam.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların resimlerden yararlanarak basit ve düzeyine uygun hikâyeler oluşturma etkinliği düzenlemem.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Sıra No	MADDELER	Uygulama Dereceniz				
		Her Zaman	Sıklıkla	Nadiren	Çok Az	Hiçbir zaman
<b>3. FAKTÖR: OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARINDA BEDENSEL HAZIRBULUNUŞLUK ÇALIŞMALARI</b>						
13	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların sandalyede doğru (eğilmeden, dik bir şekilde) oturmalarına dikkat ederim.					
14	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kitabı göz ile uygun mesafede tutmalarını (en az 30 cm) sağlıyorum.					
15	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kitabı doğru tutmalarını ve sayfaları doğru çevirmelerini sağlıyorum.					
16	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların boya kalemlerini doğru tutmalarını sağlıyorum.					
<b>4. FAKTÖR: TÜRKÇEYİ DOĞRU KULLANMAYA YÖNELİK ÇALIŞMALAR</b>						
17	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kelimeleri doğru olarak söylemelerini sağlıyorum.					
18	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların konuşmalarında söz dizimi kurallarını doğru kullanmalarını sağlıyorum.					
19	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların temel dil bilgisi kurallarına uygun konuşmalarını sağlıyorum.					

<b>5. FAKTÖR: PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK ÇALIŞMALAR</b>						
20	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların probleme çözüm yolları önerebilecekleri etkinlikler düzenlemem.					
21	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların problemin çözüm yolları içerisinde uygun olanı seçip deneyebilecekleri etkinlikler düzenlemem.					
22	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların probleme yönelik en uygun çözüm yoluna karar vereceği ve karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini anlatabileceği etkinlikler düzenlemem.					
<b>6. FAKTÖR: KENDİNİ SÖZEL OLARAK İFADE ETMEYE YÖNELİK ÇALIŞMALAR</b>						
23	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların etkinlikler sırasında sohbetlere katılmalarını sağlıyorum.					
24	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların konu üzerinde daha çok konuşmalarını desteklemem.					
25	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların duygu, düşünce ve hayallerini (şir, şarkı, drama, vb) açıklayabilecekleri etkinlikler düzenlemem.					
26	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kukla resim kartları gibi materyaller kullanarak üstlendiği role uygun konuşabileceği etkinlikler düzenlemem.					

<b>7. FAKTÖR: BAŞKALARIYLA İLİŞKİLERİNİ YÖNETEBİLMEME YÖNELİK ÇALIŞMALAR</b>					
27	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların aldıkları sorumlulukları yerine getirmesini sağlarım.				
28	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların kendisinin ve başkalarının haklarına saygı göstermesini sağlarım.				
29	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların gerekli durumlarda nezaket sözcüklerini (lütfen, teşekkür etme) kullanmalarını sağlarım.				
30	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların etkinliklerin süresine ilişkin yönergelere uymalarını sağlarım.				
<b>8. FAKTÖR: SESLERİ AYIRT ETMEYE YÖNELİK ÇALIŞMALAR</b>					
31	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların sözcüklerin başlangıç seslerini söylemelerine yönelik etkinlikler düzenlerim.				
32	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların bak\tak, fal\bal gibi sözcüklerdeki ses uyumunu fark etmelerine yönelik etkinlikler düzenlerim.				
33	Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocukların nesnelere söylenen isimleriyle eşleştirme çalışmaları yaptırım.				

## EK 4. Kontrol Listesi Kullanım İzni.

**Gönderen:** özlem şimşek <[ozlemgazi@gmail.com](mailto:ozlemgazi@gmail.com)>

**Gönderildi:** 23 Şubat 2018 Cuma 13:57

**Kime:** nur güven

**Konu:** Re: İzin Talebi

Nur merhaba, ölçüğü ekte gönderiyorum.

Çalışmanızda başarılar dilerim, Şehnaz Hocaya selamlar...

23 Şubat 2018 12:32 tarihinde nur güven <[nur\\_berru@hotmail.com](mailto:nur_berru@hotmail.com)> yazdı:

Öncelikle size mail vasıtasıyla ulaşmış değerli vaktinizi aldığım için teşekkür ederim, affınıza sığınırım. Bende bir sınıf öğretmeni olarak Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümünde yüksek lisans eğitimime devam etmekteyim. Öğretmenlerin Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterlik Algıları İle Çocukların Yazmaya Hazırlık VE Okula Uyum Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması yapmaktayım. Tezimde sizin "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Kontrol Listesi" tezinde kullanmış olduğunuz ölçüğünüznizi izniniz olursa kullanmak isterim. Danışman Hocam Doç.Dr.Şehnaz CEYLAN kendilerinin de bilgileri var. Şimdiden teşekkür ediyorum. İyi günler.

## EK 5. Ölçek Kullanım İzni.

**Gönderen:** Neslihan Bay <[bayneslihan@gmail.com](mailto:bayneslihan@gmail.com)>

**Gönderildi:** 8 Şubat 2018 Perşembe 12:45

**Kime:** nur güven

**Konu:** Re: Ölçek İzni

Merhabalar Nur,

Gerekli referansları kullanmak şartıyla okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını ölçüğünü kullanmana izin veriyorum. Ölçek ektedir. Çalışmalarında başarılar diliyorum.

Neslihan

8 Şubat 2018 12:42 tarihinde nur güven <[nur\\_berru@hotmail.com](mailto:nur_berru@hotmail.com)> yazdı:

Öncelikle size mail vasıtasıyla ulaşmış değerli vaktinizi aldığım için teşekkür ederim, affınıza sığınırım. Bende bir sınıf öğretmeni olarak Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümünde yüksek lisans eğitimime devam etmekteyim. "5-6 Yaş Çocukların Okuma Yazma Becerileri İle Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması yapmaktayım. Tezimde sizin Yüksek Lisans tezinde kullanmış olduğunuz "Yazmaya Hazırlık Becerisi" ölçüğünüznizi izniniz olursa kullanmak isterim. Danışman Hocam Doç.Dr.Şehnaz CEYLAN kendilerinin de bilgileri var. Şimdiden teşekkür ediyorum. İyi günler.

## EK 6. Etik Kurul Kararı.



T.C.  
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU  
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ: 31.05.2018  
TOPLANTI NO : 2018/07

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

### Karar 6:

15.05.2018 tarih ve 855 sayılı Doç. Dr. Sehnaz CEYLAN'ın dilekçesi ve eki görüldü.

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Nurecan GÜVEN SANCİ'nin hazırlamakta olduğu "Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterlik Algıları ile Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını uygulamak üzere ekte sunulan anket çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

31/05/2018  
ASLI GIBİDİR

Prof. Dr. Zeki TEKİN

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

## 9. ÖZGEÇMİŞ

1980'de Karabük'te doğdu. İlköğretim ve ortaöğretim eğitimini Karabük'te tamamlamıştır. Lisans eğitimini 1998 yılında On Dokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde tamamladı. 2002-2006 yılları arasında Erzurum Pasinler Şehit Ali Çavuş İlköğretim Okulu'nda, 2006-2007 yılları arasında Samsun Fazıl Kadı İlköğretim Okulu'nda görev yapmıştır. 2007 yılından itibaren Karabük Cumayanı İlköğretim Okulu'nda göreve devam etmektedir.